



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Linguística III

Volume 2

Angela Baalbaki

Dantielli Assumpção Garcia

Fernanda Lunkes

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mercedes Marcilese

Silmara Dela Silva



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Letras

UFF - Livia Reis

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Angela Baalbaki

Dantielli Assumpção Garcia

Fernanda Lunkes

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mercedes Marcilese

Silmara Dela Silva

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

COORDENAÇÃO DE DESIGN

INSTRUCIONAL

Bruno José Peixoto

Flávia Busnardo da Cunha

Paulo Vasques de Miranda

DESIGN INSTRUCIONAL

Marcelo Bastos Matos

Departamento de Produção

COORDENAÇÃO

DE PRODUÇÃO

Fábio Rapello Alencar

ASSISTENTE

DE PRODUÇÃO

Bianca Giacomelli

REVISÃO LINGUÍSTICA

E TIPOGRÁFICA

Beatriz Fontes

Carolina Godo

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Thelenayce Ribeiro

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Larissa Averbug

Sanny Reis

ILUSTRAÇÃO

Jefferson Caçador

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patrícia Esteves

Ulisses Schnaider

Copyright © 2015 Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

L755

Linguística III: volume 2 / Angela Baalbaki...[et al.]. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015.

352 p. : il. 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0004-0

1. Linguística – Teoria. I. Baalbaki, Angela. II. Assumpção Garcia, Dantielli. III. Lunkes, Fernanda. IV. Silva, Helena Oliveira da. V. Marcilese, Mercedes. VI. Silva, Silmara Dela. VII. Título.

CDD: 410.1

Referências bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Luiz Fernando de Souza Pezão

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia

Alexandre Vieira

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE

Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Ricardo Vieiralves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Roberto de Souza Salles

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Carlos Levi

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 11 – Os sujeitos, sua relação com o mundo e suas transformações: a perspectiva da narratividade no percurso gerativo de sentido _____	7
<i>Luiza Helena Oliveira da Silva / Silmara Dela Silva / Mercedes Marcilese</i>	
Aula 12 – Chegando ao discurso: a sintaxe do nível discursivo _____	43
<i>Luiza Helena Oliveira da Silva / Silmara Dela Silva / Mercedes Marcilese</i>	
Aula 13 – Aquisição da linguagem: um fenômeno fenomenal _____	79
<i>Luiza Helena Oliveira da Silva / Silmara Dela Silva / Mercedes Marcilese</i>	
Aula 14 – O discurso: um novo objeto, uma nova disciplina? _____	109
<i>Fernanda Lunkes / Mercedes Marcilese / Silmara Dela Silva</i>	
Aula 15 – Analisando o discurso: os sentidos e as suas condições de produção _____	141
<i>Fernanda Lunkes / Silmara Dela Silva</i>	
Aula 16 – A terra do índio é a mesma terra do colonizador? Discurso e ideologia _____	175
<i>Dantielli Assumpção Garcia / Silmara Dela Silva</i>	
Aula 17 – O sujeito na análise de discurso: entre a ideologia e o inconsciente _____	211
<i>Dantielli Assumpção Garcia / Fernanda Lunkes / Silmara Dela Silva</i>	
Aula 18 – Entre o dito e o não dito: discurso, silêncio e política de silenciamento _____	243
<i>Angela Baalbaki / Silmara Dela Silva</i>	
Aula 19 – Repetições, deslocamentos, (re)significações: as tramas do discurso _____	275
<i>Fernanda Lunkes / Silmara Dela Silva</i>	
Aula 20 – Teorias do texto e do discurso e o ensino de língua materna _____	307
<i>Dantielli Assumpção Garcia / Mercedes Marcilese / Silmara Dela Silva</i>	
Referências _____	339

Os sujeitos, sua relação com o mundo e suas transformações: a perspectiva da narratividade no percurso gerativo de sentido

Luíza Helena Oliveira da Silva

Silmara Dela Silva

Mercedes Marcilese

AULA

11

Meta da aula

Apresentar as operações de produção de sentido compreendidas pelo nível narrativo do percurso gerativo.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. entender a noção de narratividade na semiótica discursiva e as relações entre os sujeitos e os objetos nos textos;
2. identificar as operações de produção de sentido, relativas ao nível narrativo do percurso gerativo, em seu componente sintático;
3. analisar o nível narrativo do percurso gerativo de sentidos, considerando o seu componente semântico.

Pré-requisito

Para melhor aproveitar o conteúdo desta aula, sugerimos a leitura prévia dos capítulos 2 e 3 do livro *Teoria semiótica do texto*, de Diana Luz Pessoa de Barros (5. ed., Ática, 2011).

INTRODUÇÃO

Nossa aula de hoje começa com um texto visual: a reprodução de uma pintura de Claude Monet (1840-1926), artista francês que buscava registrar nas pinceladas sobre a tela o instante fugaz da sua apreensão sensível do mundo.

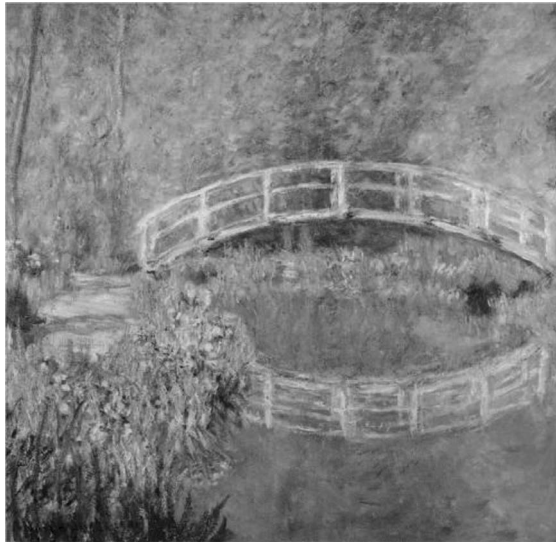


Figura 11.1: *Ponte japonesa*, do artista Claude Monet (1895-1896).

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/claude-monet/the-japanese-bridge-the-bridge-in-monet-s-garden-1896>

Monet pintou a mesma ponte diversas vezes, durante mais de uma década. A insistência diante da reprodução do mesmo cenário se orientava pela certeza de sua contínua transformação. O artista percebeu que, a cada novo olhar, uma nova paisagem parecia surgir, a depender das luzes que sobre ela incidiam, da estação do ano, do momento do dia, da configuração da natureza viva, sempre em movimento, dos arranjos das ninfeias (plantas aquáticas) espelhadas sobre a água ou dos limites da sua própria percepção. Devido ao longo tempo de exposição ao sol durante seu trabalho, Monet desenvolveu catarata, uma patologia dos olhos que o levou, aos poucos, à perda da visão. Contudo, essa perda paulatina da capacidade de ver não o impediu de continuar pintando repetidamente a mesma ponte e outras paisagens. O artista passou, então, a utilizar tintas mais vivas e fortes, registrando cenas de forma ainda mais abstrata, buscando traduzir a vida captada pelas retinas sempre sob novas perspectivas. As pinceladas de Monet, com vistas a registrar a vida em transformação, trazem figuras de contornos imprecisos, só identificados pelo espectador a uma certa distância da tela. Em consonância

com a filosofia impressionista, cada trabalho do artista traduz o instante fugaz da percepção. Não é a estaticidade que suas telas pretendem registrar, mas o movimento contínuo da vida.

O termo “impressionismo” denomina um movimento artístico que surge na Europa, no século XIX, e que rompe com a busca de representação de modo realista. Com o surgimento da fotografia, a pintura vê-se liberta da necessidade da representação “fiel” ao modelo e parte para experimentações que problematizam a própria pintura. A arte impressionista repensa os enquadramentos da arte acadêmica, muitas vezes deslocando o tema do centro da tela, evita misturas de cores na paleta e recusa os retoques comumente realizados no ateliê. De acordo com os ideais impressionistas, a pintura deveria ser livre e rápida para ser capaz de capturar o evento fugaz.

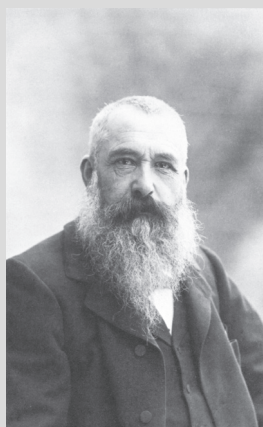


Figura 11.2: Claude Monet, em foto de Nadar (1899).

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Claude_Monet_1899_Nadar.jpg



Você pode apreciar outras versões de Monet para a *Ponte japonesa*, além de outros trabalhos do artista, e conhecer um pouco mais sobre seu modo particular de pintar. É possível fazer uma visita virtual ao Musée Marmottan Monet no site: <http://www.marmottan.com/francais/collections-musee/claude-monet.asp>. Clicando sobre as imagens, você poderá aproximar-se da tela e observar as pinceladas de perto, além de outros detalhes das imagens, como os relacionados ao uso da cor.

Assim como as obras de Monet, nossa aula de hoje trata de narrativas, de transformações, das relações entre os sujeitos e dos sujeitos com tudo o que os cerca. Para isso, vamos considerar os textos como objetos capazes de traduzir na linguagem “o fazer do homem que transforma o mundo” (BARROS, 1994, p. 16). Começa agora mais uma etapa da nossa viagem pelo percurso gerativo do sentido, e, desta vez, nosso destino é o nível narrativo.

TRANSFORMAÇÕES, TEXTO NARRATIVO E NARRATIVIDADE

Como vimos, a pintura de Monet fala de estados e transformações, é justamente desses mesmos aspectos que se ocupam as reflexões sobre os textos num nível um pouco menos abstrato que o fundamental, de que tratamos na aula anterior. Estamos agora diante do *nível narrativo*, no qual analisamos as relações entre sujeitos e objetos (estados), e suas transformações, considerando-se que em todo texto há uma narrativa subjacente. No contexto da teoria semiótica que estamos estudando, sujeito e objeto são denominados “actantes”. Vamos, em primeiro lugar, procurar entender melhor essas noções.

Para a semiótica discursiva, todo texto é dotado de *narratividade*, o que não deve ser confundido com “narrativa” (que diz respeito a um tipo textual específico). Assim, num texto publicitário, numa pintura, numa fábula etc., podemos analisar elementos que remetem a um nível ainda abstrato da significação compreendida pela perspectiva da narratividade. Nesse sentido, Fiorin explica que: “A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 2008, p. 28-29).

Para entender melhor esse raciocínio, vamos fazer uma pequena análise da parte I do poema “O pastor amoroso”, de Alberto Caeiro, um dos **HETERÔNIMOS** do poeta português Fernando Pessoa.

HETERÔNIMO

Distinguindo-se do termo pseudônimo (nome falso), heterônimo refere-se a um nome diferente assumido por uma pessoa, geralmente um autor. No caso de Fernando Pessoa, não se trata apenas de um nome distinto que ele emprega ao denominar a autoria de seus textos, mas também da sinalização de um novo modo de escrever, de um outro estilo e de outra personalidade, como se pudesse multiplicar-se em muitos.

Quando eu não te tinha
Amava a Natureza como um monge calmo a Cristo...
Agora amo a Natureza
Como um monge calmo à Virgem Maria,
Religiosamente, a meu modo, como dantes,

Mas de outra maneira mais comovida e próxima.
 Vejo melhor os rios quando vou contigo
 Pelos campos até à beira dos rios;
 Sentado a teu lado reparando nas nuvens
 Reparo nelas melhor..
 Tu não me tiraste a Natureza...
 Tu não me mudaste a Natureza...
 Trouxeste-me a Natureza para ao pé de mim.
 Por tu existires vejo-a melhor, mas a mesma,
 Por tu me amares, amo-a do mesmo modo, mas mais,
 Por tu me escolheres para te ter e te amar,
 Os meus olhos fitaram-na mais demoradamente
 Sobre todas as cousas.
 Não me arrependo do que fui outrora
 Porque ainda o sou.
 Só me arrependo de outrora te não ter amado.

Fonte: PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caeiro*, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000006.pdf>.

Nos versos de Caeiro, encontramos a narrativa de um pastor que fala das transformações suscitadas pelo advento do amor. Tais transformações, como lemos nos versos, não incidiram ou provocaram alterações na natureza, que permanece da mesma forma (“Tu não mudaste a Natureza”), nem sobre o eu lírico (“Não me arrependo do que fui outrora/ Porque ainda o sou”), mas sobre o modo como ele passa a ver a vida. O que se modifica, assim, é a relação com o mundo natural percebido de modo mais sensível (Os meus olhos fitaram-na mais demoradamente), de forma mais “comovida e próxima”.

Seguindo o que vimos na explicação de Fiorin (2008), do ponto de vista da narratividade, temos aqui um sujeito pastor que fala de um momento inicial, passado, em que não havia tido a experiência do amor (“Quando eu não te tinha”), e do momento seguinte, o do presente, quando vivencia o sentimento amoroso. Usando a metalinguagem da semiótica – isto é, uma linguagem específica para falar do nosso objeto, o texto –, teríamos o seguinte esquema:

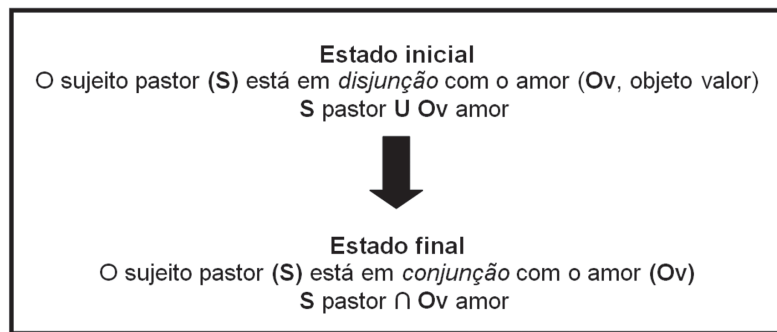


Figura 11.3: Relações de *conjunção* e *disjunção* do sujeito com os objetos.

Agora vamos procurar entender melhor essa representação. *Conjunção* (representada pelo o símbolo \cap) e *disjunção* (expressa sinteticamente pelo símbolo \cup) remetem a formas de relação do sujeito com o objeto. Inicialmente, o pastor não havia experimentado o amor, estando, pois, em *disjunção* com ele. Posteriormente, ao encontrar a amada e dividir seus dias ao seu lado, entra em *conjunção* com esse sentimento.

O termo *objeto* não é aqui tomado em sua acepção usual. No poema de Caeiro, o sujeito está em *conjunção* com o objeto natureza (relação que não sofre transformação) e com o objeto amor. Se falarmos de um sujeito rico, poderemos dizer que ele se encontra em *conjunção* com a riqueza. A riqueza pode ainda aparecer no texto expressa pela imagem de um carro luxuoso, um apartamento sofisticado etc.



Figura 11.4: O coração é geralmente usado para sinalizar o estado de *conjunção* com o amor.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/947283>

Vamos ver se você entendeu a relação de *conjunção* e de *disjunção* do sujeito com os objetos, fazendo uma primeira atividade sobre essas noções fundamentais para a análise da narratividade nos textos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

O sujeito e suas transformações

1. Vamos voltar ao poema de Alberto Caeiro, “O pastor amoroso”, considerando agora as suas duas últimas partes, transcritas a seguir. Faça uma análise desses dois fragmentos do poema, considerando a relação entre sujeito e objeto, e suas transformações.

VII

Talvez quem vê bem não sirva para sentir
E não agrade por estar muito antes das maneiras.
É preciso ter modos para todas as cousas,
E cada cousa tem o seu modo, e o amor também.
Quem tem o modo de ver os campos pelas ervas
Não deve ter a cegueira que faz fazer sentir.
Amei, e não fui amado, o que só vi no fim,
Porque não se é amado como se nasce mas como acontece.
Ela continua tão bonita de cabelo e boca como dantes,
E eu continuo como era dantes, sozinho no campo.
Como se tivesse estado de cabeça baixa,
Penso isto, e fico de cabeça alta
E o dourado do sol seca as lágrimas pequenas que não posso deixar de ter.
Como o campo é grande e o amor pequeno!
Olho, e esqueço, como o mundo enterra e as árvores se despem. [...]

VIII

O pastor amoroso perdeu o cajado,
E as ovelhas tresmalharam-se pela encosta,
E, de tanto pensar, nem tocou a flauta que trouxe para tocar.
Ninguém lhe apareceu ou desapareceu... Nunca mais encontrou o cajado.
Outros, praguejando contra ele, recolheram-lhe as ovelhas.
Ninguém o tinha amado, afinal.
Quando se ergueu da encosta e da verdade falsa, viu tudo:
Os grandes vales cheios dos mesmos vários verdes de sempre,
As grandes montanhas longe, mais reais que qualquer sentimento,
A realidade toda, com o céu e o ar e os campos que existem,
E sentiu que de novo o ar lhe abria, mas com dor, uma liberdade no peito.

Fonte: PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caeiro*, 2008. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000006.pdf>.

RESPOSTA COMENTADA

1. Nessas duas últimas estrofes do longo poema de Caeiro, temos enunciado o fim da relação amorosa, quando o pastor olha para o passado e acredita não ter sido correspondido, tendo vivido tão-somente uma ilusão: “Ninguém o tinha amado afinal”, “Amei, e não fui amado, o que só vi no fim”. A referência à solidão e às lágrimas remete a um sujeito em conjunção com a tristeza e em disjunção com a companhia e a solidariedade, nesse momento em que se encontra também em disjunção com o amor. Como vimos na análise da primeira parte do poema, a narrativa principia com o encantamento, com descrições esfuziantes da amada, e esta imagem positiva permanece, sendo a mulher descrita da mesma forma na parte VII: “Ela continua tão bonita de cabelo e boca como dantes”. Também o sujeito “eu” continua como antes do encontro com a amada: sozinho, no campo, em conjunção com a natureza e sua sabedoria, uma vez que o campo é sentido como maior do que o amor. Apesar de falar de sofrimento, há aqui uma ideia de resignação e comedimento. Não há desespero, mas entrega à natureza, à solidão, e nisso o sujeito “eu” parece encontrar razão de consolo. O sujeito “eu” retorna, portanto, à situação inicial, em disjunção com o amor e em conjunção com a liberdade, mas agora também em conjunção com a “dor no peito”, deixada pela desilusão amorosa.

Do mesmo modo que no nível fundamental, no nível narrativo temos processos distintos para analisar a sintaxe e a semântica da perspectiva da semiótica discursiva. São as especificidades desses dois processos que vamos estudar a seguir, iniciando com a sintaxe narrativa.

A SINTAXE NARRATIVA: OS ENUNCIADOS E AS FASES DA NARRATIVA

De forma sintética, podemos dizer que, no que diz respeito à sintaxe, a abordagem semiótica analisa as mudanças de estado de um sujeito na busca de conjunção com objetos valor. Ainda nesse nível, a teoria considera as relações contratuais ou polêmicas que se estabelecem entre os sujeitos e que permitem a aquisição ou não do objeto de busca, conforme explica Barros: “As estruturas narrativas simulam [...] tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos” (BARROS, 1994, p. 16).

Já falamos que a narratividade consiste num processo inerente a todos os textos, isto é, independentemente do gênero textual em questão, a semiótica parte do pressuposto de que há uma “lógica subjacente geral” (MANCINI, 2005, p. 28) que os organiza numa estrutura mais abstrata. Essas reflexões partiram dos estudos do formalista Vladimir Propp (do qual já falamos na Aula 8), que, em seus estudos sobre as narrativas populares russas, identificou 31 funções que se mantinham em todos os textos, a despeito das diferentes formas como eram traduzidas num nível mais superficial.

Para quem é um assíduo espectador de novelas de TV, por exemplo, isso pode ser facilmente compreendido. Embora, numa novela, o cenário possa ser o de uma favela ou se passe em Istambul (Turquia), na capital de São Paulo ou no bairro do Leblon, no Rio de Janeiro, há quase sempre uma mesma narrativa mínima que se repete: a eleição de

dois protagonistas que se gostam, mas precisam enfrentar uma série de adversidades (o que pode ser chamado de *antissujeito*) até que possam estar unidos ao final. Assim, de um modo geral, as novelas de televisão geralmente narram as peripécias de sujeitos em busca de conjunção com um objeto valor, o amor.

Como mencionamos na Aula 8, Greimas, valendo-se dos estudos de Propp, simplifica o modelo em um esquema bem mais elementar e que vai além de textos narrativos. É esse modelo que estamos estudando aqui.

Agora, iremos estabelecer uma outra distinção: na sintaxe narrativa, há dois tipos de enunciados elementares: os *enunciados de estado* e os *enunciados de fazer*. Vamos entender melhor em que consiste cada um deles.

Os *enunciados de estado* (ser) estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto. Consideremos o seguinte exemplo: “Carlos anda triste, lamentando-se pela casa.” Aqui, temos um sujeito, Carlos, em conjunção com o objeto tristeza e em disjunção com o objeto alegria.

Os *enunciados de transformação* (fazer), por sua vez, remetem às transformações que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro. Por exemplo: “Carlos, que andava triste, alegrou-se com a chegada de um certo telegrama.” Nesse enunciado, temos a transformação de um estado inicial de tristeza do sujeito Carlos a um estado final de alegria, o que é provocado pela chegada de um telegrama.

Uma boa tradução dessa transformação encontramos na canção “Telegrama”, interpretada por Zeca Baleiro, que reproduzimos parcialmente a seguir. O objeto telegrama faz com que o sujeito inicialmente tristonho se transforme num sujeito euforicamente alegre, a ponto de ser capaz de realizar atos aparentemente estranhos, como o de “mandar flores para o delegado” ou ainda “beijar o português da padaria”. Tudo isso ocorre porque, no conteúdo do telegrama, encontrava-se expressa uma declaração de amor e, então, a solidão converte-se em prenúncio de companhia.

Telegrama

Eu tava triste
 Tristinho!
 Mais sem graça
 Que a top-model magrela
 Na passarela [...]
 Mas ontem
 Eu recebi um telegrama
 Era você de Aracaju
 Ou do Alabama [...]
 Por isso hoje eu acordei
 Com uma vontade danada
 De mandar flores ao delegado [...]

Fonte: <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/64304/>



Sugerimos que você ouça a canção de Zeca Baleiro e procure observar em que medida a transformação identificada na letra também se dá no nível da melodia. Como se dá a passagem da tristeza para a euforia? Podemos verificar uma mudança de um ritmo inicialmente mais lento para um mais acelerado? Que instrumentos predominam em cada parte? Você pode acessar a música de Baleiro no site: <http://www.youtube.com/watch?v=Jgc6-dGMn5c>.

Conforme explica Fiorin (2008), se há dois enunciados de estado, há também duas narrativas mínimas: a de privação e a de liquidação da privação. Na canção de Zeca Baleiro, a privação corresponde ao momento inicial, quando o sujeito estava triste, privado da alegria. A chegada do telegrama anuncia, contudo, a mudança de estado desse sujeito, que liquida a privação, tornando-se feliz.

Nesse texto que tomamos como exemplo para análise, encontramos uma narrativa mínima, mas os textos são narrativas complexas nos quais uma série de enunciados de ser e de fazer se articulam hierar-

quicamente (FIORIN, 2008). Nesse sentido, uma narrativa complexa estrutura-se em quatro fases: *manipulação*, *competência*, *performance* e *sanção*. A seguir, vamos considerar cada uma dessas fases em detalhes.

Em primeiro lugar, temos a *manipulação*. Nessa fase, um sujeito age sobre o outro para que este seja levado a querer e/ou dever fazer alguma coisa. O que manipula (faz-fazer) é designado *destinador*, e o que é levado a fazer é o *destinatário*. Como nos lembra Fiorin, o destinador manipulador não necessariamente se apresenta num texto como uma pessoa. Trata-se de um papel narrativo que pode se traduzir, por exemplo, como a sociedade capitalista que leva o sujeito a se tornar individualista ou o ciúme “que impele Otelo a matar Desdêmona”, na peça de Shakespeare (FIORIN, 2008, p. 29).

Há ainda, conforme esclarece o semioticista, a possibilidade de que os dois papéis narrativos (de destinador e destinatário) apresentem-se num momento do texto, representados por uma mesma personagem. Nesse caso, um sujeito resolve fazer algo movido por um querer ou um dever que a si mesmo se impôs. Outro aspecto a considerar é que a manipulação não tem o sentido muitas vezes negativo com que se apresenta no senso comum. *Manipulação* deve aqui ser entendida como um modo de agir sobre o outro. Há quatro grandes classes de manipulação: *tentação*, *intimidação*, *provocação* e *sedução*. No quadro a seguir, mostramos as principais características de cada uma delas.

Quadro 11.1: As quatro grandes classes de manipulação

Tentação	Ocorre quando o manipulador apresenta uma promessa de recompensa ao manipulado. Caso este realize a tarefa pretendida, receberá um prêmio. Exemplo: quando um professor fala para a turma de alunos que, caso obtenham boas notas, ganharão um passeio. A tentação mobiliza um “querer-fazer” do sujeito, ao investir em valores positivos.
Intimidação	Nesse caso, o manipulador ameaça o manipulado, levando-o a fazer algo mesmo contra a sua vontade (“dever-fazer”), mobilizando, assim, valores negativos. Exemplo: o caso de um professor que diz aos alunos que eles serão reprovados, caso haja indisciplina na aula. Os alunos são levados a se comportarem não pelo querer, mas pela ameaça do professor.
Provocação	Ocorre quando o manipulador impele o manipulado à ação, a partir da expressão de um juízo de valor negativo sobre ele. Em resposta, o sujeito manipulado é levado a agir para não ter sua imagem comprometida, já que ele teve a sua competência posta à prova. Exemplo: nas disputas entre colegas, quando um diz ao outro: “Duvido que você consiga fazer X. Você jamais teria coragem.” Nesse caso, também identificamos a ação mediante a orientação de um “dever-fazer”.
Sedução	Dá-se quando o manipulador busca reforçar a imagem positiva do manipulado para levá-lo a “querer-fazer” algo. Exemplo: no contexto escolar, é o caso do professor que elogia os alunos como modo de levá-los a persistirem no esforço da aprendizagem: “Tenho certeza de que não me decepcionarão, que me surpreenderão indo além das expectativas.”



Figura 11.5: A *intimidação* é um dos possíveis modos de agir sobre o outro.

Fonte: http://openclipart.org/detail/8089/professor-earth-by-johnny_automatic-8089

Para pensarmos mais um pouco a respeito da manipulação, lembremos as estratégias de persuasão de políticos em campanha eleitoral. Para ganhar o eleitor, pode-se recorrer nos discursos a uma ou mais das quatro classes de manipulação que vimos aqui. O eleitor pode votar em um candidato pelo querer (sedução ou tentação) ou por se sentir de algum modo coagido a fazê-lo (provocação ou intimidação). Pode-se, por um lado, mobilizar o discurso da esperança; por outro, o do medo.



Figura 11.6: No discurso político, são várias as formas de manipulação usadas pelos candidatos para conseguir o voto dos eleitores.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/171561>

Até aqui, falamos sobre a primeira instância da sequência narrativa canônica: a manipulação. Vejamos agora a etapa seguinte, *a competência*. Para poder realizar uma ação, o sujeito manipulado (destinatário) deve não apenas dever e/ou querer fazer, mas também saber e/ou poder fazer. A *competência* corresponde, desse modo, à fase em que, na sequência narrativa, o sujeito adquire condições para realizar a ação pretendida.

Nas narrativas de contos de fadas, muitas vezes a fase da competência aparece com a aquisição de um objeto mágico (um anel, uma varinha de condão, uma espada etc.), que dota o sujeito de poderes sobrenaturais com os quais encontrará condições para agir (derrotar o inimigo, o dragão, o adversário, enfim). Nas histórias de Harry Potter, por exemplo, o jovem bruxo vai para uma escola desenvolver suas aptidões. Não lhe basta apenas dispor de uma varinha mágica (que recebe logo na sua fase de iniciação). Nesse caso, a competência se dá pelo estudo da magia, que o tornará poderoso para enfrentar todas as adversidades.

No romance *O guarani*, de José de Alencar, Peri é o herói capaz de salvar a amada, Ceci. Desde o início, acompanhamos suas muitas peripécias para agradar a jovem filha de dom Antônio de Mariz. Peri é forte e de compleição atlética, mas também dotado de outros valores, como a lealdade e a coragem. Essas competências de caráter moral apontam para um momento anterior, não narrado no romance, mas que deve ser depreendido. Peri deve tê-las adquirido anteriormente, tanto no convívio com os membros de sua tribo como na relação de amizade com o fidalgo português.



Figura 11.7: A fase da competência muitas vezes está associada a um objeto mágico. Por exemplo, um escudo ou algum tipo de arma.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/410486>

A terceira fase da sequência narrativa é a chamada *performance*, na qual temos a ação propriamente dita. Na *performance* é que se dá a transformação central da narrativa. Para exemplificar, lembremos uma das narrativas bíblicas: a história da disputa entre Davi, pastor de ovelhas, de baixa estatura e sem experiência como guerreiro, e Golias, o gigante soldado que ameaçava seu povo e contra o qual ninguém ousava lutar. Munido de uma arma precária, Davi enfrenta Golias e garante assim a aquisição da paz para seu povo, como também o reconhecimento social que lhe permitirá tornar-se rei. A *performance* caracteriza-se, assim, pela passagem do momento de disjunção para o da conjunção do sujeito com o objeto pretendido.

Por último, temos a fase da *sanção*, que ocorre quando se constata que a ação pretendida se efetivou. Segue-se, desse modo, o reconhecimento do sujeito da ação. Como nos lembra Fiorin (2008, p. 31), “nas narrativas conservadoras, o bem é sempre premiado e o mal, punido”. Por isso mesmo, numa novela de TV, quando, ao final, o personagem vilão deixa de receber o castigo merecido por suas más ações, muitas vezes vemos a reação negativa dos espectadores, que ansiavam por um final tradicional e se ressentem da impunidade.

Como nos diz Fiorin (2008, p. 31), “se nem sempre aparecem prêmios e castigos na fase da sanção, sempre estará presente a verificação de que a performance aconteceu”. Nos contos de fadas, muitas vezes a sanção se dá com a premiação do herói, que pode, por exemplo, receber como prêmio a mão da princesa. A sequência de filmes protagonizados pelo ogro Shrek traz uma paródia dessas narrativas. No primeiro desses filmes, em um dado momento, após salvar a princesa Fiona (que mais tarde se transforma numa princesa-ogra), o herói Shrek recusa-se a aceitar a mão da bela como prêmio, produzindo uma cena muito bem-humorada.

Agora vamos entender melhor as noções que vimos até aqui, retomando as quatro fases da sintaxe do percurso narrativo (manipulação, competência, performance e sanção) na análise de um texto bem conhecido: o poema “Tragédia brasileira”, do modernista brasileiro Manuel Bandeira. Transcrevemos apenas a primeira parte, mas você deverá buscar a versão integral do texto na internet para apreciá-lo e analisá-lo conosco.

Tragédia brasileira

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade, conheceu Maria Elvira na Lapa, – prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria. Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria. [...]

(BANDEIRA, 1979, p. 133-134)



Para conhecer um pouco mais sobre a vida de Manuel Bandeira, um dos poetas mais representativos do Modernismo brasileiro, sugerimos que você assista ao pequeno documentário *O poeta do castelo*, realizado pelo cineasta Joaquim Pedro de Andrade, em 1959. O vídeo traz textos de Bandeira e imagens do escritor em cenas cotidianas: passeando por ruas do Rio de Janeiro, no interior de sua residência, preparando café ou atendendo um telefonema: <http://www.youtube.com/watch?v=dICkKVBscvM>.

Uma análise detalhada do poema, do ponto de vista da sintaxe narrativa, é feita por Fiorin (2011), no texto que indicamos como leitura prévia para a nossa Aula 10, você está lembrado? Aqui vamos retomar algumas dessas análises, já que agora estamos aprendendo em mais detalhes esse nível narrativo do percurso gerativo de sentidos.

No que diz respeito à fase da *manipulação*, temos no poema o sujeito Misael, que age como destinador manipulador, visando mudar a condição de vida do sujeito Maria Elvira, destinatário manipulado. Para isso, Misael empreende uma série de esforços que mudam o estado de disjunção de Maria Elvira com o bem-estar e a saúde (dermite, sífilis, aliança empenhada, dentes em petição de miséria) para o estado de conjunção com tais objetos (instalou-a num sobrado, pagou médico, dentista, manicura). Maria Elvira sai, portanto, da pobreza para uma vida mais abastada, valendo-se dos cuidados e mimos de Misael.

Contudo, o poema traz novos elementos que permitem entender que, para o sujeito Misael, essa não era a única transformação pretendida. Ao tirar Maria Elvira da “vida”, ele esperava também que ela mudasse

o seu comportamento, entrando em conjunção com novos valores de ordem moral e afetiva: Maria Elvira deveria corresponder aos bons tratos de Misael com a fidelidade, o que não acontece. Conforme narram os versos seguintes do poema, Maria Elvira passa a trair sucessivamente o companheiro que, para evitar enfrentar o problema diretamente, opta pela mudança de bairro a cada traição da mulher.

A estratégia não é bem-sucedida, não havendo, desse modo, mudança por parte de Maria Elvira: os amantes residem em diferentes bairros do Rio de Janeiro e a enumeração explícita as múltiplas traições: “Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel”. Se foi tranquila a transformação de Maria Elvira quanto ao seu status econômico, não se efetiva a mudança quanto à fidelidade. Maria Elvira persiste nos valores anteriores e, ao final, Misael, “privado da inteligência e dos sentidos”, matou-a com seis tiros.

Se, conforme vimos, a *sanção* corresponde ao momento da avaliação da performance pretendida, no poema constatamos que a transformação não se deu. As atenções de Misael não foram suficientes para uma manipulação bem-sucedida, e, desse modo, o desfecho denuncia a sentença fatal. A sanção negativa se dá não apenas por um “castigo”, uma advertência, mas com o assassinato de Maria Elvira. Tal sanção, de forma tão intensa e cruel, parece resultar de sanções que ficaram pendentes, a cada recusa da mulher em confirmar o pacto inicial. Desde a primeira traição, Misael retarda uma posição mais decisiva, desistindo de encarar o problema de frente.

Se pensarmos em termos de *competência*, vemos que a mulher não adquiriu a competência necessária para que a transformação se sucedesse: não sabia ser diferente, não queria ser diferente, embora de certo modo devesse, na medida em que recebia de bom grado as atenções de Misael. Para que haja uma manipulação bem-sucedida, é necessário que os sujeitos compartilhem de um mesmo sistema de valores, capaz de garantir a relação contratual. Como recebe as atenções de Misael, Maria Elvira deixa implícito o seu comprometimento com as condições do manipulador, mas isso não se mostra verdadeiro e, daí, temos a tragédia anunciada já no título do poema.

Maria Elvira atende a uma outra manipulação, a do *antissujeito*. No poema, atuam como antissujeito os valores anteriores à chegada de

Misael e que são relativos a sua vida de prostituição, quando não lhe cabia comprometer-se com um único parceiro. Inexiste, nessa narrativa, a figura do *adjuvante*, que poderia ajudar Maria Elvira a cumprir o pacto com Misael.

Corresponde ao papel de antissujeito tudo o que pode contribuir para que a transformação não seja bem-sucedida, agindo como força contrária. Nas novelas, usualmente atuam como antissujeitos os vilões, que interferem na *performance* do herói. É importante lembrar, contudo, que nem sempre se trata de uma pessoa a desempenhar esse papel. Por exemplo, numa narrativa, os valores sociais dominantes podem agir como força a impedir a performance do sujeito. Em contrapartida, temos o papel do *adjuvante*, que atua sob a lógica da cooperação.



Figura 11.8: Nos contos de fadas, o papel de antissujeito, muitas vezes, corresponde à personagem da bruxa ou feiticeira.

Fonte: http://openclipart.org/detail/10372/witch-on-a-broom-stick-by-johnny_automatic-10372

Uma outra leitura que podemos fazer do poema é pensar em Misael como sujeito manipulado pelos valores sociais que, de algum modo, prescrevem que a traição feminina deve ser severamente punida para salvaguardar a honra do homem traído. A ação de matar Maria Elvira corresponderia assim ao assujeitamento a uma manipulação: Misael corresponde ao que se espera(va) dele naquela situação, tendo em vista um pacto social implícito e marcado historicamente.

Conforme vimos até aqui, *manipulação*, *competência*, *performance* e *sanção* correspondem às quatro fases do esquema narrativo canônico. Em alguns textos, porém, não é possível evidenciar essas quatro fases, estando algumas apenas pressupostas. Em um artigo de opinião, por exemplo, em que o autor critique um político corrupto, podemos identificar a sanção, pressupondo que a performance esperada não foi realizada como deveria. Nesse caso, também não temos a manipulação e a performance expressas. Já em uma propaganda, podemos estar diante apenas da manipulação. O que importa é saber mobilizar essas categorias para analisar os textos em suas estruturas mais abstratas, contribuindo para uma leitura mais consistente.

Na atividade a seguir, vamos mobilizar as categorias do nível narrativo que aprendemos até aqui para mais uma análise de texto. Vamos lá?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

Sintaxe narrativa

2. Todo texto é persuasivo, no sentido de levar alguém a crer no que se diz. Num texto de caráter argumentativo, tal persuasão torna-se mais evidente, explicitando a relação de manipulação entre aquele que declara (papel de manipulador) e aquele que lê/ouve/vê (manipulado). A partir do que aprendemos sobre os quatro modos de manipulação (tentação, intimidação, provocação e sedução), analise a estratégia mobilizada pelo ex-presidente norte-americano George W. Bush, em 2004, justificando a necessidade de invadir o Iraque, tal como se vê enunciada em dois fragmentos de notícia no jornal *Folha de S.Paulo*. As aspas na segunda parte indicam que o que se expressa deve ser atribuído à fala do então presidente.

Bush defende a guerra, mas pede ajuda

Luciana Coelho, de Nova York

O presidente dos EUA, George W. Bush, defendeu ontem, na Assembleia Geral da ONU, sua decisão de invadir o Iraque e derrubar o ditador Saddam Hussein – ação que não teve o aval das Nações Unidas [...]. Ele não mencionou as turbulentas relações entre Washington e a ONU, mas pediu que a entidade ajudasse mais na reconstrução de um Iraque “seguro, democrático, federal e livre” [...].

O presidente exortou outros países a participarem do esforço americano para “espalhar a liberdade” pelo mundo [...]. A plateia manteve-se silenciosa e limitou-se a aplaudir com polidez no final. Leia a seguir os principais trechos. [...]

Guerra ao terror “Cada país que busca a paz tem a obrigação de ajudar a construir este mundo. No final das contas, não há isolamento a salvo das redes terroristas ou dos Estados falidos que as abrigam, ou dos regimes criminosos que possuem armas de destruição em massa. [...] No último ano, os terroristas atacaram delegacias, bancos, trens suburbanos e sinagogas e uma escola repleta de crianças. Todas as nações civilizadas estão juntas nesta luta e todas devem combater os assassinos”. [...]

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2209200401.htm>

RESPOSTA COMENTADA

2. Como vemos no texto jornalístico em questão, não basta que o chefe de Estado decida por principiar uma guerra. Para que tal gesto encontre legitimidade, é necessário o apoio da opinião pública. Em seu discurso, defendendo o ataque ao Iraque, o então presidente dos EUA tenta provar que a guerra é uma urgência e uma necessidade, que não há outro caminho possível. Para isso, utiliza argumentos não apenas fundamentados na razão, mas também no impacto emocional de suas afirmações, que devem ser lidas como “provas” do caráter agressor do inimigo. O Iraque é apresentado como nação liderada por sujeitos cruéis, comprometidos com o terror, atacando indistintamente pessoas indefesas: delegacias, crianças, sinagogas etc. Não se trata, portanto, de um querer ou não querer fazer (querer ou não atacar o Iraque), mas de um não poder não fazer (dever necessariamente atacar o Iraque, unindo-se ao esforço de outras nações no combate ao terrorismo). Considerando que os destinatários de seu discurso seriam os cidadãos americanos (a performance pretendida seria a adesão ao ataque), o discurso do presidente apela pela sedução: cria uma imagem positiva dos americanos como protagonistas no esforço pela paz mundial, para que queiram a guerra, para que apoiem a medida governamental.

Até aqui, abordamos aspectos relacionados à sintaxe narrativa, mas, como sabemos, o nível narrativo também inclui uma dimensão semântica. É sobre ela que vamos falar agora.

A SEMÂNTICA NARRATIVA: AS MODALIZAÇÕES E AS PAIXÕES

A semântica narrativa corresponde ao “momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos” (BARROS, 1994, p. 42), considerando que há valores que se encontram inscritos nos objetos. Vamos refletir sobre essa relação a partir da imagem apresentada a seguir, que corresponde a uma tela do artista impressionista Paul Gauguin (1848-1903).

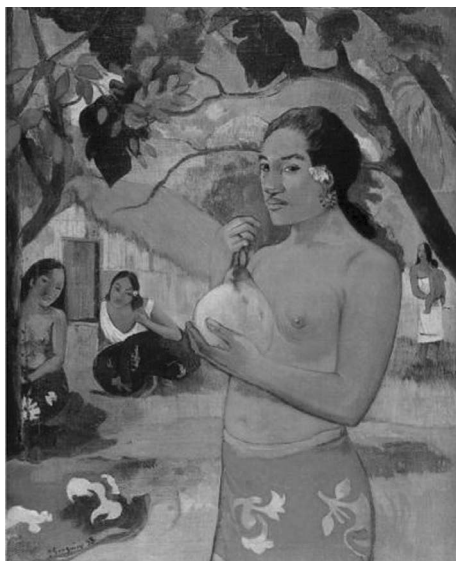


Figura 11.9: *Mulher segurando uma fruta*, de Paul Gauguin, 1893.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/paul-gauguin/woman-holding-a-fruit-1893>

Nessa pintura, encontramos quatro figuras femininas, duas delas vestidas apenas com saias. A mulher em primeiro plano, de perfil, segura uma fruta, tendo o olhar direcionado para fora do quadro. As duas mulheres à esquerda repetem a direção do olhar, evidenciando que miram o artista que registra a cena. Ao fundo, à direita, surge uma quarta mulher segurando o filho no colo. É a mulher em primeiro plano que vai nomear o trabalho, ganhando destaque na representação, mas sua

imagem morena e sensual é repetida ao fundo pelas outras mulheres, de traços semelhantes, com flores nos cabelos, gestos sinuosos, todas elas servindo para compor o que seria uma cena comum no Taiti, lugar que se multiplica em inúmeras telas desse artista.

As roupas coloridas, a natureza apresentada com cores fortes da estética impressionista (amarelos, vermelhos, azul, violeta), a nudez ou seminudez das figuras femininas, as frutas que, muitas vezes, se acham ao lado ou nas suas mãos, as edificações simples ao fundo, indicando a caracterização de suas residências, são todos elementos que falam de sujeitos em conjunção com a natureza, com uma paisagem “primitiva”, o que vai remeter a valores como a tranquilidade, o desprendimento, a simplicidade que, reiterados em múltiplas pinturas, servirão para construir um universo idealizado, no qual a sensualidade se mostra plena e natural, espécie de paraíso terrestre com o qual o artista parece sempre se surpreender. Em síntese, na imagem, temos os objetos roupa, frutas, árvores, vestes etc. Nesses objetos, inscrevem-se valores como os da tranquilidade, da sensualidade, da simplicidade.

A assinatura de Paul Gauguin, escrita em uma caligrafia manuscrita e fluida, com o nome 'Gauguin' em letras minúsculas e um símbolo inicial estilizado.

Figura 11.10: Assinatura de Paul Gauguin.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gauguin_autograph.png

Na tela de Gauguin, temos apenas a representação de uma cena e da relação de conjunção dos sujeitos com os objetos, o que caracteriza um enunciado de estado. Essas relações, no entanto, poderiam ser modificadas por *determinações modais*. A semântica narrativa se volta para essas determinações, compreendidas como *modalizações* do sujeito, e das *paixões* a ela relacionadas. Vamos entender melhor essas duas noções vinculadas à semântica narrativa.

Conforme Bertrand (2004), a *modalização* para a semiótica distingue-se em relação a outras abordagens da linguística, que a consideram relacionada aos graus de certeza quanto ao que se diz. Para a semiótica, a modalização corresponde à “modificação do sujeito com os valores (modalização do ser) ou qualifica a relação do sujeito com o seu fazer (modalização do fazer)” (BARROS, 1994, p. 88).

Para entendermos melhor a *modalização do ser*, podemos tomar como exemplo o poema “Tragédia brasileira”, anteriormente analisado. Nele, o sujeito Maria Elvira não se modifica quanto aos valores (modalização do ser) pretendidos por Misael. Vivendo com ele, continua a aderir aos valores de seu estado primeiro, sem respeitar as coerções sociais que a impediriam de ter outros parceiros amorosos. Pelas pressões sociais e pela insistência de Misael, o sujeito Maria Elvira é modalizado pelo dever, mas não pelo querer. O não querer ser diferente, nesse caso, suplanta o dever ser e o dever fazer, por isso mesmo, seu comportamento não se modifica.

As modalidades podem ser manifestadas pelos verbos modais (querer, dever, crer, saber e poder), mas também podem se evidenciar nas figuras (elementos do texto que remetem ao mundo material). Em Gauguin, as figuras idílicas de suas pinturas remetem à modalização do poder e do querer: querer e poder ser mais simples e sensualmente mais livre, longe das múltiplas coerções da vida urbana. A estaticidade dos sujeitos nas cenas capturadas pelo artista, descansados sob árvores ou estendidos no chão, fala da tranquilidade que não quer ser perturbada, de sujeitos em plena comunhão com o querer-ser e poder ser.

Na *modalização do fazer*, por sua vez, temos dois processos: o fazer-fazer e o ser-fazer. O fazer-fazer corresponde ao fazer do destinador manipulador que age sobre o destinatário-sujeito para que ele seja levado a fazer X. O ser-fazer corresponde à organização modal da competência do sujeito. Como exemplo, analisemos essas relações num trecho do poema “Quero”, de Carlos Drummond de Andrade:

Quero que todos os dias do ano
todos os dias da vida
de meia em meia hora
de 5 em 5 minutos
me digas: Eu te amo. [...]
Quero ser amado por e em tua palavra
nem sei de outra maneira a não ser esta
de reconhecer o dom amoroso,
a perfeita maneira de saber-se amado:
amor na raiz da palavra
e na sua emissão,
amor [...]
(ANDRADE, 1979, p. 459-460)

No poema, o sujeito (eu) solicita que a amada (tu) pronuncie incessantemente seu amor, medroso de que, com a passagem do tempo, o sentimento possa ter se esvaído ou se transformado. Conforme os versos, *amar* é verbo que se conjuga no presente, mas um presente sempre pontual, no agora preciso da sua declaração. Daí o poema, declaração de uma insistência que visa a convencer o outro a um dado fazer: dizer repetidas vezes a mesma coisa, que ama. O sujeito (eu) é, assim, o destinatador que manipula a amada para que enuncie o que ansiosamente espera e, nesse sentido, estamos diante da modalização do fazer, compreendida como fazer-fazer. Contudo, para que o sujeito (tu) possa enunciar o que dele se espera, é necessário que tenha competência para tal, que tenha adquirido o saber-fazer, que tenha se tornado amante também (ser-fazer).

Há ainda que se considerar que, para fazer, há duas modalidades: as *virtualizantes* (que instauram o sujeito) e as *atualizantes* (que qualificam o sujeito para a ação). As virtualizantes são o dever-fazer e o querer-fazer. As atualizantes são o saber-fazer e o poder-fazer. Nesse aspecto, no poema de Drummond, o (eu) manipulador visa a levar o sujeito (tu) a um querer-fazer: com a graça poética, pretende persuadir o outro a repetir a enunciação tão esperada diante de um amor tão intenso. Mas o querer é uma modalidade virtualizante que não garante por si só que a ação se efetive. Para isso, é necessário que (tu) possa fazê-lo (que de fato esteja também em conjunção com o sentimento amoroso e que seja capaz de pronunciá-lo incessantemente, o que seria, no plano da realidade, praticamente impossível). Além disso, necessita que saiba fazê-lo (saiba dizer que ama). Considerando, no plano da realidade, a impossibilidade de se repetir à exaustão a mesma coisa, o poema acaba por revelar uma falta constitutiva, segundo uma dada visão de amor: aquele que ama viveria da falta, da espera e da insegurança quanto à certeza de achar-se correspondido.

Em “Tragédia brasileira”, conforme vimos anteriormente, Maria Elvira é modalizada pelo dever-fazer (ser fiel), mas não sabe-fazer e, portanto, não pode-fazer, persistindo em seu comportamento infiel. Desse modo, a modalidade virtualizante não encontra correspondência na modalidade atualizante, que a qualificaria para a ação esperada por Misael. Há, portanto, incompatibilidade entre as modalidades.



Você pode assistir a um pequeno vídeo no qual o jornalista William Bonner fala a respeito do poema “Quero”, declamando as partes inicial e final do texto: <http://letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/1005567/>.

As questões trazidas pela problemática da *modalização* do ser envolvem dois processos: a *modalização veridictória* e as *modalizações pelo querer, dever, saber e poder*, que são as *paixões*. Vamos entender primeiro a modalização veridictória e, antes do final desta aula, falaremos um pouquinho sobre as *paixões*.

Para entendermos do que se trata a modalização veridictória, não podemos perder de vista que, para a semiótica, não está em jogo a verdade, mas a *veridicção*, isto é, o efeito de verdade que se atribui a um dado dizer, a uma dada performance. Estamos, assim, diante do fazer interpretativo, correspondente à etapa da sanção, estruturada em dois esquemas: o *parecer/não parecer*, chamado de manifestação; o *ser/não-ser*, de imanência (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 533). Conforme Tatit:

Operando essas modalidades veridictórias, o destinador julgador pode distinguir o herói (aquele que, nos contos padrão, pertence à esfera do “segredo”: *é* mas *não parece*) do vilão (aquele que manobra a “ilusão” [mentira]: *parece* mas *não é*, e transferir o primeiro ao domínio da “verdade” (*ser + parecer*), com gestos de reconhecimento e retribuição, e o segundo ao âmbito da “falsidade” (*não ser e não parecer*), com gestos de denúncia e punição (TATIT, 2002, p. 196).

No poema “Quero”, o sujeito “eu”, ao solicitar do sujeito “tu” as sucessivas declarações de amor, quer não apenas que este o ame (atendendo a uma exigência do nível do *ser*), mas que dê mostras disso, declarando-se (atendendo ao nível da manifestação, do *parecer*). É simultaneamente pelo *ser* e pelo *parecer* que se confirmaria a verdade dos sentimentos, ou melhor, que o sujeito poderia avaliar como verdadeiros (veridicção) os sentimentos da amada.

Em “Tragédia brasileira”, Maria Elvira *nem parecia nem* era fiel, o que denunciava o não cumprimento ao acordo fiduciário estabelecido com seu parceiro Misael. Maria Elvira *não parecia* fiel, haja vista que não escondia do companheiro as contínuas traições. Também não se encontrava em condições de *ser* o que Misael pretendia: não houve a transformação acordada e, desse modo, o pacto se mostrava falso, levando Misael a se achar no direito de tirar-lhe a vida. Tal sanção, contudo, de acordo com o poema, não se deu por uma atitude racional de avaliação cognitiva, mas pelos efeitos de seu estado passional, como vemos no final do poema: “Misael, privado de sentidos e inteligência” (BANDEIRA, 1979, p. 134).

De acordo com essa perspectiva, nos dois poemas, o sujeito destinator acha-se assujeitado pela paixão de desejar intensamente estar em conjunção com o objeto-valor, que os leva a fazer, movendo-se em direção às respectivas amadas.

Agora que já entendemos a relação entre *parecer/não parecer* e *ser/não ser*, da modalização veridictória, vamos falar brevemente sobre as modalizações *pelo querer, dever, saber e poder*, que são as *paixões* na teoria semiótica discursiva. Segundo Barros, “a modalização do ser produz efeitos de sentido ‘afetivos’ ou ‘passionais’ (BARROS, 1994, p. 46) e, desse modo, entramos numa outra esfera de investigação da semiótica, que é a das paixões no discurso”.

Para a semiótica, as *paixões* devem ser compreendidas como “efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito de estado”. Essas qualificações organizam-se sob a forma de “arranjos sintagmáticos de modalidades ou configurações passionais” (BARROS, 1994, p. 47). Por paixões, não estamos pensando no sentimento específico da pessoa que está apaixonada, mas os sentidos de afetividade relacionados ao sujeito.

Para entendermos melhor, vamos pensar em uma paixão específica, como a do desespero. O desesperado, conforme Greimas e Courtés (1993, p. 67), é aquele que se encontra modalizado pelo dever-ser e pelo querer-ser, mas que não pode ser e não sabe ser. Nesse caso, o querer excessivo do desesperado não se modifica pela consciência da impossibilidade de ser, podendo ameaçar a coesão modal do sujeito até a ruptura. Trata-se de um dispositivo modal do tipo conflitual:

O desesperado dispõe, de certo modo, de duas identidades modais independentes, a do fracasso e da frustração, por um lado, e a da confiança e da expectativa, por outro; e a ruptura é um efeito de sua independência e de sua incompatibilidade (GREIMAS; COURTÉS, 1993, p. 68).

Até agora, analisamos as transformações operadas pelo sujeito de estado, de um estado de disjunção a um estado de conjunção, dando prioridade às ações. Com os estudos das modalidades e das paixões, entra em cena uma semiótica atenta ao *sofrer*. O sujeito não apenas empreende ações na sua busca pela conquista do objeto, mas também sente, sofre, ocupando “diferentes posições passionais, saindo de estados de tensão e disforia para estados de relaxamento e euforia ou vice-versa” (BARROS, 1994, p. 47).

Considerando-se as diferentes intensidades no modo de relação com o objeto, temos os exemplos da *impaciência*, que se constitui como modalidade intensiva do querer; da *cólera*, como frustração de um sujeito em relação a um objeto do qual ele está privado e ao qual ele crê ter direito, intensificando o estado de disjunção; o *entusiasmo*, que vai intensificar a conjunção, seja ela ou não realizada; a *nostalgia*, com a persistência na memória de uma conjunção terminada; a *avareza*, na intensidade de uma conjunção (adquirir e acumular) com a da não disjunção (reter) etc. (BERTRAND, 2003).

Em função da complexidade sintática de seu percurso, temos paixões simples e complexas. As *paixões simples* são aquelas resultantes de um único arranjo modal, o qual modifica a relação entre o sujeito e o objeto-valor. As paixões simples decorrem da modalização pelo querer ser. Analisando a diferença entre as paixões que dominam o econômico e o avaro, Bertrand (2004) defende que ambos se definem por formas de querer (e dever) estar em conjunção com o objeto-valor e a vontade de não estar em disjunção. O que os diferencia é o modo como são moralizados socialmente. Enquanto o econômico é visto euforicamente, o avaro é considerado excessivo, uma excrecência modal. Como um outro exemplo, podemos pensar na repulsa, no medo e na aversão. Nesse caso, temos um movimento do não querer ser, cada um deles apontando para um aspecto desse não querer.

O estudo das paixões articula ainda uma dimensão aspectual, referente à ordem da extensidade ou da intensidade, tal como discorre Fiorin em uma entrevista sobre o estudo das paixões pela semiótica:

[...] tem-se o aspecto e o tempo envolvidos nesse arranjo linguístico das paixões. Por exemplo, eu tenho paixões incoativas ou momentâneas, como a ira, ou então as paixões durativas como o rancor, que é uma coisa que dura no tempo, que envolve uma duração temporal. Eu tenho as paixões voltadas para o passado e paixões voltadas para o futuro. Por exemplo, o remorso é uma paixão voltada para o passado: eu só posso ter remorso daquilo que eu fiz. Mas o medo é uma paixão voltada para o futuro: eu só posso ter medo do que vai acontecer. Então, a paixão é o efeito de sentido gerado pelo arranjo desses elementos linguísticos (FIORIN, 2008, p. 60).

As paixões complexas, por sua vez, resultam de uma “configuração de modalidades, que se desenvolvem em vários percursos passionais” (BARROS, 1994, p. 47), como vimos no caso da paixão do desespero. Além de pensarmos na paixão do ponto de vista do nível narrativo, podemos ainda considerar a paixão do ponto de vista da enunciação. Mas esse ponto deixaremos para a nossa próxima aula, quando começaremos a estudar o nível discursivo do percurso gerativo de sentidos.

Para finalizar, vejamos um texto no qual podemos observar paixões complexas: o quadro *Guernica* (1937), do artista espanhol Pablo Picasso. Nele, o artista revela em tintas e pinceladas, num quadro de enorme proporções (350x762 cm), seu sentimento de horror diante do bombardeio sofrido pela pequena cidade espanhola que dá o nome à obra. Na tela, Picasso não apenas reproduz cenas captadas pelo olhar, mas expressa sua repulsa diante do que presencia. Ao mesmo tempo, os sujeitos ali retratados evidenciam impressões de ordem afetiva, estampando seu sofrimento e desespero. As paixões, assim, retratam-se no que se diz (cena da narração), mas também no modo como se diz (enunciação que se depreende das formas, volumes etc. e que remetem aos gestos do artista).



Figura 11.11: Mural em azulejos que reproduz a pintura de Picasso.
 Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mural_del_Guernika.jpg

No estudo da semântica de nível narrativo, vimos como ocorrem as modalizações e as paixões com as quais elas se relacionam. Na próxima atividade, vamos analisar um fragmento de uma canção, retomando um dos pontos desse nosso estudo, a modalização veridictória. Vamos lá?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

Semântica narrativa

3. Transcrevemos a seguir a última estrofe de “Negue”, composição de Adelino Moreira e Enzo de Almeida Passos (1960), uma boa canção do gênero “dor de cotovelo”, famosa na voz de Nelson Gonçalves. Na letra, simula-se um diálogo entre um “eu” e um “você”, que discutem a respeito do fim de uma relação amorosa. Considerando o que vimos sobre a modalização veridictória, analise o texto na perspectiva da transformação: é verdade que o amor acabou?

Diga que já não me quer [...]
 Que eu mostro a boca molhada e ainda marcada
 Por um beijo seu

Fonte: <http://letras.mus.br/nelson-goncalves/47664/>

RESPOSTA COMENTADA

3. Nos versos da canção “Negue”, vemos a simulação de um diálogo no qual um sujeito eu tenta convencer o sujeito tu a respeito da continuidade da relação amorosa. Nesses primeiros versos, é expresso que o sujeito tu não quer mais compartilhar a relação, negando a sua própria existência, ou seja, nada teria havido de real entre os parceiros. O sujeito eu, no entanto, não parece disposto a aceitar esse fato como verdadeiro e busca demonstrar a falsidade dessas declarações com indícios de envolvimento: “Que eu mostro a boca molhada e ainda marcada/Por um beijo seu”. Oferece, assim, provas de que o sujeito tu está mentindo, que o último beijo dado ainda deixou marcas que não foram apagadas, que são ainda visíveis. Realiza-se aqui a modalização veridictória, que resulta na avaliação do dizer como mentira: não parece (por que há provas que denotam parecer o contrário) e não é.

Na aula de hoje, transitamos pelo segundo nível do percurso gerativo do sentido: o nível narrativo. Você deve ter reparado que vários novos conceitos foram apresentados: falamos em narratividade, em enunciados de estado e de transformação, em conjunção e disjunção do sujeito com os objetos, em modalidades, em paixões... Tudo isso porque o nosso objetivo foi oferecer uma visão geral do funcionamento do nível narrativo em um texto, em seus componentes sintático e semântico.

Para se aprofundar no assunto e entender um pouco melhor o funcionamento do nível narrativo, boas leituras não faltam. Uma delas é o capítulo “Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil”, de Diana Luz Pessoa de Barros, que se encontra no livro *Os discursos do descobrimento*, organizado pela autora por ocasião das comemorações dos 500 anos do Brasil. No texto,

a semiótica mostra como, nos livros didáticos, os índios assumem diferentes papéis actanciais: de destinador, de destinatário, de adjuvante, de antissujeito e de objeto valor.

Já para conhecer um pouco mais a respeito das modalidades, vale a pena ler o artigo “Uma abordagem semiótica da modalização na mídia impressa”, de Regina Souza Gomes (2010), que discute a modalização em notícias e reportagens. Finalmente, para estudar as paixões na perspectiva da semiótica, indicamos os capítulos 11 e 12 de *Caminhos da semiótica literária*, de Denis Bertrand (2003).

Para finalizar a nossa aula de hoje, vamos fazer a Atividade Final, que retoma dois importantes pontos do nível narrativo do percurso gerativo de sentido: as fases da narrativa (nível sintático) e o estudo das paixões (nível semântico).

CONCLUSÃO

Nesta aula, avançamos mais um pouco em nosso estudo da semiótica discursiva, entendendo o modo como ela concebe o nível narrativo do percurso gerativo do sentido. Vimos que, independente do gênero do texto considerado, há sempre uma narrativa subjacente, isto é, em todo texto podemos identificar sujeitos e objetos em relação, ou ainda transformações operadas pelos sujeitos em busca da conjunção com determinados valores investidos nos objetos. Aprendemos também que é nesse estágio que se analisam as paixões que alimentam os sujeitos, ultrapassando o nível pragmático do agir. Os sujeitos empreendem suas buscas, conquistam objetos, mas também sentem, sofrem, são movidos pelo desejo e por angústias, ansiedades e prazeres.

ATIVIDADES FINAIS

Atendem aos Objetivos 1, 2 e 3

O nível narrativo

1. A seguir trazemos um dos mais populares sonetos do poeta português Luís Vaz de Camões. Considerando que os versos trazem um sujeito, fazendo um apelo a sua amada, que fase da narrativa podemos identificar nesse soneto? Justifique sua resposta, retomando passagens do soneto que corroborem sua leitura.

Alma minha gentil, que te partiste
tão cedo desta vida descontente,
repousa lá no Céu eternamente,
e viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
memória desta vida se consente,
não te esqueças daquele amor ardente
que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer te
alguma causa a dor que me ficou
da mágoa, sem remédio, de perder te,

roga a Deus, que teus anos encurtou,
que tão cedo de cá me leve a ver te,
quão cedo de meus olhos te levou.

CAMÕES. *Sonetos*, 1595. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>

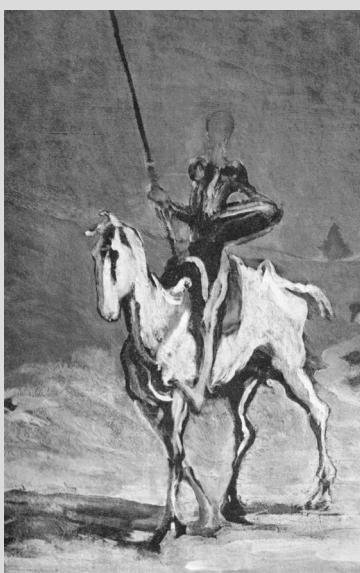
2. Leia o fragmento a seguir, retirado do poema “Esdruxularias do amor penitente”, de Carlos Drummond de Andrade. Observe que, no texto, o poeta retoma a figura de Dom Quixote, personagem homônimo ao famoso livro do escritor espanhol Miguel de Cervantes. Considerando esse trecho do poema, como o estudo das paixões pode contribuir para complexificar a análise da narrativa? Utilize o poema para fundamentar sua resposta.

Neste só, nestas brenhas
aonde não chega a música
da voz de Dulcineia

que por mim não suspira
e mal sabe que existo,
vou fazer penitência
de amor.

Vou carpir minhas penas,
vou comover as rochas
com lavá-las de lágrimas,
vou rompê-las de grito [...]

(ANDRADE, 1979, p. 479)



Dom Quixote teve a primeira edição em 1605 e é um dos primeiros romances das línguas europeias modernas, considerado por muitos o expoente máximo da literatura espanhola.

Na obra, dom Quixote, depois de ler muitos romances de cavalaria, enlouquece e parte com seu fiel escudeiro, Sancho Pança, em busca de aventuras semelhantes às que lera. Em seus delírios, apaixona-se por uma simples camponesa, Dulcineia del Toboso, elegendo-a como musa.

Em maio de 2002, o livro foi escolhido como a melhor obra de ficção de todos os tempos. A votação foi organizada pelo Clube do Livro Norueguês e dela participaram escritores de reconhecimento internacional.

Figura 11.12: Dom Quixote, pelo artista francês Honoré Daumier (cerca de 1868).

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Honor%C3%A9_Daumier_017_-_Don_Quixote%29.jpg

RESPOSTA COMENTADA

1. Se considerarmos a ideia de um apelo, podemos identificar nesse famoso soneto de Camões a fase da manipulação: o sujeito tenta persuadir a amada para que rogue a Deus, intercedendo pela abreviação de sua vida. Morrer seria o modo encontrado por esse sujeito apaixonado de novamente estar ao lado da amada, rompendo com a separação causada pela morte da mulher. O poema fala de uma disjunção caracterizada pela dimensão espacial: a amada “repousa lá no céu eternamente”, enquanto o sujeito enamorado e infeliz vive “cá na terra sempre triste”. Além de pedir que lhe antecipe a morte pela intervenção divina, o eu do poema intenta seduzi-la para que continue a amá-lo: “não te esqueças daquele amor ardente/que já nos olhos meus tão puro viste”. Considerando a sinceridade de seus sentimentos como já conhecida, manter-se-ia o amor, ainda que interdito no plano terreno com a morte.

2. A história de Dom Quixote pode ser analisada do ponto de vista de um sujeito que se move modalizado por um querer fazer. As muitas leituras que empreendeu dos romances de cavalaria e os atos heroicos empreendidos por seus personagens determinam que o personagem de Cervantes seja seduzido pelo gosto por aventuras, saindo à busca de grandes emoções e desafios, encontrando um sem número de razões por que lutar. A ficção envolve Dom Quixote ao ponto de que passe a confundir o que é da esfera da realidade e o que é da esfera do delírio ou da imaginação. O mundo que encontra nos livros vai ser buscado nas suas andanças ao lado de seu companheiro, Sancho Pança. Nesse caminho de (des)(a)venturas, elege a camponesa Dulcineia como sua musa, entrando, assim, em conjunção com o amor. Mas se trata de um sentimento não correspondido, o que provoca no sujeito apaixonado o sentimento da falta da reciprocidade. Drummond traduz esse sentimento num poema em que o sujeito se exaspera no sentir e no sofrer, fazendo “penitência de amor”: quer o amor de Dulcineia, mas não pode obtê-lo, porque, usando as expressões do poeta, a humilde camponesa nem nota a sua existência, por ele “não suspira”, ou seja, Dulcineia é indiferente à figura do sujeito que lhe dedica tal arrebatamento. A intensidade dos sentimentos pode ser lida nos últimos versos do fragmento, denunciando uma ordem crescente dessa intensidade, ao ponto de ser capaz de “comover as rochas”. Ao considerar essa dimensão do sentir dos sujeitos, a semiótica das paixões pode complexificar a leitura dos textos, ultrapassando a descrição dos estados e das transformações dos sujeitos. Dom Quixote é um personagem que faz uma série de loucuras, mas é um sujeito apaixonado pelas aventuras, pelos desafios, pelas demandas impossíveis, dentre as quais se situa a do amor. É o querer e não poder que lhe confere uma dimensão mais humana, mais densa, mais complexa, a ponto de nós, leitores do romance ou do poema de Drummond, nos identificarmos com ele, nas buscas que também empreendemos.

RESUMO

Na análise do nível narrativo, a semiótica concebe a narratividade como inerente a todos os textos, abrangendo o conjunto das formas do discurso. Ela parte da hipótese de que todas essas formas “são sustentadas por uma arquitetura actancial” (BERTRAND, 2003, p. 286), que compreende a relação entre sujeitos e a relação entre sujeito e objeto valor. Nos textos, identificamos enunciados de estado, que designam as relações de conjunção e disjunção do sujeito com o objeto, e enunciados de transformação, nos quais encontramos um sujeito que empreende ações na busca de conjunção com um objeto. Como vimos, aqui também se consideram as relações entre sujeitos, marcadas por relações polêmicas ou contratuais. Essa relação entre actantes não pode, porém, ser reduzida à esfera de um mero fazer destituído de uma dimensão do sentir. Desse modo, encontramos as reflexões trazidas pela semiótica das paixões, considerando a variação dos estados do sujeito, seus “estados de alma”. Ao lado de uma semiótica da ação, tal como pode ser compreendida a lógica narrativa, encontramos uma semiótica que se ocupa do sofrer e do sentir dos sujeitos.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, daremos continuidade aos estudos do percurso gerativo do sentido, abordando o seu nível mais superficial e concreto: o nível discursivo, com foco na sintaxe discursiva. Prepare-se para novos desafios! Como você já deve ter percebido, há sempre muito a descobrir na superfície dos textos.

Chegando ao discurso: a sintaxe do nível discursivo

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mercedes Marcilese

Silmara Dela Silva

AULA

12

Meta da aula

Apresentar as operações de produção de sentido compreendidas pela sintaxe do nível discursivo.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as operações de produção de sentido relativas à sintaxe do nível discursivo;
2. mobilizar as categorias de análise para a leitura de textos.

Pré-requisito

Para melhor compreensão dos processos que serão discutidos aqui, antes de iniciar esta aula, sugerimos a leitura do artigo "A pessoa desdobrada", de José Luiz Fiorin, publicado na revista *Alfa* (1995). Você pode baixar o texto neste link: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3968/3643>.

INTRODUÇÃO

A semiótica, como você já sabe, se constitui como uma teoria da significação em diferentes textualidades. Por esse motivo, faz todo sentido que comecemos nossa conversa de hoje com dois textos visuais. O primeiro é um quadro de Perugino, artista do Renascimento italiano.



Figura 12.1: Pietro Perugino, *A anunciação de Maria* (1489).

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/pietro-perugino/the-annunciation-of-mary>

O segundo texto que vamos considerar também é um quadro, mas, neste caso, foi pintado quase dois séculos mais tarde por Strozzi, representante do Barroco.



Figura 12.2: Bernardo Strozzi, *A anunciação* (1643).

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/bernardo-strozzi/the-annunciation-1644>

Ambas as imagens remetem a um mesmo texto inicial, a anunciação de Maria, temática que aparece na Bíblia, na parte designada como Novo Testamento. De acordo com a narrativa bíblica, o anjo Gabriel aparece à jovem Maria como enviado divino, dizendo-lhe que seria a mãe do Messias, o salvador aguardado durante muito tempo pelos judeus e anunciado em vários livros do Velho Testamento. Há inúmeras representações da cena, mas escolhemos propositalmente duas que se inserem em escolas distintas e foram executadas por dois grandes mestres italianos. Vamos observar atentamente as duas reproduções para tentarmos identificar as diferenças e aproximações passíveis de serem estabelecidas entre elas... Há muito que se pode dizer sobre as duas imagens e os seus sentidos.

Como você deve ter observado, do ponto de vista do plano do conteúdo, encontramos a mesma temática (a aparição do anjo a Maria, a relação entre o humano e o divino), mas as cenas são apresentadas de modo bem diferente, isto é, elas concretizam a cena bíblica de modos distintos. Na tela de Perugino (1450-1523), o anjo, com flores nas mãos, ajoelha-se diante de Maria no interior de uma construção de amplas colunas, cujo desenho contribui para produzir o efeito de profundidade. No primeiro plano, na metade inferior, à esquerda, situa-se o anjo, enquanto à direita, em posição vertical, encontramos Maria. Ao centro, há o que seria um móvel de formas retilíneas, sobre

o qual se acha um pequeno livro aberto. Na metade superior, encontra-se uma pomba localizada em posição central e, mais acima e também ao centro, em um círculo, vemos a imagem de um sujeito de longas barbas brancas que representaria Deus. Na grossa margem desse círculo, encontram-se rostos de oito anjos. Ao fundo, com contornos pouco precisos, podem ser vistas algumas edificações. A luz incide sobre toda a cena, produzindo o efeito de clareza absoluta, só havendo sombras na parte superior correspondente ao teto da edificação, quando haveria um fechamento do prédio. Esse escurecimento dado pelas tonalidades de cinza-escuro do prédio vai contrastar com a clareza do círculo no qual se encontra a divindade e do restante da tela, amplamente iluminado. As três figuras (anjo, mulher e Deus) têm gestos contidos pela suave inclinação da cabeça ou ainda pelo movimento das mãos. Maria ainda tem o pé direito levemente levantado, como que anunciando um movimento contido, num instante de tensão entre permanecer ou partir. As escolhas de Perugino remetem à estética clássica desenvolvida pelo Renascimento, assumindo um *estilo linear*: emprego de linhas, desenhos de contornos fechados e bem definidos, estabelecimento de diferentes planos, clareza absoluta (PIETROFORTE, 2004, p. 38). Esse modo de representação contribui para o efeito de placidez: Maria recebe o anúncio divino com discrição, sem arrebatamentos, embora insinuando uma certa resistência, tal como se daria também no texto bíblico.

Vejamos agora o trabalho de Bernardo Strozzi (1581-1644). A cena, aqui, se restringe às representações de Maria, à esquerda, e do anjo Gabriel, à direita. O livro, possivelmente representando a Bíblia, está nas mãos da mulher, e as flores (lírios) reaparecem nas mãos do anjo. Há, portanto, figuras comuns nas duas pinturas, evidenciando que certa tradição da representação desse tema religioso é retomada. Sem outros elementos ao fundo, além da cor ocre que contrasta com o branco que envolve as figuras centrais, Maria e o anjo ganham destaque pela incidência da luz e pelas próprias dimensões, aumentadas ainda por seus corpos não se encontrarem totalizados na tela. O anjo, um pouco acima de Maria, aponta com a mão direita para cima, como se remetendo ao mundo divino e às notícias celestiais de que é porta-voz. Seu olhar é direcionado para Maria, que, de perfil, olha para baixo, direção que servirá para remeter aos sentidos de submissão e humildade.

Enquanto no trabalho de Perugino predominavam as linhas e a verticalidade, em Strozzi vemos ganhar lugar as sinuosidades que contribuem para o efeito de movimento, para o que contribui ainda o panejamento e a disposição

dos corpos. Ao mesmo tempo, as linhas de contorno são menos artificiais e ganham formas mais humanas e passionais. Strozzi é um artista do Barroco italiano e seu estilo se aproxima do que se denominaria como *pictórico* (PIETROFORTE, 2004, p. 38).

Perugino e Strozzi nos mostram, assim, dois modos de pintar o mesmo tema a partir de sua filiação a duas estéticas, respectivamente: Classicismo e Barroco. O modo de pintar, portanto, encontra orientações e coerções diante de estéticas e movimentos artísticos diferenciados. Como já comentamos, a própria temática tem uma memória, inscrevendo-se ao longo da tradição da representação. Por que eleger esse tema e não outro? Por que retomá-lo tantas vezes, mesmo em diferentes séculos? Por que aderir a um estilo e não a outro? Sempre há um conjunto de escolhas que antecede a realização de todo texto e essa é, precisamente, a dimensão que exploraremos hoje. Princípios há algumas aulas uma caminhada teórica pelo percurso de geração de sentido, tal como caracterizado pela semiótica, no que diz respeito ao modo como se estrutura a significação dos textos. Nesta aula, avançaremos mais uma etapa, ingressando no nível mais concreto e superficial: o discursivo. Estudaremos aqui apenas a sintaxe do nível discursivo, já que a semântica será contemplada na Aula 13, a última dedicada à teoria semiótica. Vamos lá?

ESCOLHAS QUE ANTECEDEM O TEXTO: EXPLORANDO A ENUNCIÇÃO

A arte tem sua tradição, reunindo nas linguagens que mobiliza diferentes recursos necessários a sua expressão. Como vimos, ao contrastar as obras de Strozzi e Perugino, cada artista traz sua marca, a marca de seu gesto, das suas escolhas pessoais, da sua competência e genialidade, do seu estilo individual. Ao mesmo tempo, inscreve-se numa tradição, ainda que para subvertê-la, como fazem tantos artistas contemporâneos.

Negar e subverter são, ainda, uma forma de dialogar com o já realizado, com o já dito, recuperando-o. O gesto particular do artista, portanto, ganha sentido pelo modo de diálogo que estabelece, a partir de sua inscrição na História e na história da arte. Como na pintura e nas demais manifestações artísticas, toda linguagem se estrutura na tensão entre o individual e o social, o particular e o coletivo, a atualidade e a História, o presente e a memória.

Imaginemos, assim, o artista diante da tela em branco, a decidir pelo estilo de representação, pelas cores, pelos ângulos, pelo ritmo que imprimirá às suas pinceladas, pela posição das formas, pelas dimensões, pelo que elegerá etc., sabendo que cada escolha representa efeitos de sentido diversos... As escolhas são suas, as tintas são suas, o domínio da técnica lhe pertence. Trata-se, assim, de um ato individualíssimo. Simultaneamente, pintar é algo que tem história, que tem direções, que tem escolas... Essa instância de escolhas que antecede a realização do texto (do texto escrito, da tela, do filme, do balé etc.) é denominada *enunciação*.

Para a semiótica, a enunciação é o ato de produção do texto, e é dessa instância pressuposta por todo enunciado que se ocupa a sintaxe discursiva. A teoria considera que é nesta etapa do percurso que as estruturas narrativas se convertem em estruturas discursivas, ao serem assumidas por um sujeito da enunciação (BARROS, 1994, p. 53).

Vamos pensar agora a enunciação considerando a linguagem verbal. A noção de enunciação problematizada pelo nível discursivo da semiótica parte das reflexões iniciais trazidas pelo linguista Émile Benveniste – que você conheceu na Linguística I – nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*. Inicialmente, retomemos duas citações desse teórico:

1) A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.

2) [A enunciação] é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este é fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação (BENVENISTE, 2006, p. 82).

Na citação 1, aparecem dois aspectos relevantes para compreendermos a enunciação. Primeiro, que se traduz como um “ato”, que faz a língua (sistema abstrato) por-se em funcionamento. Trata-se, pois, da realização que dá concretude ao que existe como potência e virtualidade (a língua). Sistema e uso estão, portanto, imbricados. Segundo, esse ato é individual, ou seja, é o falante que se encarrega de pôr a língua em

funcionamento, o que resulta na “singularidade dos conteúdos expressos” (FIORIN, 2008a, p. 23). Embora conserve concepções que o filiam ao projeto de Saussure, Benveniste reintroduz na linguística as preocupações com a linguagem em funcionamento e, por isso mesmo, com a presença do “homem na língua”.

Considerando a enunciação na perspectiva de uma práxis (isto é, como ato), Fontanille (2007, p. 272) argumenta que ela vai ser responsável pela recuperação das formas esquematizadas pelo uso, dos estereótipos, das estruturas cristalizadas, reproduzindo-as como são ou desvirtuando-as, fornecendo-lhe novas significações. É na enunciação que é possível se apresentar outras formas e estruturas, inovando, assumindo-as como singulares ou propondo-as para o uso mais amplamente difundido. Não é disso que falamos há pouco, nas versões pictóricas para a cena da anunciação de Maria?

A repetição de formas pode acabar por esvaziar a potencialidade da significação de certos enunciados, como nas mensagens natalinas traduzidas pela frase “Feliz Natal e próspero ano novo”. Presentes na maior parte das mensagens de final de ano, elas traduzem pouca singularidade, o que nem sempre é suficiente para a expressão de um verdadeiro sentimento de felicitação ao interlocutor. Já na poesia, vemos o exemplo da singularidade que pode inovar de “forma explosiva” (FONTANILLE, 2007), pelo emprego de formas pouco usuais da língua, pela subversão do sistema, como muitas vezes fazem poetas como Manoel de Barros, quando declara em seus versos que “Bom é corromper o silêncio das palavras” (BARROS, 1998).



Para refletir sobre as enunciações singulares da escrita poética, sugerimos que você assista ao documentário *Só dez por cento é mentira*, dirigido por Pedro Cezar (2008), que trata da vida e obra de Manoel de Barros. Você poderá ouvir o poeta falando de sua produção e do seu processo de criação em: <http://www.youtube.com/watch?v=nFghWqeOr2c>.

Remetendo ainda à noção de enunciação como práxis, Fontanille adverte: a enunciação “não é a origem primeira do discurso”, pois:

Ela pressupõe algo diferente da atividade discursiva (o sistema da língua, mas também o conjunto de gêneros e tipos de discursos ou os repertórios e as enciclopédias de formas próprias a uma cultura). Ela supõe também uma história da práxis, dos usos, que seriam práxis anteriores assumidas por uma coletividade e estocadas na memória (FONTANILLE, 2007, p. 272).

Não se trata, portanto, de pensar que o sujeito enuncia a partir do nada. Há o sistema e suas regras, mas também uma memória dos usos. Pensando em Manoel de Barros, podemos admirar suas transgressoras criações do ponto de vista das subversões que promovem em relação à palavra, à sintaxe. Mas o gênero poético o precede.

Fontanille destaca ainda que o sistema não deve ser entendido como origem do discurso. O sujeito que se apropria da língua como locutor não apenas explora “o sistema em estoque, mas contribui para remodelá-lo e colocá-lo em devir” (FONTANILLE, 2007, p. 273). Nesse sentido, podemos dizer que o sistema não é uma totalidade imutável e definitiva, mas algo em movimento, alimentado pelos usos dos falantes. Esse uso permite mudanças, acréscimos, isto é, o sistema não existe independentemente dos sujeitos que dele fazem uso. Feitas essas considerações, Fontanille, então, conclui: “a perspectiva da práxis enunciativa é *interativa*” (FONTANILLE, 2007, p. 273).



Figura 12.3: A enunciação como instância mediadora entre sistema e discurso.

Voltemos agora para a segunda citação de Benveniste. A enunciação é o ato de produção do enunciado, não o produto propriamente dito. Em outras palavras, é o ato de produção dos textos, não os textos resultantes dessa produção. Teríamos, assim, um primeiro dilema: como estudar a enunciação já que não se confunde com os textos, com a fala? Benveniste afirma que o estudo se daria “pelos caracteres linguísticos” que marcam a relação entre enunciado e enunciação. Conforme Fiorin, a enunciação “deixa marcas no discurso que constrói” (FIORIN, 2008, p. 55). Vejamos alguns exemplos:

(1) Eu penso que a política do governo federal não dá a devida atenção ao ensino público.

(2) A política do governo federal não dá a devida atenção ao ensino público.

Em princípio, os enunciados (1) e (2) afirmam a mesma coisa, não é? Nas duas situações, evidencia-se uma crítica de cunho político. Mas o que as torna essencialmente diferentes em relação aos efeitos de sentido? Certamente, você concordará que, em (1), a expressão “Eu penso” traduz a noção de uma interpretação particular, subjetiva, enquanto sua omissão em (2) favorece o efeito de objetividade, como se a afirmação ganhasse força de evidência e certeza. A primeira (1) remete expressamente à posição do locutor; já em (2), essa relação com o locutor é apagada, como se houvesse uma certeza que se enunciasse independente da perspectiva do “eu” que declara. Usando a nomenclatura da semiótica, temos que, em (1), o enunciado remete à instância da enunciação, aquela na qual o enunciator (eu) toma a palavra, dirigindo-se a um enunciatário (tu). No exemplo (2), embora a mesma opinião seja afirmada, há um afastamento em relação à enunciação.

No nível discursivo, as estruturas narrativas são assumidas pelo sujeito da enunciação que realiza escolhas de figuras, de pessoa, tempo e espaço, que marcam diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o enunciado (BARROS, 1994, p. 53). Tais escolhas do sujeito da enunciação produzem diferentes efeitos de sentido. É por isso que, muitas vezes, os professores, ao ensinarem o gênero dissertação escolar, orientam seus alunos para que omitam expressões como “eu acho”, “eu penso”, “na minha opinião”. Logicamente que aquilo que

escrevemos deve ser a nossa opinião, mas, em situações nas quais se pretende produzir efeito de verdade e certeza, essas expressões podem comprometer tal objetivo. Trata-se, nesse caso, de uma estratégia de apagamento do “eu” que enuncia.

Num telejornal, como os da TV Globo, por exemplo, as escolhas do sujeito da enunciação visam a produzir diante do espectador efeito de verdade. Para isso, são feitas uma série de escolhas que garantem esse efeito: frases simples e preferencialmente na ordem direta, uso restrito de adjetivações, emprego da terceira pessoa, dados que referencializam os acontecimentos (data, local, nomes completos dos sujeitos, profissão etc.), imagens, discurso direto, delegando voz aos entrevistados, emprego da língua padrão, omissão de coloquialismos, gírias etc. Todos esses procedimentos servem para conferir um *éthos* (imagem) de telejornalismo sério, comprometido com a transmissão da “verdade dos fatos”. Como compreendemos que a verdade escapa a nossa esfera de investigação, o que nos interessa é observar os procedimentos mobilizados para a produção do “efeito de verdade”, isto é, a verossimilhança (aparência da verdade).

Como você já deve ter observado, cada telejornal, jornal ou revista tem sua identidade, construída pelas recorrências do seu estilo particular de informar, pela seleção que faz dos fatos, pela sua abordagem ou ainda pela sua filiação ideológica. Contrastemos, por exemplo, apresentadores como o Ratinho (Carlos Roberto Massa) ou o Datena com os apresentadores do *Jornal Nacional* (Globo) e notaremos várias diferenças no que diz respeito ao modo como são apresentadas as notícias em cada caso, não é mesmo? Contenção ou exagero, objetividade ou paixão, as escolhas que vão sendo produzidas pelos efeitos que se pretende alcançar acabam por conferir identidade a cada programa e por definir o tipo de espectador que se pretende atingir.

Além de explicar as relações que se estabelecem entre enunciação e enunciado, a sintaxe discursiva também analisa as relações entre enunciador e enunciatário. Nesse sentido, Barros (1994, p. 54) afirma que o discurso se define tanto como objeto produzido pelo sujeito da enunciação quanto como um objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário. O enunciador seria, portanto, o destinador, aquele que fala, enquanto o enunciatário seria o destinatário a quem se destina o texto enunciado. Vejamos um exemplo concreto. Na revista *Máxima*, dedicada ao público feminino, Lady Máxima fornece às leitoras dicas

de boas maneiras, orientando-as em relação ao modo de agir em diferentes situações, como a que transcrevemos a seguir:

Leitora: Trabalho maquiada e vou começar a malhar numa academia depois do expediente. Preciso tirar a pintura ou não?

Lady Máxima: Ai, *darling*, roupas de academia não combinam com maquiagem. Além disso, quando você estiver se exercitando, vai suar e ficar com olhos de panda, sabe como? Pretos de rímel borrado [...]

Fonte: Finíssima. Revista *Máxima*, out. 2012, p. 39.

Na seção denominada “Finíssima”, as leitoras enviam suas perguntas à revista e um enunciador concretizado pelo nome Lady Máxima se encarrega de responder dúvidas em relação à etiqueta. Temos aqui simulado um diálogo entre a leitora (remetente do e-mail com a pergunta) e a revista: um sujeito da enunciação que organiza esse modo de discurso, projetando os dois enunciados como discurso direto. No texto, a resposta é bem coloquial e afetiva, com expressões como *darling* e, em outros momentos, como *querida* ou *queridíssima*, que simulam aconchego e proximidade, como se estivessemos presenciando o diálogo entre pessoas bem próximas. Esse resultado é ainda reiterado pelo uso do pronome de tratamento “você” ou pelo efeito de humor conferido ao tratamento do assunto. Tais recursos visam ainda a estabelecer uma relação de aproximação com uma outra leitora (não apenas a que supostamente teria enviado a pergunta), mas a destinatária que compra e lê a seção, e que se identificaria com essa temática.



Figura 12.4: No texto analisado, algumas das escolhas na instância da enunciação geram um efeito humorístico.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/89233/chairpanda-by-shu>

As estratégias de persuasão, a seleção dos temas, o tom com que se diz, o estilo do texto, o nível de formalidade, entre muitos outros aspectos, são todos elementos que dizem respeito a essa relação entre enunciador e enunciatário. O que o outro *quer* ou *deve* ouvir? Como dizer? O que ele espera que se diga? *Dizer*, afirma Benveniste, é sempre dizer algo a alguém, o que faz da interlocução a condição da linguagem:

O enunciador se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. Mas, imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro. *Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário* (BENVENISTE, 2006, p. 85, grifo nosso).

Conforme lemos nessa citação de Benveniste, toda enunciação pressupõe o sujeito (ou os sujeitos) a quem o dizer se orienta, ainda que não necessariamente essa convocação se dê de forma explícita, marcada no texto. Podemos ouvir na rádio algo como “Você, que acordou cedo e está se dirigindo para o trabalho, bom dia” ou ainda o “Boa noite” do *Jornal Nacional*. Na primeira situação, o destinatário da enunciação (o enunciatário) é convocado pelo “você” e ainda pelas situações evocadas (que acordou cedo, que está indo para o trabalho). Na segunda situação, também se simula a aproximação com o enunciatário pela saudação, mas esta se faz de modo mais distanciado e formal. Contudo, se ouvirmos as matérias desse mesmo telejornal com toda a formalidade e objetividade, também teremos um enunciatário pressuposto, ainda que não seja convocado explicitamente, como acontece no momento da saudação.

Antes de continuar avançando na sintaxe do nível discursivo, vamos pensar sobre o sujeito da enunciação, fazendo a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

O sujeito da enunciação

1. a) Considerando o fragmento a seguir, da canção de Roberto Carlos “Esse cara sou eu”, responda: Que relevância você considera que pode ter o uso de 1ª pessoa numa composição musical romântica?

O cara que pensa em você toda hora
Que conta os segundos se você demora
Que está todo o tempo querendo te ver
Porque já não sabe ficar sem você
E no meio da noite te chama
Pra dizer que te ama
Esse cara sou eu [...]

Fonte: <http://letras.mus.br/roberto-carlos/esse-cara-sou-eu/>

b) Se, nas músicas românticas, a projeção de um “eu” é uma norma, por que em textos como o do gênero *memorando* a terceira pessoa é a mais indicada? Reproduzimos a seguir um exemplo de memorando para orientar sua resposta.

Memorando 103/Dirpesq/2012

Niterói, 10 de novembro de 2012.

Segue em anexo a programação do VIII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Litoral Fluminense, a realizar-se entre os próximos dias 11 e 14 de dezembro, no *campus* de Cabo Frio. Ressalta-se que o horário de cada apresentação oral ainda não foi definido. A programação completa será encaminhada quando todos os resumos expandidos forem avaliados e corrigidos.

Atenciosamente,

Diretoria de Pesquisa

UFLF

RESPOSTA COMENTADA

1. a) Nas canções de amor, o uso da 1ª pessoa é uma das principais características, tendo em vista que simula o dizer diretamente a um dado sujeito (“você”), que é o destinatário do sentimento amoroso. Se a opção recair sobre a terceira pessoa, teremos efeito de impessoalidade e distanciamento que comprometeriam esse sentido de afeto. Na letra analisada, no primeiro verso, o sujeito amoroso se define como “o cara”, portanto, indeterminando o sujeito que “pensa em você toda hora” e que faz uma série de coisas que denunciariam seu amor intensamente sentido. No último verso do fragmento citado, contudo, aparece o verso que serve de refrão à música – “esse cara sou eu” – no qual o enunciador se assume como “o cara”, explicitando tratar-se de um “eu” que se declara.

b) O memorando é um gênero da esfera administrativa e que serve aos propósitos da comunicação interna entre funcionários de uma instituição. A objetividade é um de seus principais atributos, caracterizada pelo emprego de frases curtas e preferencialmente na ordem direta. Como o conteúdo não é de caráter pessoal ou afetivo, o emprego da 3ª pessoa confere impessoalidade a esse tipo de comunicação, sendo essa escolha a mais adequada para essa situação de interação em ambiente de trabalho. Outra possibilidade é o emprego de 1ª pessoa do plural (nós), ainda que fique claro que se trate de uma pessoa (diretor, coordenador, administrador, gerente etc.) falando com os demais. O que interessa, nessa situação, é a função. No exemplo anterior, temos o diretor de pesquisa falando com os professores e alunos que deverão participar de um evento acadêmico.

ANALISANDO AS PROJEÇÕES DA ENUNCIÇÃO NO ENUNCIADO

Como vimos anteriormente, a enunciação “deixa marcas no discurso que constrói” (FIORIN, 2008, p. 55). Para começarmos a discorrer sobre as projeções da enunciação no enunciado, consideremos mais uma vez o que nos diz Benveniste:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Essa situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Nessa passagem, o linguista reitera a enunciação como “ato individual” e esclarece que, por determinadas formas específicas da língua, é criado um “centro de referência interno”. Em outras palavras, o “eu” que enuncia se define como esse centro de referência, ao lado do “aqui” (lugar onde o “eu” se situa) e o “agora” (momento em que o “eu” toma a palavra). A enunciação é definida, portanto, como um *eu-aqui-agora* que “instaura o discurso enunciado, projetando para fora de si os atores do discurso, bem como suas coordenadas espaço-temporais” (FIORIN, 2008, p. 57). Lembra-se do poema “Quero”, que lemos na Aula 11? Para ficar mais claro o que dissemos até aqui, retomemos uma estrofe desse bonito poema de Carlos Drummond de Andrade:

Ouvindo-te dizer: Eu te amo,
creio, no momento, que sou amado.
No momento anterior
e no seguinte,
como sabê-lo?
(ANDRADE, 1979, p. 459-460.)

No poema, o sujeito da enunciação projeta no texto um “eu” e um “tu”, simulando a solicitação de um sujeito apaixonado a sua amada. A presença do enunciador se dá pela projeção do “eu” elíptico diante dos verbos *crer* e *ser* em 1ª pessoa (creio/sou). Esse enunciador solicita que a amada diga repetidamente a mesma coisa – “eu te amo” –, uma vez que essa declaração remete a um estado do presente, ao “agora” da sua enunciação. Se pensarmos que o presente é um breve instante, como

é possível saber que o amor continua, senão pela repetição da mesma fórmula? Essa aflição sobre o aspecto pontual dado pelo verbo no presente encontra suas razões mais adiante: “No momento anterior/e no seguinte/como sabê-lo?” Tanto o momento anterior quanto o seguinte se estabelecem a partir desse momento de referência criado pela enunciação no presente. O “amo” refere-se a um “agora”, não a um passado ou a um futuro, daí que crer ser amado e saber ser amado só são possíveis no momento em que o tu enuncia sua declaração amorosa. Comparemos agora dois enunciados:

(3) Eu te amo.

(4) Carlos sentou-se em seu quarto, diante do notebook, e atreveu-se a enviar um e-mail com uma declaração amorosa.

Em (3), estão projetados uma pessoa (eu) e um tempo (agora), estando o espaço pressuposto (aqui). Em (4), estão projetados uma pessoa (ele), um tempo (não agora, então) e um espaço (não aqui, alhures).

No enunciado (3), *eu* é aquele que fala, dirigindo-se a um *tu*; o *agora* é o momento em que se fala. No enunciado (4), *ele* é aquele que não fala e a quem não se fala, não participando da cena enunciativa senão como referente (de quem se fala); *então* é o tempo que não remete ao momento da enunciação; *alhures* não se constitui como o lugar de onde fala o eu, não coincidente com o lugar onde se produz o enunciado. Nas duas situações, há escolhas realizadas pelo sujeito da enunciação. Na primeira, temos uma projeção do *eu-aqui-agora*, que se caracteriza como *debreagem enunciativa*; no segundo enunciado, a projeção do *ele-alhures-então* evidencia uma *debreagem enunciativa*. A seguir, temos uma síntese desses conceitos:

Quadro 12.1: Projeções da enunciação

Enunciação	Discurso enunciado
Instância linguística pressuposta	Projeções de pessoa, tempo e espaço
Instância do <i>eu-aqui-agora</i> que elabora escolhas de pessoa, tempo e espaço que serão projetadas no discurso	Debreagem enunciativa <ul style="list-style-type: none"> • Actancial: eu/tu • Temporal: agora • Espacial: aqui/aí Debreagem enunciva <ul style="list-style-type: none"> • Actancial: ele (não eu) • Temporal: então (não agora) • Espacial: alhures (não aqui)
	Embreagem

Você deve ter observado que há informações presentes no esquema anterior ainda não foram abordadas aqui, como a *embreagem*. A embreagem é um mecanismo de neutralização, que suspende as oposições de pessoa, de tempo ou de espaço. Vejamos alguns exemplos no Quadro a seguir:

Quadro 12.2: Exemplos de embreagem

Mecanismo	Descrição	Exemplo e análise
Embreagem actancial	Neutralização da categoria de pessoa. Temos um exemplo desse mecanismo quando alguém, falando de si mesmo, em vez de dizer eu, emprega a 3ª pessoa.	<p>Exemplo na fala do jogador de futebol Alexandre Pato, ao fazer referência às críticas recebidas:</p> <p>“O Pato, ele fez o melhor. Infelizmente, as coisas não deram certo. Os companheiros que estavam atrás do Pato estavam melhores e as escolhas do treinador de colocar o Rafael Sobis e o Jô foram melhores para o grupo.”</p> <p>E disse ainda: “Não me iludo com as coisas que falam do Pato. Podem falar mal, podem falar bem.”</p> <p>Fonte: http://colunistas.ig.com.br/mauriciostyger/2009/03/03/alexandre-pato-ja-fala-de-si-na-terceira-pessoa/</p> <p>Vemos que o jogador fala de si mesmo como se falasse de outra pessoa, produzindo efeito de distanciamento, como se julgasse a situação por ele vivida como um observador.</p>

Embreagem espacial	Neutralização da categoria de espaço.	<p><i>Você lá, que pensa que está fazendo na minha sala sem autorização para entrar?</i></p> <p>No exemplo, o advérbio lá se encontra no lugar de aí, espaço do enunciatário (tu). Mais uma vez, o efeito produzido é o de distanciamento, como se confirmando que a presença da pessoa no ambiente é indesejável.</p>
Embreagem temporal	Neutralização da categoria de tempo. Um exemplo de uso bem comum é o emprego do verbo no presente na situação em que se usaria o tempo futuro.	<p><i>Ligo para você amanhã. Ou então o vejo assim que chegar do trabalho.</i></p> <p>Nas duas frases, o emprego do presente (<i>ligo, vejo</i>) no lugar do futuro do presente (<i>ligarei, verei</i>) produz efeito de uma maior proximidade temporal (quase agora) e mais certeza de que as ações se sucederão.</p>



Para avançar no estudo dos processos da enunciação e seus efeitos de sentido, sugerimos que você assista a um conjunto de videoaulas apresentadas por José Luiz Fiorin, abordando o conceito de enunciação e as categorias de pessoa, tempo e espaço.

Conceito: <http://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>.

Pessoa: <http://www.youtube.com/watch?v=POa4RuzCSRM>.

Tempo 1: <http://www.youtube.com/watch?v=XbZOVfCEfNg>.

Tempo 2: http://www.youtube.com/watch?v=_iNfwEO86yQ.

Espaço: <http://www.youtube.com/watch?v=i4v6iWWHG48>.

Vamos agora explorar um pouco mais as projeções de pessoa, abordando a *debreagem enunciativa* e a *debreagem enunciva*.

Partindo dos estudos de Benveniste, a semiótica considera que a *debreagem enunciativa* ocorre na projeção de um *eu* (enunciador, que profere o dizer) e um *tu* (enunciatário, a quem o dizer se destina), que não nomeiam uma classe de sujeitos, mas funcionam como “indivíduos linguísticos” que só existem no momento da enunciação (BENVENISTE, 2006). Se alguém nos liga pelo celular e se apresenta somente como “eu”, não poderemos identificá-lo; é preciso que se nomeie: “Quem está falando é João.” Do mesmo modo, frente a uma declaração de amor assinada como “eu”, também ficaremos sem saber de quem se trata. Consideremos o exemplo a seguir:

Tu és divina e graciosa estátua majestosa
do amor, por Deus esculpurada
e formada com o ardor,
da alma da mais linda flor, de mais ativo olor
e que na vida é a preferida pelo beija-flor [...]

Fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjgyMzY/>

Os versos acima correspondem à primeira estrofe da canção “Rosa”, de Pixinguinha e Otávio de Souza. Encontramos nesse texto uma descrição bastante peculiar, exaltando o interlocutor convocado como “tu”. Ora, quem profere “tu”, senão um “eu”? Se, num enunciado, encontramos a projeção de um “tu” (você), necessariamente está pressuposto um “eu”, que convoca o enunciatário no seu dizer, instalando-o no enunciado que ganha, assim, contornos de subjetividade, simulando a relação intersubjetiva. Na composição, o “tu” é a rosa.



Você pode ouvir “Rosa” na interpretação de Marisa Monte e observar que outros elementos da composição produzem um efeito de subjetividade em: <http://www.youtube.com/watch?v=W7gOXWeiC7I&feature=fvwrel>.

Consideremos agora um outro exemplo. Desta vez, num texto visual. Trata-se de um cartaz usado para o recrutamento de norte-americanos na I Guerra Mundial, ilustrado por James Flagg (1917).



Figura 12.5: *Eu quero você para o Exército dos EUA.*

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Uncsamwantyou.jpg>

Na imagem do cartaz, a figura masculina representa o Tio Sam, personificação dos EUA, já conhecida desde o século XIX. As cores do cartaz e as vestes do Tio Sam correspondem às da bandeira americana, o que reitera o caráter nacionalista desse texto. Como podemos ver, o cartaz traz uma convocação e, a despeito de não ser dirigido a uma pessoa em especial, produz esse efeito de particularização pelo emprego do pronome *you* (você), na frase: “Eu quero você para o Exército dos EUA.” O dedo em riste e a direção do olhar do personagem favorecem esse sentido de interação com o leitor: do cartaz, Tio Sam nos olha e nos convoca, um tanto ameaçador. No contexto do século XX, a imagem foi amplamente reproduzida como símbolo do poderio americano, e o uso do “eu” no lugar do que poderia ser “o país” produz efeito de maior aproximação com a instância da enunciação. Assim, quem o observa pode se sentir de certo modo como o “tu” lá projetado, alvo desse senhor de cabelos grisalhos e olhar penetrante.

Ainda se incluem como exemplos de debreagem actancial enunciativa os pronomes “nós” e “vós”, como “pessoas amplificadas” (FIORIN, 1996, p. 60). A terceira pessoa, por sua vez, é concebida como uma “não pessoa”, o que produzirá no enunciado o efeito de impessoalidade. Fiorin, partindo de Benveniste, explica:

a terceira pessoa goza de uma situação especial na conjugação e, portanto, as três pessoas não têm o mesmo estatuto. Nas diferentes línguas, sempre é ela que é empregada quando não se designa uma pessoa, notadamente na chamada expressão impessoal, em que um processo é relatado enquanto puro fenômeno cuja produção não está ligada a qualquer agente ou causa. Há traços comuns à primeira e à segunda pessoas que as diferenciam da terceira. Em primeiro lugar, o eu e o tu são cada vez únicos, enquanto o ele pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum [...]. Depois, eu e tu são reversíveis na situação de enunciação. No entanto, não é possível a reversibilidade com o ele. A terceira pessoa é a única com que qualquer coisa é predicada verbalmente. Com efeito, uma vez que ela não implica nenhuma pessoa, pode representar qualquer sujeito ou nenhum e esse sujeito, expresso ou não, não é jamais instaurado como actante da enunciação (FIORIN, 1996, p. 59-60).

Há uma série de características que particularizam o uso da 3ª terceira pessoa, produzindo efeitos de impessoalidade, objetividade e afastamento. Em algumas situações, ela pode representar ainda a própria indeterminação quanto àquele ou àquilo de que se fala. Por esse motivo, é utilizada em situações e gêneros específicos quando são tais efeitos que se pretende produzir. Conforme já mencionamos, na projeção de 3ª pessoa (que é então uma *não pessoa*), estamos diante da *debreagem actancial enunciva*.

Outro mecanismo de projeção importante é a denominada *debreagem interna* ou *debreagem de segundo grau*. Esta ocorre quando há delegação de voz mediante o discurso direto, simulando diálogos nos textos e produzindo efeito de verdade. Numa reportagem jornalística, por exemplo, quando se projeta no texto entre aspas ou com travessão o suposto dizer do entrevistado, somos levados a crer que o sujeito disse tal como lá está expresso. O discurso direto é ainda um modo de produzir isenção diante do que é declarado: a responsabilidade pelo dito é do outro. Semelhantes efeitos não são produzidos com o discurso indireto. Vejamos alguns exemplos:

O consultor-geral da União, Arnaldo Sampaio de Godoy, disse à Folha que foi “enganado” pela cúpula da AGU (Advocacia Geral da União) e “usado” pelo esquema de corrupção investigado pela Polícia Federal.

“Estou com ódio, raiva. Eu fiz um parecer sem saber do que estava acontecendo”, disse. E criticou José Weber Holanda, que perdeu o cargo de advogado-geral-adjunto após ser indiciado: “Ele era um amigo. Fui enganado.”

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/1192962-consultor-geral-diz-que-foi-enganado-pela-cupula-da-agu.shtml>

Nesse trecho de reportagem, temos o discurso direto, quando o narrador de 3ª pessoa (projetado pela *debreagem enunciva* de 1º grau) delega voz ao outro sujeito, Arnaldo Sampaio, fazendo para isso o uso de aspas. Nesse discurso direto, ocorre a *debreagem enunciativa* de 2º grau, quando se projeta no texto o “eu”, o entrevistado reportando a

si mesmo. Se o narrador tivesse optado pelo discurso indireto, o texto poderia ficar assim: “O consultor-geral da União, Arnaldo Sampaio de Godoy, disse ter sido enganado pela cúpula da AGU (Advocacia Geral da União), denunciando de forma indignada sua situação e acusando de traição José Weber Holanda, pessoa com quem, segundo Godoy, tinha relações de amizade e por quem nutria confiança” (livre adaptação das autoras).

Ainda que se diga mais ou menos a mesma coisa, no discurso indireto (segundo exemplo) não são produzidos os mesmos efeitos que no primeiro caso, quando parece ser possível “ouvir” textualmente os comentários de Godoy. Nas notícias jornalísticas e reportagens, alternam-se os dois usos, o mesmo ocorrendo no jornalismo televisivo, quando, para o discurso direto, ainda contamos com a imagem dos entrevistados, corroborando o efeito de verdade.

Muitas revistas e jornais trazem uma seção de frases – quase sempre, comprometedoras – atribuídas a diferentes personalidades. Ao suprimirem a situação em que foram produzidas, ganham força de evidência que nem sempre favorece o enunciador. Se observarmos as seleções dessas frases, poderemos perceber que, nesses casos, o enunciador implícito parece se colocar como um destinador sancionador, criticando implicitamente o dizer do outro.

Uma outra possibilidade é ainda o discurso indireto livre, mais comum em textos literários, quando não há marcas muito definidas para marcar a separação das vozes dos personagens e a do narrador.

O esquema a seguir sintetiza os termos atribuídos aos diferentes processos comentados até aqui:

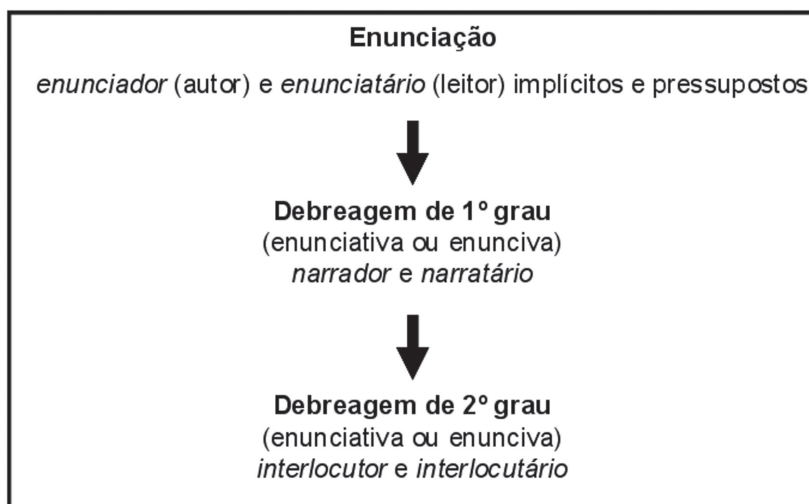


Figura 12.6: Os processos de debreagem enunciativa e enunciva.

Conforme nos explica Fiorin (1996), o autor implícito resulta da leitura da obra toda e não das intervenções explícitas do narrador. Tanto autor quanto leitor “reais” pertencem ao mundo, não ao texto, ainda que possamos construir imagens de autor e de leitor pelo modo com que o texto se organiza. No texto, esse “eu” implícito projeta no enunciado um narrador de 1ª pessoa ou de 3ª pessoa e também um narratário (destinatário do texto), que, em alguns momentos, pode estar implícito ou ainda ser explicitado (quando o narrador convoca o narratário, dialogando com ele, como vemos nos romances de Machado de Assis). O narrador pode, ainda, delegar voz aos personagens, pelo emprego do discurso direto. Esses personagens que dialogam são denominados pela semiótica como interlocutor e interlocutário.

É muita informação, não é? Que tal uma atividade para aclarar esses processos?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

Analisando as projeções da enunciação

2. a) Nos livros didáticos de História, muitas vezes, encontramos usos do tempo verbal como o que apresentamos a seguir, caracterizando o “presente histórico”. Como a semiótica designa tal processo? Comente.

Em 1500, Cabral chega ao Brasil depois de longo tempo no percurso rumo às Índias.

b) Transcrevemos, a seguir, trechos de uma narrativa de cordel – gênero literário popular, que se organiza em estrofes de seis, oito ou dez versos que produzem ritmo e musicalidade –, de autoria de José Bernardo da Silva, intitulada: “A força do amor: Alonso e Marina”. Para fins mais pragmáticos, relacionados ao conteúdo da nossa aula, aqui reproduzimos apenas duas passagens. Tendo lido as passagens a seguir, analise as projeções de pessoa de 1º e 2º graus.

Nestes versos eu escrevo
a força que o amar tem
que ninguém pode dizer
que não há de querer bem
o amor é como a morte
que não separa ninguém

Marina era uma moça
muito rica e educada
o pai dela era um barão
duma família ilustrada
mas ela amou Alonso
que não possuía nada

Ambos nasceram num sítio
num dia, na mesma tarde
pegaram logo a se amar
com nove anos de idade
se todos dois fossem ricos
era um casal de igualdade
[...]

Estava com vinte anos
dispôs-se um dia Marina
disse a Alonso: me peça
veja o que a sorte destina
é bom que se saiba logo
meu pai o que determina

– Amanhã pelas dez horas
você vá ao barão
chegue lá declare a ele
que pretende a minha mão
conforme o que ele disse
eu tomo resolução

[...]

Alonso aí respondeu:
não obsta ser um barão
título comprado não pode
comprar um coração
ele é mortal como eu
um de nós perde a ação.

Fonte: SILVA, José Bernardo da. *A força do amor: Alonso e Marina*, 2013.

RESPOSTA COMENTADA

2. a) Com base no que estudamos até aqui, podemos dizer que se trata de um exemplo de embreagem, quando ocorre neutralização das oposições de pessoa, tempo ou de espaço. No exemplo, temos uma embreagem temporal, porque se utiliza o presente do indicativo no lugar do pretérito perfeito.

b) Nesse cordel, encontramos um narrador como projeção actancial enunciativa de 1º grau, já evidenciada no primeiro verso. É a forma encontrada pelo enunciador para nos fazer acompanhar a história. Esse narrador de 1ª pessoa vai, então, contando os descaminhos do casal Alonso e Marina, que, embora unidos no amor, enfrentarão as dificuldades para o casamento em função da diferença de classe social: Marina é jovem de muitas posses e prestígio; Alonso é pobre. Já na quarta estrofe, ocorre outra embreagem, agora de 2º grau, quando esse narrador delega voz aos dois personagens pelo recurso do discurso direto. Esse modo de delegação de voz é marcado com travessão apenas na quinta estrofe. Na 4ª e na 6ª estrofes, as falas, respectivamente, de Marina e Alonso aparecem após o emprego de dois pontos. Nesse momento da narrativa, acompanhamos o empenho do casal, disposto a enfrentar o barão que se anuncia como antissujeito, a causar problemas que comprometeriam a conjunção de Marina e Alonso com a união matrimonial, a qual garantiria aos dois a plenitude da relação amorosa.

Até aqui, temos falado bastante das projeções de pessoa na enunciação. Agora é o momento de falarmos de uma outra categoria igualmente importante: o tempo. O tempo de que se ocupa a sintaxe discursiva é o tempo linguístico, constituído no exercício da língua e que não deve ser confundido com o tempo cronológico. Esse tempo tem seu centro no presente da instância da fala, isto é, aquele da sua enunciação,

“reinventado cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 2006, p. 75).



Figura 12.7: *Mnemosyne*, de Dante Gabriel Rossetti (1881). Na mitologia grega, Mnemosine era a deusa do tempo responsável pela memória.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Mnemosyne_%28color%29_Rossetti.jpg

Conforme Fiorin (2008, p. 60-61), a partir desse “agora” da enunciação organizam-se três momentos de referência: um concomitante ao agora (presente), um anterior ao agora (pretérito); outro posterior ao agora (futuro). Quando o momento de referência é o presente, temos a debreagem temporal enunciativa; quando o momento de referência é o pretérito ou o futuro, temos a debreagem temporal enunciva. Esquemáticamente:

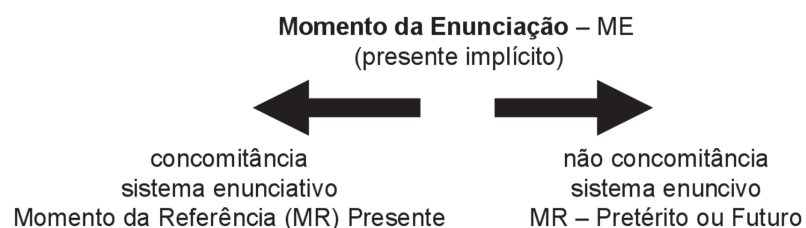


Figura 12.8: Os momentos da enunciação.

No quadro a seguir, veremos separadamente cada um desses momentos.

Quadro 12.3: Tempos verbais e a relação entre os momentos da enunciação

Momento da referência	Tempos
Referência no PRESENTE ----- Concomitância com o momento da enunciação	<ul style="list-style-type: none"> • Presente pontual O momento de referência é um ponto preciso, um momento definido. Ex.: <i>O relógio marca 13h, e estou atrasadíssima.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Presente durativo Remete a uma constância, uma situação que perdura no tempo Ex.: <i>Vivo atrasada.</i> <i>Estudo muito porque quero um bom emprego.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Presente gnômico O momento de referência é ilimitado, sendo utilizado para enunciar verdades eternas ou com a pretensão de se parecerem como tais. Ex.: <i>O quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.</i> <i>Quem ama perdoa.</i>
Referência no PRESENTE ----- Não concomitância	<ul style="list-style-type: none"> • Preterito perfeito 1 Marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. No exemplo, o tempo de referência é o presente e, a partir desse presente, se projeta um passado (habituar-se). Ex.: <i>Estão todos ansiosos com a apresentação dos trabalhos de semiótica.</i> <i>Habituar-se a ser avaliados pelos professores que têm à frente, mas a cada experiência a angústia parece renovar-se.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro do presente Indica uma posterioridade do momento do acontecimento em relação a um momento de referência presente. No exemplo, a partir do momento de referência presente assinalado pelo verbo <i>perguntar</i> se projeta um futuro (irão). O futuro do presente caracteriza uma debragem enunciativa, embora remetendo a uma posterioridade em relação à enunciação. Ex.: <i>O coordenador pergunta-lhes se estão animados com o Seminário de Letras. Certamente muitos irão ao evento pela presença do linguista Kanavilil Rajagopalan.</i>
Referência no PRETÉRITO ----- Concomitância	<ul style="list-style-type: none"> • Preterito perfeito 2 <i>Há o aspecto de acabamento, de uma ação ou estado concluídos.</i> Ex.: <i>Amou daquela vez como se fosse máquina.</i> <i>Beijou sua mulher como se fosse lógico.</i> <i>Sentou pra descansar como se fosse um pássaro</i> <i>E se acabou no chão feito um pacote bêbado.</i> <i>Morreu na contramão atrapalhando o sábado.</i> (Fonte: Construção, Chico Buarque. Disponível em: http://letras.mus.br/chico-buarque/45124/)
	<ul style="list-style-type: none"> • Preterito imperfeito O aspecto é de duração, de prolongamento de estado ou ação no passado. O efeito produzido é de repetição, duração no tempo passado. Ex.: <i>Amava aquela mulher como se fosse a última.</i> <i>Beijava sua mulher como se fosse lógico</i> <i>Erguia no patamar paredes flácidas</i>

<p>Referência no PRETÉRITO -----</p> <p>Não concomitância</p>	<p>• Pretérito mais que perfeito Encontramos um acontecimento que se dá num momento anterior ao do momento de referência passado; um passado ainda mais passado. Ex.: <i>Amara aquela mulher por longos anos, até que dela se despediu com um rápido beijo.</i></p> <p>Nos usos mais comuns dos tempos verbais do português, há preferência pela forma composta para caracterizar o mais que perfeito: “Tinha amado aquela mulher por longos anos, até que dela se despediu com um rápido beijo”.</p>
<p>Referência no FUTURO -----</p> <p>Concomitância</p>	<p>• Futuro do pretérito Serve para situar uma ação posterior a um acontecimento no passado. A ação de chegar se daria num momento posterior ao dos tempos do pretérito perfeito (<i>soube, viu</i>), o que explica a denominação desse tempo como “futuro do pretérito”. Ex.: <i>Soube que <u>chegaria</u> atrasado ao encontro assim que a viu.</i></p>
<p>Referência no FUTURO -----</p> <p>Não concomitância</p>	<p>• Presente do futuro É expresso pelo futuro do presente simples ou ainda pelo futuro do presente progressivo (verbo auxiliar <i>estar</i> no futuro do presente + gerúndio), relacionado a um futuro do presente do subjuntivo (FIORIN, 1996, p. 161): Ex.: <i>No momento em que eu <u>lhe acenar</u>, você <u>iniciará</u> a apresentação.</i></p> <p>• Futuro anterior Em português, corresponde ao futuro do presente composto e estabelece uma relação de anterioridade perante um momento de referência futuro. Conforme Fiorin (1996), esse momento de referência pode ser expresso por uma expressão adverbial ou oração subordinada com verbo no futuro do presente. Ex.: <i>Até o Natal, <u>terei encontrado</u> as explicações para o caso.</i></p> <p>A anterioridade em relação ao momento de referência futuro pode se dar ainda com o tempo subjuntivo, estando o tempo verbal da oração subordinada. Ex.: <i>Quando <u>tiver escrito</u> todo o artigo, <u>viarei</u> para o Rio de Janeiro.</i></p> <p>• Futuro do futuro Esta projeção temporal se dá pelo futuro do presente simples, caracterizando uma posterioridade em relação a um tempo futuro. Ex.: <i>Depois que o infrator for encontrado, daremos mais informações.</i></p>

Como você pode constatar, os tempos verbais são bastante complexos e respondem por diferentes efeitos de sentido com relação à temporalidade. São esses efeitos que nos interessam considerar no momento da leitura dos textos. Há ainda muito a discutir sobre a questão, envolvendo, por exemplo, as preposições e os advérbios. Apresentamos aqui uma breve introdução, mas você poderá aprofundar seus estudos sobre as projeções temporais lendo o capítulo dedicado ao tempo por José Luiz

Fiorin, em *As astúcias da enunciação* (conferir referência). Pelos limites desta aula, detivemo-nos em apresentar conceitos elementares em frases, mas é no texto e nas suas “astúcias” que esses processos ganham forma e sentido. Que tal seguirmos agora pelas trilhas das projeções espaciais?

Assim como o tempo é construído linguisticamente no texto, o mesmo ocorre com o espaço. Há, conforme ressalta Fiorin (1996), poucos trabalhos sobre a sintaxe voltada para o espaço, considerando a relação entre o espaço da enunciação e o do enunciado. As maiores contribuições se dão no nível da semântica, na “ambientação”, isto é, no modo como se constrói uma imagem dos lugares e ambientes pela linguagem e disso nos ocuparemos na próxima aula. O próprio Benveniste dedica às projeções espaciais pouca atenção nos seus textos (BENVENISTE, 2005; 2006).

Seguindo distinção trazida por Fiorin (1996), podemos dizer que as línguas constituem dois tipos de espaço: *o espaço tópico e o espaço linguístico*. O *espaço tópico* é aquele que marca uma descontinuidade na continuidade, ou seja, um recorte espacial, tendo como referência o lugar do enunciator (como vemos em expressões como “ao meu lado”, “à minha frente” etc.) ou ainda estabelecendo um ponto de referência no enunciado (“à direita da avenida X”, “duas quadras à esquerda da Visconde de Pirajá” etc.). Vejamos um exemplo a partir de um trecho de *O livro do desassossego*, de Fernando Pessoa (1986):

Escrevo, triste, no meu quarto quieto, sozinho como sempre tenho sido, sozinho como sempre serei. E penso se a minha voz, aparentemente tão pouca coisa, não encarna a substância de milhares de vozes, a fome de dizerem-se de milhares de vidas, a paciência de milhões de almas submissas como a minha ao destino quotidiano, ao sonho inútil, à esperança sem vestígios. Nestes momentos meu coração pulsa mais alto por minha consciência dele. Vivo mais porque vivo maior.

Nesse fragmento, temos a indicação do espaço tópico: o quarto. O enunciator fala pouco a seu respeito, além de ser um lugar “quieto”, mas essa breve caracterização serve para apontar para a temática da solidão, contrapondo o sujeito e sua voz àquelas que se encontram além do quarto.

ANCORAGEM

Barros (1994, p. 84) explica que a ancoragem é um procedimento semântico através do qual “o sujeito da enunciação ‘concretiza’ os atores, os espaços e os tempos do discurso”, vinculando, dessa forma, pessoas, locais e datas que o destinatário reconhece como “reais” ou “existentes”; esse procedimento produz um “efeito de sentido de realidade ou de referente”. Ex.: “Brasília. Na noite de ontem, no cruzamento das ruas Antônio Adolfo e Mário de Andrade, o operário de construção civil, João da Silva, 42, encontrou uma carteira com R\$ 100.000,00.” Dados referenciais servem para atestar a existência do operário e seu emprego constitui uma estratégia discursiva característica de gêneros como a notícia.



TheByteMan

Fonte: <http://openclipart.org/detail/167463/ship-anchor-by-thebyteman>



Sugerimos que você acesse o *Jornal Sensacionalista* e observe como se produz humor a partir do gênero notícia. Nas matérias, são empregados todos os recursos mobilizados pelo gênero e que visam a produzir efeito de verdade, mas as notícias são totalmente inverossímeis: <http://www.sensacionalista.com.br/>.

Pensemos agora o *espaço linguístico*. Este toma como referência o “aqui”, o lugar do enunciador, que passa a ser o centro de referência da localização, independentemente da localização dos objetos no mundo (FIORIN, 1996). Nesse espaço, não se consideram posições determinadas ou coordenadas relacionadas ao espaço geométrico, mas “o espaço dos actantes da enunciação em relação aos do enunciado” (FIORIN, 1996, p. 162). Do mesmo modo como “eu” não nomeia uma classe de objetos, o “aqui” não situa um objeto no mundo senão a partir da enunciação: o “aqui” é o lugar de onde fala o enunciador, sendo reinventado a cada enunciação, sem prender-se a uma localidade precisa. Para sabermos de que lugar se trata, precisamos saber onde se dá a enunciação.

Fiorin explica melhor essas noções com o exemplo de uma carta. Nas cartas, principiamos aludindo ao espaço tópico que serve para materializar um lugar num enunciado como: “Aqui faz muito frio e senti falta de você”. Já nas reportagens jornalísticas, muitas vezes, opta-se por iniciar o texto indicando o espaço tópico e, no caso dos telejornais, isso pode se dar pela imagem do repórter diante de uma fachada estratégica: diante do Congresso, em Brasília, diante da Casa Branca, nos EUA, diante de uma rua conhecida numa cidade do interior. Essas imagens, como a alusão aos lugares no texto verbal, servem de mecanismo de **ANCORAGEM**, funcionando na produção de efeito de verdade.

Ainda retomando a distinção entre espaço tópico e espaço linguístico, podemos dizer que aquele é pluridimensional enquanto este não é. Considerando essa pluridimensionalidade, temos aspectos como a direcionalidade (verticalidade e horizontalidade), o englobamento, a extensão e a concentração. Nesse sentido, o espaço tópico serve de especificador do espaço linguístico. Retomando o conceito de debragem, este

só se aplica ao espaço lingüístico, e não ao seu especificador (FIORIN, 1996, p. 265). Teremos assim:

a) *Debreagem espacial enunciativa*: ocorre quando o ponto de referência for o espaço do enunciador. Vejamos o exemplo a seguir, nos versos iniciais do poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias.

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá;
As aves, que *aqui* gorjeiam,
Não gorjeiam como *lá*.

(DIAS, Gonçalves. *Primeiros cantos*, 1846.)

Nos versos do poeta romântico, os advérbios *aqui* e *lá* se definem a partir da posição do enunciador. É do lugar do “eu” que se definem tanto um quanto outro: *aqui* é a terra do exílio; *lá* situa a terra natal.



O poema de Gonçalves Dias serviu de inspiração a inúmeros outros textos. Uma das mais belas apropriações intertextuais desse texto é a canção “Sabiá”, de Chico Buarque e Tom Jobim: <http://www.youtube.com/watch?v=L4LuCFQ2Eo4>. É interessante observar de que modo a temática da saudade e do exílio é ressignificada nessa canção.

b) *Debreagem espacial enunciativa*: dá-se quando o ponto de referência não é o lugar do enunciador. Esse lugar pode ser ou não figurativizado, instalado no enunciado. Vejamos um exemplo na breve apresentação de uma cidade no romance de Jane Austen:

Eles chegaram a Bath, e Catherine foi tomada de alegria e ansiedade. Seus olhos voaram de um lado para outro, diante do requinte e da beleza que a rodeavam, e depois percorreram todas as ruas que levavam até o hotel. Ela estava *ali* para ser feliz e já se sentia assim. O Sr. e a Sra. Allen logo alugaram confortáveis aposentos na rua Pulteney. (AUSTEN, Jane. *A abadia de Northanger*, 2011.)

Na passagem transcrita, temos os lugares nomeados, a cidade de Bath, a rua Pulteney, como espaços tópicos. É a partir dessa referência que se situa a personagem Catherine, no espaço denominado “ali”.

Como você pôde observar nos dois exemplos, o espaço linguístico que caracteriza as debreagens espaciais é expresso por advérbios de lugar, mas também pode se dar pelos pronomes demonstrativos. Fiorin (1996) explica que os demonstrativos compartilham com os artigos a função de designar seres singulares, mas acrescida da função de situá-los no espaço.

CONCLUSÃO

Há muito ainda a dizer sobre os mecanismos da sintaxe discursiva. Apresentamos aqui os conceitos elementares que servem para fundamentá-los diante da teoria, fornecendo instrumentos para novos voos diante do que a semiótica vem produzindo ao longo do tempo sobre a enunciação. Especificamente, abordamos as projeções da enunciação vinculadas às três categorias fundamentais: pessoa, tempo e espaço. Estudamos, ainda, dois mecanismos associados a essas projeções: a debreagem (enunciva e enunciativa) e a embreagem. Vimos que, enquanto a debreagem consiste em colocar fora da instância de enunciação as categorias de pessoa, espaço e tempo do enunciado, a embreagem produz uma neutralização dessas categorias, gerando um efeito de retorno à enunciação. Devido a limitações de espaço e tempo, vários tópicos interessantes foram deixados de fora. Caso você deseje explorar mais esses assuntos, sugerimos que procure privilegiar em suas leituras os trabalhos sobre enunciação e *ethos*, e ainda sobre o sincretismo. Em relação ao *ethos*, investiga-se sobre as imagens de enunciador que o texto produz diante das escolhas da enunciação. Sugerimos, nesse sentido, a leitura dos trabalhos de Norma Discini (2008) e Fiorin (2008b). Quanto ao sincretismo, a semiótica analisa o modo como uma enunciação responde às escolhas projetadas sobre diferentes linguagens num texto como o da canção, do cinema, da publicidade. Nesse caso, é considerada uma enunciação única que responde pelos arranjos entre as diferentes formas de textualizar. Para se aprofundar nesse conceito e dispor de mais ferramentas para leitura de textos organizados por mais de uma linguagem, indicamos as produções de Lúcia Teixeira (2009).

Para fechar o nosso estudo sobre a sintaxe de nível discursivo, vamos fazer a atividade final.

Atende aos Objetivos 1 e 2

A sintaxe de nível discursivo

Propomos que você analise as projeções de pessoa, tempo e espaço num poema do poeta baiano Castro Alves. Mais do que apenas identificar, o importante é considerar os efeitos de sentido produzidos por essas escolhas, contribuindo para complexificar a sua leitura do texto.

O "Adeus" de Teresa

A vez primeira que eu fitei Teresa,
Como as plantas que arrasta a correnteza,
A valsa nos levou nos giros seus...
E amamos juntos... E depois na sala
"Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...
E ela, corando, murmurou-me: "adeus."

Uma noite... entreabriu-se um reposteiro...
E da alcova saía um cavaleiro
Inda beijando uma mulher sem véus...
Era eu... Era a pálida Teresa!
"Adeus" lhe disse conservando-a presa...
E ela entre beijos murmurou-me: "adeus!"

Passaram tempos... sec'los de delírio
Prazeres divinais... gozos do Empíreo...
... Mas um dia volvi aos lares meus.
Partindo eu disse – "Voltarei!... descansa!...
Ela, chorando mais que uma criança,
Ela em soluços murmurou-me: "adeus!"

Quando voltei... era o palácio em festa!...
E a voz d'Ela e de um homem lá na orquestra
Preenchiam de amor o azul dos céus.
Entrei! ... Ela me olhou branca ... surpresa!
Foi a última vez que eu vi Teresa!...
E ela arquejando murmurou-me: "adeus!"
(ALVES, Castro. *Espumas flutuantes*, 1870.)

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.**RESPOSTA COMENTADA**

Nesse poema romântico, identificamos a projeção de uma primeira pessoa, o que caracteriza a debreagem actancial enunciativa e o efeito de sentido de subjetividade. A opção é característica comum na poesia romântica, que privilegia a perspectiva intimista e subjetiva diante do mundo. O “eu” ali projetado organiza suas lembranças, tendo em vista quatro momentos em que esteve diante de Teresa, demonstrando que esta respondia a cada despedida com maior intensidade de afeto, tal como se confirma na leitura dos últimos versos de cada estrofe. Apesar da correspondência e da gradação afetiva crescente, esse “eu” se despedia de Teresa à procura de outros “gozos” e, ao final, esta se casa, ainda que denunciando ser fiel ao amor vivido, como fica explicitado pelo verbo “arquejando”, usado para descrever a reação da mulher nesse último momento. A memória, que recorta os quatro momentos, organiza-se mediante projeções temporais enunciativas: o tempo de referência é o passado, identificado pelas expressões “A primeira vez”, “uma noite”, “um dia”, “quando voltei”. Situado no passado, há o efeito de distanciamento, mas o fato de lembrar expressa o envolvimento afetivo com o vivido. Predominam nos versos os verbos no pretérito perfeito 2, que caracterizam ações pontuais e acabadas, situadas nesses momentos passados e retomadas pelo “eu” no exercício de lembrar o amor perdido. Em relação ao espaço, temos vários indicadores do espaço tópico (alcova, palácio...) e, na última estrofe, o advérbio “lá”, que caracteriza o espaço fora da cena enunciativa. São os espaços reconstituídos pela memória, remetendo a um lugar distinto daquele no qual se situa o enunciadador. Nesse arranjo de debreagens, o poema trata de uma história de amor que chegou ao fim, mas que ainda suscita lembranças e sentimentos, levando o “eu” a enunciar-los.

RESUMO

A sintaxe enunciativa situa-se no nível mais concreto do percurso gerativo de sentido, o discursivo, e trata das escolhas da enunciação projetadas no enunciado. Essas escolhas de pessoa, tempo e espaço, denominadas de breagem e embreagem, remetem a diferentes efeitos de sentido e sofrem coerções do próprio gênero. Na sintaxe discursiva, consideram-se ainda as relações entre enunciador e enunciatário, partindo do pressuposto de que todas as escolhas da enunciação têm caráter persuasivo, seja para produção do efeito de subjetividade e aproximação, seja para a produção do efeito de sentido de objetividade e distanciamento. O que está em jogo, portanto, é o caráter eminentemente dialógico da linguagem: todo o dizer pressupõe um outro, e esse fato determina as estratégias e recursos que serão mobilizados.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Prepare-se agora para o próximo desafio: a semântica discursiva, que abordaremos na Aula 13.

Encerrando o percurso: a semântica do nível discursivo

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mercedes Marcilese

Silmara Dela Silva

AULA

13

Meta da aula

Apresentar as operações de produção de sentido compreendidas pela semântica do nível discursivo.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as operações de produção de sentido relativas à semântica do nível discursivo;
2. mobilizar as categorias de análise para a leitura de textos.

Pré-requisito

Para introduzir-se nas reflexões que orientam esta aula, sugerimos a leitura do capítulo 7 (intitulado "Duas maneiras de dizer a mesma coisa") do livro *Linguagem e ideologia*, do semiótico José Luiz Fiorin (Ática).

INTRODUÇÃO

Chegamos, enfim, à última etapa da nossa caminhada pelo percurso gerativo do sentido. Na aula de hoje, exploraremos os procedimentos que envolvem a concretização do sentido no seu nível mais superficial, ou seja, aqueles relativos à semântica discursiva. Do mesmo modo como fizemos anteriormente, iniciaremos essa aula de semiótica a partir de um texto e escolhemos, para isso, um conto de Mia Couto: “O cego Estrelinho”.

Estrelinho é um cego que tem um amigo, Gigito Efraim. Diante da cegueira do amigo, Gigito vai lhe descortinando pela palavra imagens do mundo, a fim de que Estrelinho possa “vê-lo” e senti-lo. O mundo que Estrelinho não pode ver lhe é assim revelado pela palavra, com detalhes e minúcias, a tal ponto que, em alguns momentos, o cego acredita quase ver. Este não se conforma com as suas “escurezas” e, conforme o conto, “não tinha perna e queria dar o pontapé”, isto é, é destituído da capacidade da visão, mas não se detém diante da ausência das formas e cores do mundo que suas retinas não podem captar. Quer sempre mais detalhes, mais informações, mais imagens que a palavra vai criando, traduzindo na linguagem verbal o que é da materialidade do sensível, da ordem da visualidade. Estrelinho se encanta com as descrições minuciosas do companheiro, acreditando vê-lo traduzido. Ocorre, contudo, que aquilo que Gigito descrevia não existia de fato, sendo pura invenção. O mundo narrado não correspondia ao mundo verdadeiro, mas a uma criação poética do amigo contador de histórias, que se põe a enfeitar, a inventar a realidade, encantando o companheiro. Quando Gigito é, enfim, levado para combater na guerra, deixa para fazer companhia ao amigo sua irmã, Infelizmina, que não tem o talento para descrever o mundo senão na sua real crueza.

Desde então, a menina passou a conduzir o cego. Fazia-o com discrição e silêncios. E era como se Estrelinho, por segunda vez, perdesse a visão. Porque a miúda não tinha nenhuma sabedoria de inventar. Ela descrevia os tintins da paisagem, com senso e realidade. Aquele mundo a que o cego se habituara agora se desiluminava. Estrelinho perdia os brilhos da fantasia. Deixou de comer, deixou de pedir, deixou de queixar (COUTO, 2012, p. 24).

Conforme já é bem indicativo quanto ao seu estado de espírito e modo de ser, Infelizmina se satisfaz apenas com a descrição discreta da realidade, sem a potência para criar outras imagens. Economiza palavras, prefere silêncios, como vemos na passagem anterior. Diante do sofrimento dos dois, de Estre-

linho e da tristeza da irmã de Gigito, o cego resolve então assumir a personalidade do amigo, morto na guerra. Passa a descortinar para a companheira uma nova realidade, um outro mundo, criando agora pela palavra aquilo que não vê, aquilo que não há, mas que toma corpo e existência na palavra.

Estrelinho miraginava terras e territórios. Sim, a moça, se concordava.

Tinha sido em tais paisagens que ela dormira antes de ter nascido.

Olhava aquele homem e pensava: ele esteve em meus braços antes da minha atual vida. E quanto já havia de desvencilhado da tristeza, ela lhe arriscou de perguntar:

– *Isso tudo, Estrelinho? Isso tudo existe aonde [sic]?*

E o cego, em decisão de passo e estrada, lhe respondeu:

– *Venha, eu vou lhe mostrar o caminho!* (COUTO, 2012, p. 26).



Figura 13.1: O braille, ou braile, é um sistema de leitura pelo tato para cegos.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Braille>

Não sabemos com precisão que mundo era o que Gigito inventava, nem que realidade é essa que Estrelinho passa a descrever. Para os propósitos de nossas reflexões nesta aula, contudo, interessa-nos pensar em que sentido a linguagem pode falar do mundo, de que modo os textos a ele se reportam, (re)criando-o. Que procedimentos da linguagem são mobilizados para dar concretude aos textos, remetendo ao mundo natural, como se capaz de espelhá-lo? Pois bem, esses procedimentos constituem o assunto da nossa aula de hoje.

Mia Couto é considerado um dos escritores mais importantes de Moçambique. Nascido em 1955, é o autor moçambicano mais lido no exterior, tendo seus trabalhos, que incluem poemas, contos, romances e crônicas, traduzidos em muitos idiomas. O conto “O cego Estrelinho” foi publicado inicialmente em 1994, no livro “Estórias abensonhadas”. Já pelo neologismo trazido no título, podemos ver o trabalho de recriação da linguagem de que se ocupa esse renomado escritor.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mia_Couto.jpg

Para ler na íntegra o texto que comentamos, você pode acessar o link: <http://www.diversidadeemcena.net/artigo08.htm>.

OS PROCESSOS DA SEMÂNTICA DISCURSIVA: TEMATIZAÇÃO E FIGURATIVIZAÇÃO

Para a semiótica, todo texto é dotado de *temas* e *figuras*. Os temas são categorias abstratas que ordenam o mundo natural, os sentimentos, os comportamentos, atribuindo-lhes um sentido, uma orientação, enquanto as figuras são elementos concretos que remetem diretamente ao mundo natural (FIORIN, 2008). Num romance qualquer, os personagens, as paisagens, os objetos etc. são figuras, que são explicitadas nas descrições e que vão ancorando o texto na realidade. Em descrições muito sofisticadas, o texto parece conseguir criar para nós uma imagem dos personagens, das ambientações, dos cheiros, dos sons etc., a ponto de podermos quase senti-los como existentes de fato. No bonito conto de Mia Couto, temos a narrativa de sujeitos que mobilizam, em suas descrições, figuras que relacionam a elementos existentes no mundo natural, daí o efeito de realidade produzido tanto por *Gigito* quanto, depois, por *Estrelinho*.

Para que um texto faça sentido, contudo, mais do que identificar as figuras, é necessário que as relacionemos aos temas, as tais categorias abstratas. Um dos temas que identificamos no conto do escritor moçambicano é o da literatura, isto é, o da capacidade que o fazer poético tem de criar (ou recriar) a realidade, encantando-nos e subvertendo o real. Uma característica desse poder de subversão aparece ainda nas criações neológicas que faz, evidenciadas em termos como “*miraginava*”. De um lado, encontramos os temas da guerra e da solidão; de outro, o poder

da literatura de transcender a experiência, os sofrimentos humanos e a crueza do mundo pelo poder mobilizador da palavra. Desse modo, o que o texto aborda com as figuras (os personagens, o cenário, os acontecimentos etc.), afinal, é o fazer literário em sua potência. Gigito e, depois, Estrelinho, são artistas da palavra, fazendo, portanto, literatura.

Num romance como *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, por exemplo, há o cuidado com a apresentação das figuras, o que possibilita que “enxerguemos” o cortiço no qual se passam os conflitos dessa narrativa. Vamos conferir lendo uma passagem desse romance:

A roupa lavada, que ficara de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um farto acre de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas.

Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham pendurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se à luz nova do dia.

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir,

despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas (AZEVEDO, 1997).

NATURALISMO

Esse movimento – que não deve ser confundido com o *naturismo* ou com a *filosofia naturalista* – é uma escola literária conhecida pela sua radicalização do Realismo. A proposta está baseada na observação fiel da realidade e na experiência, com o objetivo de mostrar que o indivíduo é determinado pelo ambiente e pela hereditariedade. A escola esboçou o que se pode caracterizar como os primeiros passos do pensamento evolucionista de Charles Darwin.

Como você pode constatar, Aluísio Azevedo é minucioso e cuidadoso em sua descrição, mobilizando diversos sentidos: a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar. Quase podemos “sentir” a presença desse lugar e sua gente, com tal proximidade como se a cena ganhasse materialidade para nós. O autor do romance – definido pelos estudiosos da literatura como um dos principais expoentes do **NATURALISMO** – tinha como um dos desafios produzir esse efeito de realidade e, para isso, não poupa esforços. Ao mesmo tempo, podemos observar que o autor opta por registrar comportamentos que aproximam os sujeitos de uma condição quase subumana: os termos que usa para referir-se às pessoas daquele lugar são geralmente empregados para animais: “casco”, “zunzum”, “machos e fêmeas”, “fossando” etc. O tema que vai emergindo daí é que as condições de vida a que algumas pessoas são submetidas fazem com que se acentue a sua condição animal, degradando os sujeitos. Essa é, assim, a tese que o autor vai costurando ao longo do romance, reiterando a caracterização dos personagens e do lugar miserável em que habitam.



Figura 13.2: A imagem da Vila Itooró, em São Paulo, exemplifica o que seria um cortiço. O casarão abrigava, em 2011, 86 famílias.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vila_Itoororo.jpg

Conforme orienta Fiorin, todo texto é dotado de temas e figuras. Nesse sentido, o autor afirma que “o nível temático dá sentido ao figurativo e o nível figurativo ilumina o temático” (FIORIN, 2008, p. 94). Ocorre, porém, que, nem sempre, a tematização será recoberta pela figurativização, os dois processos de concretização do sentido. Dessa forma, podemos encontrar gêneros textuais predominantemente temáticos (sem a cobertura figurativa) ou predominantemente figurativos. Como a tematização corresponde a um patamar de concretização do sentido anterior à figurativização, toda figurativização pressupõe a presença de temas que o esforço de leitura deverá conseguir recuperar. Gêneros como romances, contos, fábulas, por exemplo, são predominantemente figurativos, e os temas nem sempre são explicitados pelo enunciador. Ficar apenas no reconhecimento dos personagens e suas ações, contudo, não necessariamente permitirá atribuir sentido ao texto. É necessário ir além: o que esse arranjo significa? Nas telenovelas ou nos textos publicitários o mesmo acontece. Vamos pensar em dois tipos de propaganda de automóvel:

Propaganda 1: Imagem de um carro do tipo sedã de luxo, um casal de excelente aparência, usando roupas sofisticadas como se fossem para uma festa glamourosa, diante de uma edificação europeia de séculos passados. Abaixo, apenas uma pequena frase: *Tudo que você sempre quis agora pode encontrar no automóvel X.*

Propaganda 2: A mesma imagem anterior, o mesmo cenário etc., mas a frase que acompanha agora é: *Qualidade, sofisticação, elegância, tradição, felicidade: tudo o que você sempre quis agora pode encontrar no automóvel X.*

Em ambos os casos, teríamos exemplos de textos predominantemente figurativos, haja vista que os apelos da visualidade ganham destaque. O carro e seus detalhes, as pessoas, as roupas e o prédio ao fundo são as figuras. No primeiro, contudo, os temas estão subentendidos pelas figuras; no segundo exemplo, os temas são explicitados pelo enunciador (qualidade, sofisticação, elegância, tradição, felicidade). As duas propagandas querem produzir no enunciatário os mesmos sentidos, aliando à aquisição do carro os mesmos valores. Uma, contudo, opta por não dizê-lo diretamente, deixando ao enunciatário o dever da associação de ideias. Poderíamos ainda pensar em outros temas, caso tivéssemos o texto real para análise. Em propagandas de cerveja, por exemplo, há temas

que são adjacentes, como panos de fundo para os temas principais. Um tema muito comum nem sempre percebido é o que relaciona a mulher a objeto do prazer masculino, tendo em vista a recorrência da exposição de figuras femininas apresentadas sedutoramente nessas propagandas.



Figura 13.3: As relações estabelecidas entre temas e figuras podem variar, dependendo do texto.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/95917/sexy-woman-by-nicubunu-95917>; http://openclipart.org/detail/31921/mug-of-beer-by-tomas_arad

Como já foi mencionado, na hora de ler um texto, não basta que analisemos as figuras isoladamente à procura dos temas correspondentes. Um texto, como sabemos, é um todo, uma unidade de significado, e cada elemento só ganha sentido na relação com os demais. Do contrário, podemos fazer leituras equivocadas que não encontram sustentação nos textos, desrespeitando o que Landowski (2004) chama de “ética da leitura”. É necessário, portanto, observarmos os percursos tanto figurativos quanto temáticos, isto é, as relações que a organização das figuras e dos temas estabelece no texto.

Daqui a pouco vamos conhecer um pouco mais sobre essas relações. Antes, porém, vamos fazer a primeira atividade da aula de hoje, que tem como proposta a identificação de temas e figuras no texto.



Atende ao Objetivo 1

Identificando os temas e as figuras

1. Transcrevemos a seguir um poema do escritor baiano Castro Alves, da última geração do movimento literário denominado Romantismo. Castro Alves tem poemas de forte envolvimento com a causa abolicionista, denunciando os horrores da escravidão no país, mas aqui elegemos um poema que aborda temas bem distintos, que você deverá descobrir. Com rimas e ritmo que conferem ao texto leveza e musicalidade, convergindo para o tema principal, o poema é bastante singelo. Sua tarefa consiste em identificar figuras e temas presentes nesse texto.

O laço de fita

Não sabes criança? 'Stou louco de amores...
Prendi meus afetos, formosa Pepita.

Mas onde? No templo, no espaço, nas névoas?!
Não rias, prendi-me
Num laço de fita.

Na selva sombria de tuas madeixas,
Nos negros cabelos da moça bonita,
Fingindo a serpente qu'enlaça a folhagem,

Formoso enroscava-se
O laço de fita.

Meu ser, que voava nas luzes da festa,
Qual pássaro bravo, que os ares agita,
Eu vi de repente cativo, submisso
Rolar prisioneiro

Num laço de fita.
E agora enleada na tênue cadeia
Debalde minh'alma se embate, se irrita...
O braço, que rompe cadeias de ferro,
Não quebra teus elos,
Ó laço de fita!

Meu Deus! As falenas têm asas de opala,
Os astros se libram na plaga infinita.
Os anjos repousam nas penas brilhantes...
Mas tu... tens por asas
Um laço de fita.

Há pouco voavas na célere valsa,

Na valsa que anseia, que estua e palpita.
Por que é que tremeste? Não eram meus lábios...
Beijava-te apenas...

Teu laço de fita.
Mas ai! findo o baile, despindo os adornos

N'alcova onde a vela ciosa... crepita,
Talvez da cadeia libertes as tranças
Mas eu... fico preso
No laço de fita.
Pois bem! Quando um dia na sombra do vale
Abrirem-me a cova... formosa Pepita!

Ao menos arranca meus louros da frente,
E dá-me por c'roa...
Teu laço de fita.
(ALVES, s.d., p. 29-30)

RESPOSTA COMENTADA

No poema de Castro Alves, o enunciador instala no texto um narrador que se apresenta como “eu”, dirigindo-se à amada. Vemos aqui uma breve narrativa que fala do momento inicial de envolvimento com a mulher que prende esse “eu” pelo “laço de fita”, figura que servirá de metáfora para explicar o encantamento que passa a exercer sobre o sujeito e a persistência desse sentimento até sua morte, como vemos na última estrofe. O laço de fita remete, assim, a um outro laço, o do encantamento: o sujeito se vê prisioneiro dos encantos da jovem, a despeito da sua força para romper com as “cadeias de ferro”. Essa espécie de prisão amorosa não se dá, portanto, pela força (figurativizada pelas “cadeias de ferro”), mas pela permanência do fascínio que o sujeito amado exerce sobre o sujeito amante (aqui figurativizada na delicada, leve e frágil imagem de um esvoaçante laço de fita). Enquanto a força de uma prisão arremete o sujeito à vontade de libertar-se, essa espécie de aprisionamento de natureza amorosa compele o sujeito amante a querer permanecer prisioneiro. O texto traz, assim, a figura de uma jovem, de cabelos negros, presos

no laço de fita, dançando no baile, livre como um “pássaro bravo”, tendo por asas a tal fita no cabelo. A jovem estaria, assim, em conjugação com a liberdade, fazendo cativo e prisioneiro o homem que se fragiliza impotente diante de seus encantos. Encontramos, assim, os temas da juventude, do encantamento amoroso, da sedução e da submissão masculina à força dos artifícios da feminilidade.

PERCURSOS FIGURATIVOS E PERCURSOS TEMÁTICOS: ICONICIDADE, FIGURALIDADE E ISOTOPIA

Agora que você já aprendeu o que são temas e figuras de um texto, vamos caracterizar as relações que a sua organização estabelece no texto. Conforme Fiorin (2008, p. 97), o *percurso figurativo* constitui-se como um encadeamento de figuras, como uma rede relacional, formando uma trama. Ao mesmo tempo, para que esse conjunto ganhe sentido é necessário que sirva aos propósitos de concretização de um tema. No fragmento do romance *O cortiço*, que anteriormente apresentamos, todas as figuras relacionadas no denso parágrafo servem aos temas da precariedade e da pobreza que aviltam a condição humana. Diante de tal precariedade, os sujeitos são reduzidos à condição de quase inumanos, aproximando-se de animais ditos “irracionais”, sendo guiados mais pelos instintos do que pela cultura e pela razão. A tese central que guia o romance se alimenta desses elementos para defender que o sujeito é, afinal, determinado pelo meio, que o sufoca e define seu destino. Os sujeitos, portanto, não seriam livres para escolhas: os caminhos possíveis já estariam de antemão traçados.

Usando a mesma lógica do encadeamento e da trama, temos o *percurso temático*, que ocorre apenas em textos predominantemente temáticos: “um conjunto de lexemas abstratos, que manifesta um tema mais geral, constitui num texto verbal, um percurso temático” (FIORIN, 2008, p. 105). Vejamos um exemplo a seguir:

O fortalecimento da democracia ocupa, hoje, o prosccênio das preocupações da comunidade internacional. É convicção generalizada que a democracia é elemento propulsor do desenvolvimento, inibidor de condutas agressivas no plano externo, pano de fundo necessário ao exercício de uma política efetiva de direitos

humanos. Poder-se-ia igualmente afirmar que a salvaguarda dos direitos humanos é o critério pelo qual se mede o progresso da construção democrática das nações.

Foi em 1993, na Conferência de Viena sobre Direitos Humanos, que as mulheres entraram, enfim, na humanidade visível. Foi então que a comunidade internacional tomou consciência de que a universalidade dos direitos humanos estava comprometida por pontos cegos, assim como foi cego o conceito de democracia no qual demos não incluía as mulheres e os escravos. O ponto cego dos direitos humanos era a ausência de reconhecimento de que a humanidade é feita de dois sexos, diferentes e iguais em direitos e deveres.

Promover a igualdade entre eles subentende a travessia de especificidades da vida real sem a qual a noção mesma de universalidade é um conceito vazio. Significa interrogar a organização social e política das nações mal preparadas para responder a demandas emergentes, inéditas e, por vezes, aparentemente insólitas, em um mundo que organizou-se in absentia das mulheres ou, no melhor dos casos, mantendo-as na fronteira do espaço público e impondo uma nítida separação entre este e o espaço privado.

Em Viena, reconheceu-se, pela primeira vez, que os direitos das mulheres são inalienáveis, parte integral e indivisível dos direitos humanos universais. Este reconhecimento da diferença sem hierarquia entre os sexos marcará o final do século XX como um novo patamar civilizatório sobre o qual assentar uma democracia real (OLIVEIRA, s.n., p. 1).

Transcrevemos anteriormente apenas parte de um longo texto da jornalista e feminista Rosiska Darcy de Oliveira, que, na ocasião de sua publicação, encontrava-se como presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Como já antecipamos, nos textos temáticos, os temas são diretamente explicitados pelos lexemas abstratos. No texto de Rosiska, há um tema central, a democracia, ao qual se articulam os demais temas num percurso: a exclusão das mulheres, o exercício do poder, a universalidade dos direitos humanos, a igualdade dos gêneros. Segundo a perspectiva ideológica assumida pela escritora, para que a democracia se efetive, é necessário que seja reparada uma exclusão: a das mulheres, que, ao longo dos séculos, não se viam contempladas pelos direitos universais. O “universal”, nesse sentido, não compreendia os negros e as mulheres. Rosiska dá aqui atenção especial à lacuna

representada pelas mulheres, confinadas ao espaço familiar, alijadas do espaço público, ocupado exclusivamente pelos homens. Longe do espaço público, a mulher estaria ainda longe do poder. Essa exclusão histórica, portanto, comprometeria a democracia na sua plenitude, na sua integridade. Como vemos, os temas não são dispostos aleatoriamente, mas atendem aos interesses da argumentação. O que a autora pretende demonstrar é que a participação da mulher serve aos propósitos da consolidação da democracia.

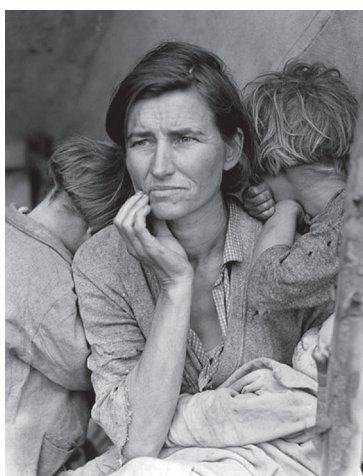


Figura 13.4: A fotografia *Migrant Mother* (Mãe imigrante) foi realizada em 1936, durante a Grande Depressão, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Nela é retratada uma mulher de 32 anos, mãe de sete crianças.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/ficheiro:Lange-MigrantMother02.jpg>

Como já dissemos, todos os textos possuem temas e figuras, mas é importante esclarecer que estes não devem ser pensados como sinônimos da correspondência *abstrato vs. concreto*. Imaginemos que a relação se daria num contínuo que vai do mais figurativo ao mais abstrato, inserindo-se os textos nas gradações, conforme a imagem a seguir:

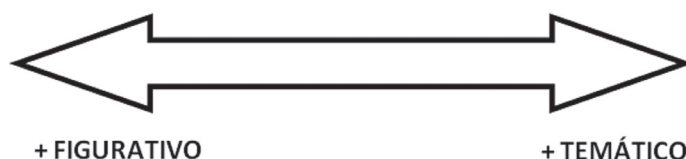


Figura 13.5: As relações entre temas e figuras devem ser pensadas como um contínuo, e não como termos absolutos.

Quando ocorre uma figurativização exaustiva, que produz efeito de realidade, temos o que é chamado de *iconicidade*. É o caso das fotografias, por exemplo. Ainda que feitas em estúdio, sob cuidadoso trabalho de uma série de profissionais da imagem, com estudada pose, o efeito que se produz nessa linguagem bidimensional é o de verdade. A respeito dessa ilusão produzida pela fotografia, o poeta Ferreira Gullar comenta a foto de Mallarmé, produzida por Nadar: “É uma foto/Premeditada/como um crime/Basta/reparar no arranjo/Das roupas, os cabelos/a barba” (1995).



Figura 13.6: Retrato do poeta Stéphane Mallarmé (1842-1898), realizado pelo fotógrafo Gaspard-Félix Tournachon, mais conhecido como Nadar.
Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Mallarme.jpg>

O ato de capturar o instante, na visão do poeta, assemelha-se ao do assassino que premedita minuciosamente o que será produzido a partir do clique da máquina fotográfica. Para Gullar, a foto ilude o espectador como prova irrefutável da realidade, não registrando um instante aleatório e natural, mas constituindo-se como produto da intervenção do artista que quer produzir um determinado efeito.

No caso da escultura, o efeito de realidade pode ser ainda ampliado pela tridimensionalidade, em produções ainda mais icônicas, como podemos ver na reprodução da famosa Vênus de Milo, obra da Antiguidade grega realizada em mármore. Outro exemplo é a escultura *O beijo*, de Auguste Rodin, da qual já falamos na Aula 5 deste curso. Em ambos os casos, podemos constatar que os artistas conseguiram produzir no

mármore o movimento sinuoso do corpo humano, as tensões dos músculos, as impressões sobre a pele... Assim, por suas mãos agindo sobre a dureza da pedra, as formas parecem ganhar vida.

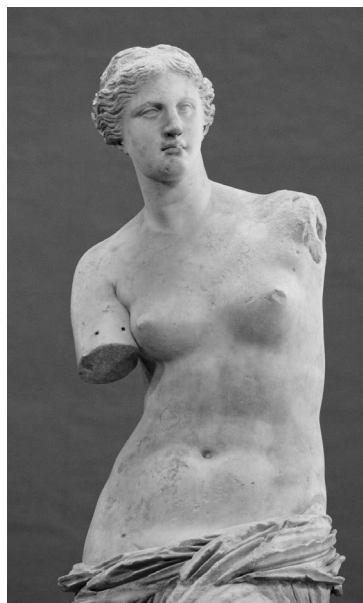


Figura 13.7: A Vênus de Milo pertencente ao acervo do Museu do Louvre

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Venus_de_Milo_Louvre_Ma399_n3.jpg

Ainda no que diz respeito à iconicidade, Teixeira (2001) levanta algumas questões importantes:

- As representações icônicas, como as fotografias e esculturas, possuem um caráter convencional;
- Há necessidade de uma aprendizagem para o reconhecimento do que se apresenta como icônico.

Dessa forma, a autora chama a atenção para o fato de que, mesmo tendo como intenção “capturar” o real, o que os textos icônicos produzem é o “efeito de realidade”, e essa percepção de evidência por parte do leitor ou espectador depende de sua adesão aos códigos de uma dada cultura. Esses efeitos têm sido bastante potencializados pelos recursos tecnológicos, como os do cinema em três dimensões, quando parece que podemos quase tocar o impalpável da tela, surpreendidos pelas imagens que nos envolvem. Nos jornais, as fotografias são fartamente

empregadas para dar “provas” de um dado acontecimento, do mesmo modo como nos telejornais as imagens que se apresentam simultâneas à fala do narrador atestam a confiabilidade daquilo que se narra. Ambas estão, portanto, a serviço da persuasão e recortam o real com vistas a uma dada orientação de sentido que – é importante lembrar – nunca é ingênua ou aleatória. Nesse sentido, as reproduções fotográficas e as imagens trazidas pelos vídeos, usualmente, estão a serviço de uma ideia que se quer veicular, exacerbando qualidades dos sujeitos ou dos objetos ou mesmo desqualificando-os, quando é este o interesse.

Retomando a noção de um contínuo que vai da maior presença das figuras a sua menor presença nos textos (tal como foi apresentado na **Figura 13.5**), podemos afirmar que, no caso das pinturas e fotografias abstratas, ainda estamos diante de textos figurativos, mesmo que essa figuratividade seja mínima. Se a iconicidade corresponde à exacerbação da figuratividade, a *figuralidade* estaria na outra extremidade, correspondendo ao que Floch define como “figurativo abstrato” (FLOCH, 1985, p. 19). Linhas, cores, volumes e formas são elementos figurativos, mas a incapacidade de buscar correspondência imediata com elementos existentes no mundo natural faz com que pensemos nessa figuratividade abstrata, tal como ocorre nas obras do pintor e arquiteto neerlandês Theo van Doesburg reproduzidas a seguir.

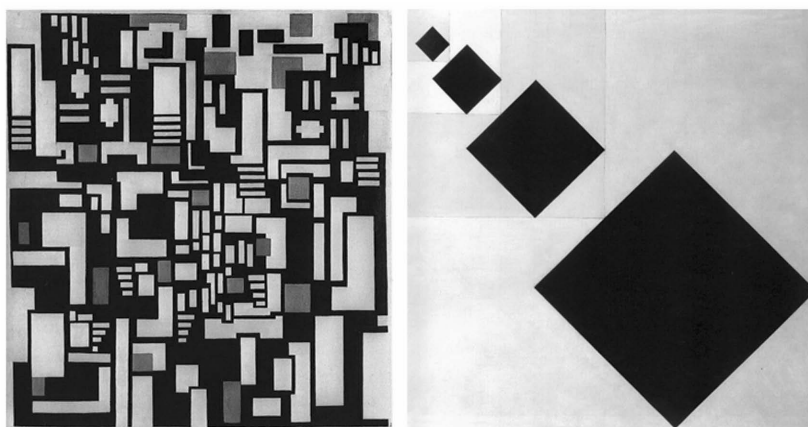


Figura 13.8: Pinturas de Theo van Doesburg (1883-1931).

Fontes: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Doesburg--Compositie-IX.jpg>; [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Theo_van_Doesburg_Arithmetic_Composition_\(1930\).jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Theo_van_Doesburg_Arithmetic_Composition_(1930).jpg)



Sugerimos que você assista ao pequeno vídeo disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=XFFe35P1c8s>, no qual o ator Ed Harris interpreta o artista plástico americano Jackson Pollock (1912-1956), um dos principais representantes do que seria denominado “expressionismo abstrato”. Os trabalhos de Pollock traduzem a ideia da figuralidade sobre a qual discorremos anteriormente e trazem o exercício de uma técnica (*action painting*) que revolucionou o modo de pintar no século XX.

Vamos ver agora se o conceito de iconicidade ficou claro para você? Para isso, faremos a Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

O conceito de iconicidade

2. Conta-se que, certa vez, uma senhora, em visita ao ateliê do artista Henri Matisse (1869-1954), teria reclamado da qualidade da reprodução do braço da mulher na tela, que lhe parecia longo demais. O artista, então, teria respondido: “Isso não é uma mulher, mas uma pintura.” O mesmo problema se apresenta de modo talvez ainda mais explícito numa pintura de René Magritte (1898-1967) intitulada “Isso não é uma maçã” (o título aparece como inscrição em francês, na própria tela). Nela, o artista reproduz, de forma muito realista e rica em detalhes de forma e cor uma fruta – que o espectador identifica rapidamente como uma maçã –, sendo que, na parte superior do quadro temos a inscrição em francês antes mencionada, que parece estar lá para negar a percepção visual de quem observa a obra. Valendo-se do conceito de *iconicidade* e das questões que ele suscita, comente a citação de Matisse e o título do trabalho de Magritte. É importante considerar que os dois artistas são contemporâneos e suas reflexões acompanham as questões da arte na primeira metade do século XX.

RESPOSTA COMENTADA

Matisse e Magritte reiteram a arbitrariedade da pintura, a despeito do seu possível grau de iconicidade. Ainda que iludindo o espectador numa representação “perfeita”, como acontece no quadro “Isso não é uma maçã”, o que temos diante dos nossos olhos ao contemplar a obra de Magritte é uma produção da linguagem, não o objeto propriamente dito. No século XX, a arte contemporânea se distancia da preocupação de representação fiel do real e passa a discutir sobre si mesma. No trabalho de Magritte, o que se destaca não é a maçã, o objeto em si ali presentificado, mas o estatuto da arte; é uma metapintura, a arte falando de si mesma e dos problemas que suscita.



Para conhecer o quadro de René Magritte do qual falamos na atividade anterior, assim como outras obras produzidas por esse artista francês, sugerimos que você visite a galeria virtual disponível no site: <http://www.renemagritte.org/rene-magritte-paintings.jsp>.

Para finalizar nossa discussão sobre as relações que a organização das figuras e dos temas estabelece no texto, abordaremos agora o conceito de *isotopia*. Tomando de empréstimo um termo do domínio da físico-química, a semiótica transfere-o para a análise semântica, atribuindo-lhe uma acepção específica (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Na área da físico-química, a isotopia está relacionada aos elementos químicos que possuem o mesmo número atômico, ficando, portanto, organizados na tabela periódica no mesmo lugar (em grego, *iso* = igual; *topos* = lugar).

No contexto da semiótica, a noção de isotopia corresponde à recorrência de um elemento semântico num enunciado, produzindo efeitos de coerência semântica, continuidade e permanência de um sentido ao longo de uma linha sintagmática. Pode referir-se à reiteração de universos figurativos, pela isotopia de atores, tempo e espaço, à tematização desse

universo, pelo ordenamento das categorias abstratas, além de remeter à hierarquia estabelecida entre isotopias. Levando em conta esse conceito, o leitor não deve analisar o texto considerando apenas elementos isolados, mas observar o modo como cada elemento se relaciona com os demais em um texto, observando aquilo que vai sendo reiterado, formando uma espécie de rede. Ler, nessa perspectiva, é fazer recortes pela seleção de isotopias que produzem um modo de compreensão do texto, constituindo um “crivo de leitura” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 278).

No fragmento de *O cortiço*, que analisamos anteriormente, vimos que a temática da pobreza é reiterada por uma série de figuras, ao mesmo tempo em que o rebaixamento dos sujeitos à condição animal se dá pela repetição de lexemas que servem para reforçar essa ideia. Diante disso, podemos, portanto, falar em isotopia da pobreza e isotopia da animalização dos sujeitos. Ademais, é importante esclarecer que esses temas e figuras aparecem ao longo de todo o romance, e não apenas no fragmento que trouxemos para exemplificação. Um dos principais equívocos que desfavorecem a aceitabilidade de uma interpretação está relacionado justamente à inobservância dessa lógica, sendo o leitor imaturo levado a depreender sentidos sem considerar o todo do texto, analisando separadamente um verso, um parágrafo ou mesmo uma palavra.

Outra questão que a isotopia traz é que a leitura está condicionada às seleções de isotopias feitas pelo leitor: “a análise seleciona suas isotopias de leitura e apenas retém o que é suscetível de estabelecer-lhe a pertinência” (BERTRAND, 2003, p. 55). A análise de um texto qualquer, portanto, vai depender dessas seleções feitas pelo analista, dos percursos que irá empreender, mas considerando a pertinência em relação ao texto, isto é, não se pode pensar em possibilidades de sentido infinitas e que desrespeitem a configuração textual. Como alertam Greimas e Courtés (2008), a polissemia vai depender da potencialidade semântica dos lexemas, que não é infinita. Para entender melhor essas afirmações, vejamos um exemplo de análise trazido por Teixeira (2000) para uma tela de Vítor Meirelles, *A primeira missa no Brasil*.

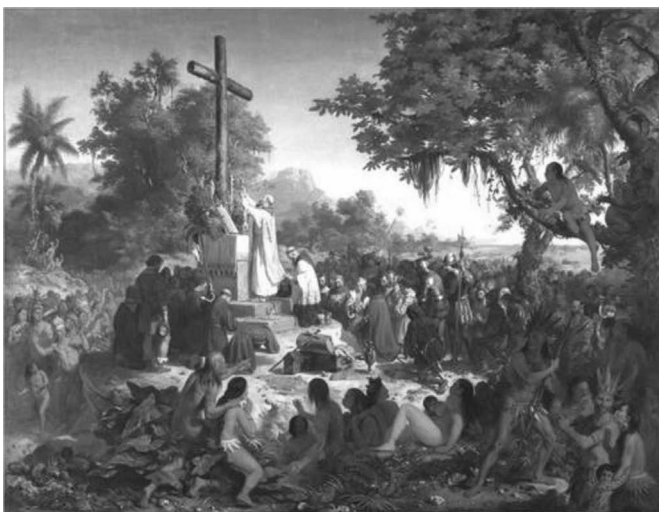


Figura 13.9: *A primeira missa no Brasil* (1861), de Vítor Meirelles.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/victor-meirelles/a-primeira-missa-no-brasil-1861>

Em sua leitura do trabalho de Meirelles e de outros artistas brasileiros, a semioticista Lucia Teixeira defende a ideia de uma “figuratividade fundadora”, isto é, há pinturas que falam do Brasil e que inauguram um modo de representá-lo. Na medida em que essas formas inaugurais vão sendo reiteradas na representação do país, elas naturalizam um modo de compreendê-lo, com implicações ideológicas. Um dos trabalhos que servem a essa figuratividade fundadora é o quadro de Vítor Meirelles que reproduzimos anteriormente e que trata de um momento representativo da história do Brasil, retomando um momento da narrativa da carta de Pero Vaz de Caminha, o da primeira missa na terra recém-descoberta. Para Teixeira, encontramos aí uma “figuratividade profunda”, aquela que servirá aos propósitos da figuratividade fundadora. Nas palavras da própria autora:

Já a figuratividade profunda, aquela que permanece na memória, é aquela que dispersa os índios em faixa englobante da cena principal, aquela que os faz emoldurar o altar da celebração. Essa escolha, que reforça também, pela dispersão, o caráter desorganizado desse agrupamento, marca a topologia que se completa com a colocação dos índios num plano baixo em relação aos portugueses, no alto, tudo isso criando uma organização topológica profunda, que opõe centro a periferia. A luz que se distribui no quadro acentua tal distribuição no espaço ao iluminar os celebrantes e o altar,

escurecendo-se pouco a pouco, até deixar na sombra (abaixo) ou no turvamento (à esquerda) os donos da terra, por ação da paleta que se fecha em tons terrosos.

Nessa topologia e nesse cromatismo, inscrevem-se os atores da encenação não só da missa, mas de todas as liturgias da história brasileira, marcando como excluídos aqueles que, ocupando a topologia baixo/englobante/periférico e o cromatismo da sombra, fazem o papel de coadjuvantes.

[...] São essas imagens da massa circundante, quase sempre alheia à cena principal, que se fixam na memória, perpetuadas nos livros didáticos, decalcadas em reproduções de cadernos, reconstituídas por leituras que sobrepõem à cena pintada a glória e o heroísmo desejáveis (TEIXEIRA, 2000, p. 97, 99).

A partir das oposições topológicas (que remetem à distribuição das formas na tela), cromáticas (cor) e da incidência da luz, a analista defende que os índios passam a ser representados como coadjuvantes, isto é, como personagens secundários na história do país, e essa representação vai se confirmando no imaginário nacional. Enquanto os portugueses encontram-se ao centro, sob a luz, em destaque, os índios ficam dispersos na cena, como que servindo de moldura, e suas formas mal são definidas pela paleta do pintor, a ponto de confundirem-se com a paisagem. Ganham centralidade na pintura e na história oficial outros personagens, ficando os índios e, mais tarde, o povo, no lugar do periférico e da sombra. Para chegar a essa conclusão, observe que a semioticista é cuidadosa na reiteração de elementos que corroboram sua isotopia de leitura, que pode ser conferida contrapondo o que diz à imagem reproduzida anteriormente. Dessa forma, na sua análise, a autora não se vale de apenas um elemento, mas de reiterações, que conferem legitimidade à sua leitura, confirmando a isotopia da marginalidade da presença indígena nas representações históricas. Lendo o artigo completo, podemos ainda confirmar sua perspectiva pelas análises que faz de outros quadros, como *Batalha do Avaí* (1877) e *Grito do Ipiranga* (1888), ambos de Pedro Américo. Podemos afirmar, então, que resulta fundamental considerar as implicações ideológicas desse modo de representação e é desse ponto que trataremos a seguir.

ENCERRANDO NOSSA CAMINHADA: A DIMENSÃO IDEOLÓGICA DOS TEXTOS

Fiorin (1990) defende que a linguagem se estrutura mediante uma contradição elementar: é simultaneamente autônoma em relação às formações sociais e, ao mesmo tempo, determinada por fatores ideológicos. Do ponto de vista das escolhas sintáticas, o enunciador goza de autonomia, ainda que esta possa ser relativizada:

A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor. O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc. (FIORIN, 1990, p. 18).

Apesar de, no âmbito dessas referidas escolhas, o sujeito gozar de autonomia, Fiorin alerta para o fato de que, em função dos hábitos adquiridos ao longo da aprendizagem linguística, o sujeito pode utilizar tais procedimentos de maneira inconsciente (FIORIN, 1990, p. 18).

Tal liberdade, contudo, é cerceada quando se leva em conta o ponto de vista semântico. Como vimos estudando nesta aula, na semântica discursiva encontramos a organização entre temas e figuras que servem para dar ao texto sua dimensão ideológica. Quando entramos no âmbito da ideologia, não estamos mais falando de liberdade absoluta, mas da historicidade do sujeito e do atravessamento no seu dizer por sentidos que escapam ao seu controle e à sua consciência. Nessa perspectiva, todo sujeito, uma vez inscrito na História, é suporte de formações discursivas, e seu dizer é atravessado por dizeres e sentidos que o precedem:

O falante, suporte das formações discursivas, ao construir seu discurso, investe nas estruturas sintáticas abstratas temas e figuras, que materializam valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social. Esse enunciador não pode, pois, ser considerado uma individualidade livre das coerções sociais, não pode ser visto como agente do discurso (FIORIN, 1990, p. 43).

Quando Teixeira (2000) analisa as escolhas figurativas de Meirelles, não está dizendo que o pintor escolheu aleatoriamente aquele modo

de representação dos índios ou que tal escolha foi dada deliberadamente pelo intuito de desprestigiar os índios na história do país. O artista apenas confirmou um modo de ver a esta história que corresponde ao do discurso ainda dominante, sendo, portanto, porta-voz do que se configura como “senso comum”, ainda que servindo aos propósitos de confirmá-lo, naturalizá-lo. Não se trata de uma escolha consciente, mas da internalização de valores e verdades compartilhados coletivamente e que ganham voz no discurso, neste caso, no discurso da pintura brasileira.

Não é possível pensar um discurso sem ideologia, neutro, mesmo quando se trata de um discurso científico. A própria eleição de um objeto para investigação já denota comprometimento do cientista com algum problema da realidade em detrimento de outros, e tal escolha encontra motivações que escapam a sua plena consciência, encontrando razões na sua formação social, na sua aprendizagem cultural:

Podemos então afirmar que não há um conhecimento neutro, pois ele expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais. Esse fato dá uma dimensão mais ampla do conceito de ideologia; ela é uma “visão de mundo”, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social (FIORIN, 1990, p. 29).

Ainda de acordo com Fiorin (1990), até mesmo o modo de nomear um acontecimento pode revelar a nossa filiação ideológica. Assim, ao nos referimos aos acontecimentos políticos no cenário brasileiro que tiveram início em 1964 como “golpe militar” ou “revolução de 64”, aliamos-nos a uma interpretação de natureza política. Se falamos em “golpe”, atestamos a ilegitimidade do regime que passa a vigorar no país; se dizemos “revolução”, marcamos nosso posicionamento favorável ao regime da ditadura que aí se inicia, dizendo que se tratou de uma mudança radical na vida política do país por força da vontade da maioria. As palavras “golpe” e “revolução”, nesse contexto, remetem os enunciados a duas diferentes *formações discursivas*, que atualizam diferentes e antagônicas *formações ideológicas*.

Nas próximas aulas, ao explorarmos o campo de estudos da análise de discurso, essas noções serão aprofundadas. Na perspectiva que aqui trazemos, no âmbito da semiótica discursiva, esses conceitos fazem referência às nossas crenças e valores, ao modo como vemos a realidade,

como a interpretamos, segundo as coerções sociais e históricas. Tais formações ideológicas são atualizadas no dizer pelas formações discursivas:

[...] a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 1999, p. 43).

Pensemos numa palavra como “progresso”. Inserido num discurso capitalista, o progresso (tema, categoria abstrata) pode ser concretizado num texto que defenda a exploração da Amazônia pelos plantadores de soja ou criadores de gado. O texto, nesse caso, falaria dos ganhos para a economia brasileira, no aumento da capacidade produtiva, nas possibilidades de exportação dos produtos e na diminuição dos custos para os consumidores. Todavia, o mesmo “progresso” pode ser visto por um texto que se filia a outra formação ideológica como sinônimo de destruição da floresta para defesa de grupos agrário-exportadores. Para grupos indígenas e ecologistas, por exemplo, o progresso não poderia de forma alguma estar alicerçado na destruição da natureza e num modelo de desenvolvimento econômico, já que dessa perspectiva, ele deve necessariamente levar em conta a preservação ambiental. Assim, podemos concluir que o modo como os textos atualizam temas, relacionando-os às figuras, confere a sua dimensão ideológica.

Para acompanhar melhor essas afirmações, vamos analisar um texto destinado às mulheres de Cabul, capital do Afeganistão:

Mulheres, vocês não devem sair de suas casas. Caso o façam, não devem se vestir como aquelas mulheres que costumam andar com roupas da moda, muito maquiadas e se exibindo para qualquer homem quando o Islã ainda não chegara ao país.

O Islã é uma religião salvadora e determinou que as mulheres devem ter uma dignidade especial. As mulheres não devem atrair a atenção das pessoas nocivas que lhe dirijam olhares maliciosos. As mulheres são responsáveis pela educação e união da família, pela provisão de alimentos e vestuário. Caso precisem sair de casa, devem se cobrir de acordo com a lei da Sharia. Se andarem com roupas da moda, ornamentadas, apertadas e atraentes para se exibir, serão condenadas pela Sharia islâmica e perderão a esperança de um dia chegar ao paraíso. Serão ameaçadas, investigadas e duramente punidas pela polícia religiosa, assim como os membros mais velhos da família. A polícia religiosa tem o dever de

combater estes problemas sociais e continuará com seus esforços até ter erradicado o mal.

Allahu akbar – Deus é grande (SEIERSTAD, 2009, p. 90-91).

Nesse texto, inserido no livro *O livreiro de Cabul*, a autora, uma jornalista norueguesa que viveu durante algum tempo na capital afegã, em 2001, reproduz um dos textos de cunho religioso elaborado por defensores da *Sharia* (código de leis do islamismo) e destinado às mulheres daquele país.



Figura 13.10: Mulheres afegãs fazendo uso da burca, vestimenta a elas imposta pela tradição religiosa.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Burqa_Afghanistan_01.jpg

Dado que o texto traz uma espécie de apelo para um novo comportamento, temos indícios de que este não é consensual entre as mulheres, servindo o texto de exortação e, ao mesmo tempo, ameaça. Nele, vemos a atualização de uma imposição sobre as mulheres afegãs, que deveriam estar circunscritas ao espaço do lar, reiterando uma separação entre o que é da ordem do público (restrito aos homens) e do doméstico (destinado às mulheres). O texto, predominantemente temático, tematiza a vaidade feminina como contrária à dignidade e prescreve às mulheres o seu papel social: cuidar da família, da educação dos filhos, da provisão dos alimentos, do vestuário. Para os ocidentais, tais orientações soam como inadmissíveis, mas elas servem para atestar um modo diferente de organização social e que encontra sua lógica na história das culturas

islâmicas e no embate entre forças de mudança (que rompem com a sharia, adotando valores ocidentais de igualdade entre sexos), e as que reiteram a tradição, levada às últimas consequências, como a de punir com a morte por apedrejamento aquelas que se rebelam contra a ordem social imposta pelos líderes talibãs. É certo que, por força da ideologia, para muitas mulheres daquele país não se trata de uma imposição, mas de um sentido natural, tendo em vista os preceitos religiosos nos quais foram educadas. O modo como se filiam a essa orientação lhes escapa à consciência; é da ordem da determinação histórica. O mesmo se dá com as mulheres ocidentais, que aderem a outro sistema de valores por sua inserção em outra ordem histórica e veem como inaceitáveis tais imposições. Inserido num livro escrito por uma holandesa, o apelo talibã aí aparece como elemento de denúncia contra a condição de vida das afegãs.

CONCLUSÃO

Nesta aula, foram apresentados dois processos que envolvem a concretização do sentido, a tematização e a figurativização. Como reiteramos ao longo da aula de hoje, para que os textos façam sentido para nós, é fundamental que depreendamos os temas correspondentes às figuras, ao mesmo tempo em que chamamos a atenção para o fato de que, tanto em se tratando de temas quanto de figuras, é necessário observar suas relações com outros elementos do texto. Uma figura apreendida isoladamente pode levar-nos a uma leitura equivocada, que não encontra sustentação na totalidade do texto. O mesmo ocorre com os temas. Como alertam Greimas e Courtés (2008), o percurso da leitura é o de reconhecimento de isotopias, considerando o encadeamento de figuras e o encadeamento de temas, o que remete à ideia de que devemos buscar aquilo que é reiterado ao longo do texto. Ao mesmo tempo, nesse nível se explicitam as filiações ideológicas assumidas pelo enunciador pelas escolhas temáticas e figurativas que opera. Desse modo, compreendemos que nenhum texto é neutro do ponto de vista de uma suposta isenção. No máximo, o que encontramos é o emprego de recursos que visam a mascarar essa filiação ideológica.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Analisando as implicações ideológicas do texto, a partir dos temas e das figuras

Reproduzimos a seguir algumas estrofes de “Nova canção do exílio”, de Paulo Mendes Campos (1988). Já no título, temos a explicitação do caráter intertextual do poema, dialogando expressamente com a popular “Canção do exílio”, do poeta romântico Gonçalves Dias. A partir dos temas e das figuras correspondentes, analise as implicações ideológicas do texto.

Nova canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
onde canta o sabiá,
mas meu rabicho é Paris,
onde sabiá não dá.

Não sei se vou pra Turquia,
não sei onde vou ciscar,
não sou forte em geografia,
mas daqui vou me mandar.

Minha terra tá de cama,
tá de espinhela caída,
desde o dia da derrama,
não tomo tento na vida.

[...]

Minha terra tem dinheiro
que só canta em outra terra;
vou pegar meu candieiro,
me mandar para Inglaterra.

[...]

Minha terra tem coqueiros,
sabiá já foi pro brejo...

Brasileiras, brasileiros,
daqui vou pro Alentejo!

[...]

(PONDÉ; RICHE; SOBRAL, 1992, p. 91-92)

RESPOSTA COMENTADA

O poema de Paulo Mendes Campos constitui-se como uma paródia do poema romântico de Gonçalves Dias. Nesse sentido, há uma subversão da ótica nacionalista de "Canção do exílio". Na "Nova canção", o exílio não é mais involuntário, e a pátria não é tão querida diante dos dissabores que acometem o enunciador. Figuras presentes do texto romântico continuam caracterizando a paisagem brasileira (palmeiras, sabiá), mas o enunciador da paródia traz elementos que denotam seu desagrado em relação à terra natal: "a terra tá de cama / tá de espinhela caída", tem dinheiro, mas que "só canta em outra terra". A linguagem excessivamente coloquial contribui para a desqualificação do lugar, zombando da perspectiva romântica. Em vez de querer voltar, o enunciador quer sair, e vai relacionando uma série de outros lugares para onde poderia ir: Paris, Turquia, Inglaterra, Portugal. Do ponto de vista ideológico, portanto, temos um poema em que o país, no momento passando por uma crise econômica durante o governo Sarney (que se dirigia à nação em seus comunicados com as expressões "brasileiras, brasileiros", retomada pelo poeta na última estrofe que transcrevemos), se mostrava pouco promissor e, daí, a crítica bem humorada de Campos. Como implicação ideológica, temos, portanto, que o poema dessacraliza o discurso nacionalista, subvertendo sua ótica pela exacerbação dos problemas do país.

Chegamos, enfim, ao final de um longo percurso, no qual procuramos introduzi-lo em questões elementares da semiótica discursiva. Como estamos tratando de figuras, encerramos nossas reflexões com a imagem de um rio, que serve aqui de metáfora para a noção de percurso. Como na imagem a seguir, o rio segue adiante, buscando o encontro com o mar. Você tem agora um mar de textos diante de si e muitos desafios de leitura. A semiótica busca contribuir fornecendo instrumentos para que seja possível navegar diante de tantas possibilidades que atraem nossos sentidos, tornando urgente a necessidade de interpretar. Há ainda muita coisa que nessas aulas introdutórias não pudemos discutir. De novo, a ideia de percurso orienta para a continuidade do caminho (ou da navegação). Há um mar a sua espera, para novas aventuras teóricas, para novas aventuras de leitor.



Figura 13.12: Rio Colúmbia (EUA).

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/ficheiro:columbiarivergorgejrh.jpg>

RESUMO

A semântica discursiva corresponde ao nível mais concreto do percurso gerativo de sentido, compreendendo dois processos: a tematização e a figurativização. A tematização corresponde aos temas que o texto atualiza, sendo compreendidos como categorias abstratas que organizam e categorizam o mundo natural. Já a figurativização diz respeito à presença de figuras que ancoram o texto no mundo natural. Há ainda que se considerar que, na relação entre temas e figuras, funda-se a dimensão ideológica do texto, assumindo uma visão de mundo sobre a realidade, uma perspectiva que se vincula a formações discursivo-ideológicas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, iniciaremos uma nova etapa do nosso curso, com o estudo da análise de discurso.

O discurso: um novo objeto, uma nova disciplina?

Fernanda Lunkes
Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva

AULA

14

Meta da aula

Apresentar o discurso como objeto nos estudos da linguagem e o campo teórico da análise de discurso.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as diferentes acepções de discurso ao longo da história dos estudos linguísticos, em relação às diferentes perspectivas teóricas;
2. caracterizar o objeto discurso, tal como ele é trabalhado pela análise de discurso de linha francesa, em relação à língua e ao texto.

Pré-requisitos

Antes de iniciar esta aula, sugerimos a leitura do prefácio e do texto "O discurso", primeira parte do livro: ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p. 9-22.

INTRODUÇÃO

Desde o início desta nossa disciplina, temos pensado no quanto a linguagem é complexa. Tal complexidade fica evidente quando tentamos definir o que é a própria linguagem e também quando observamos, na história dos estudos linguísticos, a pluralidade de objetos selecionados pelas diferentes perspectivas teóricas para o seu estudo. A língua, a enunciação, a conversa e o texto são somente alguns exemplos desses múltiplos objetos que já estudamos até aqui. Nesta aula, vamos começar a falar mais diretamente sobre outro objeto de estudos: o *discurso*. Você sabe o que é *discurso*? Perguntando assim, tão diretamente, pode até parecer que se trata de uma pegadinha, não é mesmo? Afinal, o termo *discurso* não é exatamente uma novidade neste curso: já falamos em gêneros do discurso, quando apresentamos as propostas de Bakhtin para o estudo da língua na interação verbal; mais recentemente, estudamos a semiótica discursiva, com atenção para cada um dos níveis do percurso gerativo do sentido, inclusive para o nível discursivo... E nos atentamos para a diferença entre texto e discurso nessa perspectiva teórica.

Como já vimos falando de discurso há um bom tempo, parece óbvio que sabemos do que se trata... Mas quem disse que o óbvio não pode ser questionado? Como veremos, o discurso que interessa às análises discursivas não é aquele que é feito em festinhas familiares e tampouco aquele que os políticos fazem quando inauguram uma obra ou estão em campanha eleitoral, embora todas essas situações possam ser tomadas para análise.

O discurso, enquanto objeto teórico, possui a sua especificidade. É para pensarmos esse objeto, o discurso, que vamos iniciar a aula de hoje com a leitura de alguns textos que tratam da velhice. Você já reparou nos diferentes modos que temos de significar a velhice em nossa sociedade? Um exemplo está no quadro “Mulher jovem e mulher velha”, de Albrecht Dürer. Em sua obra, o artista alemão aborda a velhice, significando-a em relação à juventude, ao estabelecer o contraponto entre as faces das duas mulheres (ou seria a mesma mulher?) nela representadas.



Figura 14.1: *Mulher jovem e mulher velha* (1520), do artista alemão Albrecht Dürer.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/albrecht-durer/an-young-and-old-woman-from-bergen-op-zoom-1520>

No quadro, podemos observar as rugas faciais como uma característica da mulher velha e, por extensão, uma característica da velhice. Ainda podemos depreender do quadro a significação do envelhecer como uma fase da vida, marcada no olhar que a mulher jovem dirige à mulher velha, e vice-versa, que também pode ser interpretado como o olhar que a mulher projeta sobre si mesma e a sua condição, nessas duas diferentes fases da vida.

Agora vamos ler dois fragmentos de textos mais atuais, que também tematizam a velhice. Começamos com o primeiro fragmento, extraído de uma matéria jornalística:

Cientistas preveem a cura do envelhecimento para os próximos 150 anos

Se as previsões de Aubrey de Grey estiverem certas, a primeira pessoa a comemorar seu aniversário de 150 anos já nasceu. E a primeira pessoa a viver até os mil anos pode demorar menos de 20 anos para nascer.

Biomédico gerontologista e cientista-chefe de uma fundação dedicada a pesquisas da longevidade, De Grey calcula que, ainda durante a sua vida, os médicos poderão ter à mão todas as ferramentas necessárias para “curar” o envelhecimento – extirpando as doenças decorrentes da idade e prolongando a vida indefinidamente. [...]

De Grey antevê uma época em que as pessoas irão ao médico para uma “manutenção” regular, o que incluiria terapias genéticas, terapias com células-tronco, estimulação imunológica e várias outras técnicas avançadas. [...]

Fonte: *UOL Notícias Saúde*, 04 jul. 2011. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/reuters/2011/07/04/cientistas-preveem-a-cura-do-envelhecimento-para-os-proximos-150-anos.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

O segundo fragmento de texto é extraído de uma crônica de Rubem Alves:

[...] SOBRE A VELHICE: Por oposição aos gerontologistas, que analisam a velhice como um processo biológico, eu estou interessado na velhice como um acontecimento estético. A velhice tem a sua beleza, que é a beleza do crepúsculo. A juventude eterna, que é o padrão estético dominante em nossa sociedade, pertence à estética das manhãs. As manhãs têm uma beleza única, que lhes é própria. Mas o crepúsculo tem um outro tipo de beleza, totalmente diferente da beleza das manhãs. A beleza do crepúsculo é tranquila, silenciosa – talvez solitária. No crepúsculo tomamos consciência do tempo. Nas manhãs o céu é como um mar azul, imóvel. No crepúsculo as cores se põem em movimento: o azul vira verde, o verde vira amarelo, o amarelo vira abóbora, o abóbora vira vermelho, o vermelho vira roxo – tudo rapidamente. Ao sentir a passagem do tempo nos apercebemos que é preciso viver o momento intensamente. *Tempus fugit* – o tempo foge – portanto, *carpe diem* – colha o dia. No crepúsculo sabemos que a noite está chegando. Na velhice sabemos que a morte está chegando. E isso nos torna mais sábios e nos faz degustar cada momento como uma alegria única. Quem sabe que está vivendo a despedida olha para a vida com olhos mais ternos...

Fonte: Quarto de badulaques (XVIII), *Correio Popular*, 05 jan. 2003. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/quartodebadulaquesXVIII.htm>. Acesso em: 04 set. 2012.

Podemos observar que nos dois fragmentos textuais – na notícia jornalística e na crônica – são bem distintos os sentidos que se constituem para a velhice. Enquanto no primeiro texto a velhice é significada como um período indesejável, chegando a ser comparada a uma doença cuja cura estaria sendo buscada pela

ciência, no segundo fragmento, ela é vista de outro modo, como comparável ao pôr do sol, período que antecede a noite, mas que possui uma beleza ímpar, que merece ser apreciada por todos.

E você, com qual dos sentidos para a velhice se identificou mais após a leitura? Com o sentido da velhice como uma doença e que, portanto, precisa de uma cura? Ou com aquele que a identifica a um momento de sabedoria diante da vida propiciada pela certeza de finitude?



Figura 14.2: A velhice pode ser significada de diferentes modos, por isso, podemos dizer que são muitos os discursos sobre a velhice que circulam na atualidade.

Fontes: Laboratório: <http://openclipart.org/detail/667/doctor-by-jicjac> (JicJac); Pôr do sol: <http://openclipart.org/detail/3994/sunset-by-nicubunu> (nicubunu); Com bengala: <http://openclipart.org/detail/91291/an-old-man-by-cybergedeon> (cybergedeon); Pensando: <http://openclipart.org/detail/171299/indecisive-silhouette.svg-by-tulvur-171299> (ulvur)

Para além desses dois sentidos, privilegiados nos fragmentos textuais que selecionamos para iniciar esta aula, muitos outros modos de significar a velhice estão por aí, circulando em nossa sociedade, o que se marca até mesmo nas variadas expressões que usamos diariamente: *velhice*, *terceira idade*, *melhor idade*... São apenas algumas delas. É por isso que podemos dizer que são vários os discursos sobre a velhice, e é com eles (ou com alguns deles) que nós, seres interpretantes, somos chamados a nos identificar.

Estudar a linguagem pelo viés do discurso é, assim, um modo de se ocupar de questões semânticas, de questionar os modos como se produzem os sentidos, como você já deve ter notado em nossos estudos sobre a semiótica discursiva. Além dela, são várias as perspectivas de estudos da linguagem que se interessam pelo discurso. Mas, de maneira geral, podemos dizer que todas têm em comum o interesse pelo funcionamento da língua, pela língua produzindo sentidos.

Para ficarmos em nosso exemplo inicial, se tomamos a palavra *velhice* isoladamente, podemos até tentar delimitar o “seu sentido”, dizer o que ela significa. Mas quando olhamos para essa mesma palavra na língua em funcionamento, ou seja, em textos específicos, como fizemos com a leitura do fragmento da notícia e da crônica, vemos que o seu sentido já não parece mais tão evidente... Questionar o processo de produção de sentidos na linguagem, que nos parece tão natural, é uma das principais tarefas das análises discursivas; é mesmo uma das preocupações centrais dos linguistas que se ocupam desse objeto teórico que aqui nos interessa, o *discurso*.



Figura 14.3: Questionar os modos de produção dos sentidos é a preocupação central dos estudos discursivos.

Fonte: <http://opendipart.org/detail/122563/old-lady-by-ricardomaia> Ricardo Maia

Nesta aula, vamos estudar as propostas teóricas das chamadas linguísticas discursivas, observando com mais atenção o *discurso*, em suas variadas acepções no campo dos estudos da linguagem. Também vamos tratar da constituição de algumas das principais tendências de análises discursivas e, em especial, de uma de suas vertentes: a análise de discurso de linha francesa.

A expressão *análise do discurso* (*discourse analysis*, em inglês) é citada pela primeira vez pelo linguista norte-americano Zellig Harris, em 1952, há 60 anos. Desde então, muito se falou e se fala em discurso. Em suas diferentes concepções, o *discurso* já pode ser considerado um objeto de estudos sexagenário... E tomá-lo como objeto de análise nos permite olhar para a linguagem de um modo ímpar, considerando a beleza de seu funcionamento sócio-histórico.

NA “ÁRVORE” DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM, OS RAMOS DO DISCURSO

Você já deve ter tido a oportunidade de ver uma árvore genealógica, não é mesmo? A árvore, com seus múltiplos galhos e ramos, é bastante usada para representar graficamente as origens de uma família e suas descendências: um casal, seus filhos que se casam ou não, os netos que chegam, que mais tarde também têm filhos, e assim sucessivamente. Trata-se mesmo de um processo sem fim, com uma origem que também é apenas estimada pela genealogia, já que pode sofrer alterações se são encontradas novas ascendências de uma família.

Nos estudos da linguagem, a metáfora da árvore genealógica vem bem a calhar: cada nova disciplina, vertente ou ponto de vista sobre a linguagem, ao estabelecer relações de proximidade e, em alguns casos, “casamentos” com outras áreas, faz com que novos galhos brotem nessa árvore.



Figura 14.4: Na “árvore” dos estudos da linguagem, o discurso também escreve a sua história.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/9489/rpg-map-symbols--deserted-tree-by-nicubunu>

O diagrama que expõe a genealogia de uma família é costumeiramente chamado de *árvore genealógica* por sua semelhança com as ramificações das árvores. À semelhança de uma ramificação arbórea, a representação gráfica genealógica, que traz o histórico de uma parte dos ancestrais de uma pessoa ou de uma família, mostra as conexões familiares através de alguns dados, como nomes, datas e locais de nascimento, casamento e falecimento, por exemplo.

No YouTube, você pode assistir a um vídeo curtinho e interessante sobre árvores genealógicas, disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=hnIKNNAsFo>.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/3672/family-by-frodoxv>

No caso dos chamados estudos discursivos, a situação não é diferente. Na árvore genealógica da linguística, as chamadas análises do discurso se constituem como disciplinas a partir da década de 1960, mas como novos brotinhos ligados aos ramos que propunham o estudo do texto e da significação.

Como nos diz a analista de discurso Eni Orlandi, no texto que indicamos como leitura prévia para esta aula, o interesse pelo texto “já se apresentara de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas” (ORLANDI, 2001, p. 17). Desde a Antiguidade, o interesse pelo texto se faz presente no pensamento filosófico e científico, como nos estudos retóricos, por exemplo.

Se pensarmos mais recentemente, na história do que costumamos chamar de linguística moderna, o interesse pela questão do sentido está presente já no final do século XIX, com a proposta de Michel Bréal de uma semântica histórica, como mencionamos em nossa Aula 8, ao falarmos sobre o surgimento dos estudos semióticos. Bréal será o primeiro a propor que o estudo da linguagem não deveria “se limitar ao estudo das mudanças fonéticas”, como nos diz o semanticista Eduardo Guimarães (2008, p. 9), e a propor a semântica como um novo campo de estudos, que tem como objeto a significação.

A semântica nos estudos da linguagem

Como vimos em nossa Aula 8, o filólogo francês Michel Bréal é considerado o fundador da semântica moderna por ter sido o primeiro a usar o termo “semântica” para se referir ao estudo dos sentidos. Em seu *Ensaio de semântica*, publicado em 1897, Bréal propõe a necessidade de um novo ramo de estudos, que se ocupasse da significação na linguagem, ao qual denomina semântica.

A primeira menção ao termo semântica é feita por Bréal no texto “As leis intelectuais da linguagem. Fragmentos de semântica”. Assim diz Bréal nesse texto:

O estudo ao qual convidamos o leitor a nos seguir é de um tipo tão novo que ele não recebeu nem mesmo ainda nome. Com efeito, é sobre o corpo e sobre a forma das palavras que a maior parte dos linguistas têm exercido sua sagacidade: as leis que presidem as transformações dos sentidos, a escolha de expressões novas, o nascimento e a morte das expressões, foram deixadas na sombra ou não foram referidas senão de passagem. Como este estudo, tanto quanto a fonética e morfologia, merece ter seu nome, nós o chamaremos a SEMÂNTICA (do verbo *semaíno*), em outras palavras, a ciência das significações (BRÉAL, 2008, p. 167).

Naquela época, no entanto, a proposta de Bréal de uma semântica histórica não ganhou tanta relevância quanto as ideias de Saussure, que seriam publicadas no *Curso de linguística geral* pouco tempo depois, em 1916. Com isso, o estudo da forma da língua continuou a prevalecer sobre os estudos da significação, que somente seriam retomados de forma mais sistemática na segunda metade do século XX, quando se desenvolvem as perspectivas teóricas textuais, enunciativas e discursivas.

Ao longo da história da linguística e na atualidade, são diversas as perspectivas teóricas de estudos semânticos. Temos a semântica formal, a semântica da enunciação ou argumentativa, a semântica cognitiva... Isso para ficarmos nas principais tendências (OLIVEIRA, 2001). Em cada uma delas, são diferentes os pressupostos teóricos, são diferentes até mesmo os modos de se definir o que é o sentido. Como veremos nessa aula, podemos falar também em uma tendência de estudos semânticos discursivos, representada pela análise de discurso de linha francesa.



Figura 14.5: Michel Bréal.

Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Bréal1.jpg>

Se por um lado as análises discursivas são herdeiras dos estudos semânticos, uma vez que se interessam pela questão da produção de sentidos, por outro também têm o seu desenvolvimento relacionado aos estudos propostos por Mikhail Bakhtin, que já estudamos no início desta nossa disciplina, e pelos formalistas russos, em suas análises textuais, que também foram mencionados quando começamos a falar sobre semiótica.

Como você deve estar lembrado, Bakhtin propõe o estudo da língua na interação verbal, considerando, assim, que, para além da língua em sua imanência, é preciso trazer para os estudos de linguagem a sua relação com a exterioridade. Já em seus estudos iniciais, ao criticar as propostas do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, Bakhtin (2004) irá enfatizar o caráter social da enunciação. Ao expor essa relação entre a linguagem e a exterioridade, Bakhtin aponta para o caminho que diversas correntes linguísticas irão adotar a partir da década de 1960, e que permite o estudo de novos objetos, sendo um deles o discurso.

Embora sejam costumeiramente apresentadas como “um” ramo da linguística, os estudos discursivos estão longe de ser um campo homogêneo: a própria delimitação de quais perspectivas teóricas fazem parte ou não desse ramo não é uma tarefa fácil. Se tomarmos como exemplos algumas coletâneas recentes que se dedicam a apresentar um panorama geral dos estudos da linguagem, vamos perceber divergências nessa compreensão do que são os estudos discursivos e a ênfase a diferentes vertentes teóricas.

Na coletânea *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, organizada por Mussalim e Bentes (2001), por exemplo, no capítulo com o título “Análise do discurso”, é apresentada como análises discursivas a análise do discurso de linha francesa e a de linha anglo-saxã, duas perspectivas discursivas que vamos conhecer nesta aula. Já em Fiorin (2011), na coletânea *Introdução à linguística*, os estudos discursivos são representados pela semiótica discursiva, que estudamos detalhadamente em nossas aulas anteriores, com a menção de que se trata de uma perspectiva dentre outras.

Paveau e Sarfati (2006), por sua vez, dedicam um dos capítulos de seu livro *As grandes teorias da linguística* para falar sobre as linguísticas discursivas e explicam que agruparam “sob a etiqueta *linguísticas discursivas* a linguística textual, a análise do discurso e a semântica de textos, que se fundamentam sobre a dimensão transfrástica dos

enunciados” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 191). Desse modo, esses estudiosos adotam como ponto de partida a proposta do linguista norte-americano Zellig Harris que, como vimos na introdução desta aula, foi o primeiro a usar a expressão *análise do discurso*, no ano de 1952.

Harris emprega a expressão em inglês *discourse analysis* em sua proposta de estudo da dimensão transfrástica da linguagem, que consiste na análise linguística para além da frase, e que dará origem à proposta da linguística textual. Sobre a tradição de análises transfrásticas nós já falamos lá em nossa quarta aula, quando estudamos o texto como objeto teórico.

À procura das origens...

Os autores Paveau e Sarfati (2006) contam que a expressão de *discourse analysis*, de Harris, que traduzimos para o português como análise do discurso, foi traduzida para o francês como *discours suivi* (discurso contínuo), em 1969, e afirmam que “... nos anos seguintes aparecem os programas – ou, pelo menos, as demandas – de extensão do objeto da linguística às unidades transfrásticas” (p. 192), no contexto francês. Como veremos, no entanto, também é de 1969 a publicação do texto de Michel Pêcheux, “*Análise automática do discurso (AAD-69)*”, que será considerado um texto fundador para vários analistas de discurso. Podemos perceber, então, que falar sobre a constituição das disciplinas de análise discursiva é seguir pistas, acompanhar as marcas deixadas por diversos estudiosos, que, como no caso do estudo da genealogia de uma família, buscam contar a história de cada perspectiva teórica.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/85393/search-for-fingerprints-by-jhnri4>

É da proposta de Harris que podemos depreender uma primeira acepção para o termo *discurso*, ao longo da história dos estudos da linguagem: discurso como unidade significativa superior à frase. Tal perspectiva, no entanto, aproxima o discurso da noção de texto. Outras acepções de discurso estão presentes em dois estudiosos que já conhecemos: Mikhail Bakhtin e Émile Benveniste, que falam em discurso ao apresentarem as suas diferentes propostas de estudos enunciativos.

Em Bakhtin, a ocorrência mais famosa do termo *discurso* está em seu texto de 1952/1953, “Os gêneros do discurso”, que estudamos em nossa Aula 3. Ao tomar os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262) e, desse modo, passíveis de análise, Bakhtin se desloca em relação à concepção saussuriana que associava o discurso ao campo da fala (*parole*), ao uso da língua de um modo individual e, portanto, impróprio para o estudo científico. A proposta bakhtiniana, no entanto, ainda concebe o *discurso* como texto, como aquilo que efetivamente é enunciado em determinadas circunstâncias, por um enunciadador que se dirige ao outro.

Também Benveniste (2005), ao formular a sua proposta da subjetividade na linguagem e do estudo da enunciação, irá falar em discurso. Benveniste nos diz que, para que ocorra a enunciação, é preciso que a linguagem seja convertida em discurso, o que se dá pela inscrição do sujeito na língua, em seu gesto de ocupar a categoria de pessoa. Para esse autor, cujas propostas teóricas você estudou no final do curso de Linguística I, o termo *discurso* é equivalente à enunciação, ou seja, ao processo de apropriação da língua por um sujeito.

Como vemos, enquanto com a definição de Harris o estudo do discurso se aproxima do estudo do texto e, desse modo, tem o seu espaço no âmbito das linguísticas textuais, com Bakhtin, o discurso tem a sua realidade na interação verbal. Em Benveniste, por sua vez, o discurso é considerado no plano da enunciação, do emprego da língua por sujeitos, devendo assim ser estudado pelas linguísticas enunciativas.

Ao comentar a relação da proposta de Harris com a constituição da análise do discurso como disciplina, Nagamine Brandão afirma que:

Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e

situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise do discurso (BRANDÃO, 2004, p. 14).

Como já sabemos, o objeto teórico texto será estudado pela linguística textual em suas diferentes vertentes e também pela semiótica que, como vimos, irá considerá-lo simultaneamente um objeto de significação e de comunicação. Podemos afirmar, então, que o texto é um objeto de estudos que ganha os seus contornos em função do posicionamento teórico adotado.

Quando falamos em análise de discurso, no entanto, é certo que texto não é o mesmo que discurso... e o *discurso*, como veremos, também é conceituado de diferentes modos, por diferentes perspectivas teóricas.



Figura 14.5: Diferentes perspectivas teóricas trazem consigo acepções distintas para o termo *discurso*.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/163837/detective-silhouette-by-centroacademico>

Na década de 1960, novos conceitos de *discurso* aparecem no cenário dos estudos da linguagem, com as propostas das análises discursivas. Como afirma a Régine Robin (1973, p. 88), nessa época, “ultrapassando a dicotomia tradicional, desde Saussure (língua/fala), estava em processo de elaboração uma Linguística do discurso. O discurso é sempre relacionado a suas condições de produção”. Segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 202):

A análise do discurso distingue-se da linguística textual, cujo objeto é o funcionamento interno do texto, e da análise literária que, mesmo considerando o contexto, não repousa sobre o postulado da articulação entre o languageiro e o social.

Nas análises discursivas, considerar essa relação entre “o languageiro e o social” quer dizer levar em conta nas análises tanto às questões que dizem respeito à linguagem, como aquelas que são postas pela exterioridade, sem, no entanto, separá-las. Como afirma Orlandi, ao falar do trabalho na análise do discurso:

[...] não se trabalha, como na Linguística, com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam (ORLANDI, 2001, p. 16).

Além da semiótica francesa, que já estudamos detalhadamente neste curso, outras duas grandes tendências de análise não podem deixar de ser mencionadas, ao falarmos da constituição do campo de estudos do discurso. Tratam-se da análise de discurso anglo-saxã ou americana e da análise de discurso francesa.

Ao apresentar a distinção entre essas duas grandes tendências de estudos do discurso, Paveau e Sarfati (2006, p. 202) afirmam que: “De maneira geral, para os anglo-saxões, a análise do discurso corresponde à análise conversacional, i. e. o estudo de trocas verbais orais ou escritas, cujo postulado é que todo discurso é fundamentalmente interativo.” Sobre a análise de discurso em sua vertente francesa, os autores afirmam que ela pode ser definida como “a disciplina que estuda as produções verbais no interior de suas condições sociais de produção. Essas são consideradas como partes integrantes da significação e do modo de formação dos discursos” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 202).

Pelas definições apresentadas pelos autores Paveau e Sarfati (2006) para as duas vertentes de análise discursiva, podemos observar que uma das diferenças entre elas é que a análise do discurso anglo-saxã filia-se diretamente aos estudos textuais interacionais, enquanto a chamada tradição francesa “mantém uma relação privilegiada com a História”, como nos diz Mussalim (2001, p. 113). Uma outra diferença entre as duas vertentes está na maneira como elas pensam o sujeito em sua rela-

ção com a linguagem. Para entendermos melhor, vejamos a explicação dada por Mussalim:

[...] o que diferencia a Análise do Discurso de origem francesa da Análise do Discurso anglo-saxã, comumente chamada de americana, é que esta última considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a Análise do Discurso francesa não considera como determinante essa intenção do sujeito; considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais. Essa é, entre outras, uma das diferenças teóricas entre as linhas (MUSSALIM, 2001, p. 113).

Na atualidade, uma das principais tendências de análise discursiva da vertente anglo-saxã é a *análise crítica do discurso*, que tem como um de seus representantes o linguista Norman Fairclough. Fairclough (2001, p. 32) define discurso como “uso da linguagem” e propõe uma investigação “por um método informado social e teoricamente, como forma de prática social”.

Análise crítica do discurso

Professor de Linguística da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, Norman Fairclough apresenta inicialmente a sua proposta de análise crítica do discurso em sua obra *Linguagem e poder (Language and Power)*, publicada em 1989. Desde então, várias outras obras já foram publicadas pelo autor, com foco no método proposto pela análise crítica do discurso e em análises diversas, em livros e artigos em periódicos.

No artigo “A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades”, assim fala Fairclough, ao posicionar o seu trabalho com o discurso:

“Discurso” é uma categoria usada tanto pelos teóricos sociais quanto pelos analistas [...] e linguistas [...]. Como muitos linguistas, vou usar o termo “discurso” para referir-me primordialmente ao uso da linguagem falada ou escrita, embora também deseje estendê-lo para incluir a prática semiótica em outras modalidades semióticas tais como a fotografia e a comunicação não verbal (por ex., por gestos) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 32).

Como vemos, na análise crítica do discurso proposta por Fairclough temos mais uma acepção de discurso: o *discurso* tomado como a linguagem em uso e como uma prática social, acepção que traz em sua base uma visão interacionista de linguagem.

Assumindo uma posição teórica distinta, a análise de discurso de linha francesa, na vertente que se desenvolve a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, no final da década de 1960, concebe o discurso como “efeitos de sentido” entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Ela se apresenta como uma tendência de estudos, que se constitui “no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2001, p. 19).

Mas tudo isso nós vamos entender melhor na segunda parte desta aula, ao falarmos sobre a constituição histórica da análise de discurso de linha francesa. É esta a tendência de estudos discursivos que vamos abordar também em nossas próximas cinco aulas, o que irá nos permitir conhecer melhor o seu quadro teórico e metodológico para o estudo do discurso. Por hora, vamos verificar se você entendeu as várias acepções do termo discurso na história dos estudos da linguagem, fazendo a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. De acordo com o que estudamos na primeira parte desta aula, sobre as diferentes acepções do termo discurso nos estudos da linguagem, classifique cada afirmação a seguir como verdadeira ou falsa. No caso das alternativas marcadas como falsas, reescreva-as, fazendo as correções necessárias.

a) () Para a vertente francesa de análise do discurso, o discurso é conceituado como o uso de linguagem, em suas modalidades oral e escrita.

b) () Diferentemente de Saussure, para quem o discurso corresponde ao campo da fala (*parole*), as análises discursivas, em suas diferentes perspectivas, entendem que o discurso apresenta regularidades e, desse modo, pode ser objeto de estudo científico.

c) () Em Harris e em Benveniste temos acepções de discurso semelhantes, que aproximam as noções de discurso e de texto, e que também serão centrais para o desenvolvimento das propostas teóricas da análise de discurso de linha francesa.

d) () Em Bakhtin, Harris e Benveniste, temos exemplos de diferentes concepções de discurso na história dos estudos da linguagem.

e) () A análise crítica do discurso define o discurso como “efeitos de sentido entre interlocutores” e propõe o seu estudo a partir das suas condições de produção.

2. Explique a principal diferença entre as análises do discurso de linha francesa e anglo-saxã ou americana.

RESPOSTAS COMENTADAS

1. a) (F) Para a análise crítica do discurso, tal como proposta por Fairclough, o discurso é conceituado como o uso de linguagem, em suas modalidades oral e escrita.

b) (V)

c) (F) Em Harris e em Bakhtin, temos acepções de discurso semelhantes, que aproximam as noções de discurso e de texto, e que também serão centrais para o desenvolvimento das propostas teóricas da análise de discurso anglo-saxã.

d) (V)

e) (F) A análise de discurso de linha francesa define o discurso como “efeitos de sentido entre interlocutores” e propõe o seu estudo a partir das suas condições de produção.

2. Como vimos nesta aula, são duas as diferenças fundamentais entre as vertentes de análise do discurso, francesa e anglo-saxã. A primeira diz respeito à própria noção de discurso, que, na análise de discurso anglo-saxã é definido como fundamentalmente interativo. Já na perspectiva francesa, o discurso é analisado em relação às suas condições de produção, que são consideradas partes integrantes do processo de constituição de sentidos. A segunda diferença está na concepção de sujeito. Em consequência de sua concepção interacionista de discurso, a vertente anglo-saxã leva em conta a intenção do sujeito em sua análise. Na análise do discurso francesa,

por sua vez, compreende-se que o sujeito tem seu dizer determinado ideologicamente, como vamos estudar com mais detalhes em nossas próximas aulas.

Até aqui, fizemos um percurso pela história dos estudos linguísticos, focalizando os modos como o termo *discurso* comparece nesse cenário teórico, e apresentamos algumas diferenças entre as vertentes francesa e anglo-saxã da análise do discurso. A partir de agora, vamos investigar um pouco melhor a proposta teórica da análise de discurso de linha francesa, seguindo a trilha inaugurada pelos trabalhos de Michel Pêcheux.



Figura 14.6: Nas trilhas do discurso, vamos seguir as pegadas da análise discursiva de linha francesa, como proposta por Michel Pêcheux.

Fontes: Inspetor: <http://opendclipart.org/detail/172076/inspector-by-sam-mo241-172076> (sam fiorito); Pegadas: <http://opendclipart.org/detail/64879/foot-prints-by-openxs> (Christopher Baker).

A PROPOSTA DA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Nos ramos dos estudos da linguagem, a análise de discurso de linha francesa floresce na década de 1960, em um momento bastante particular: momento em que estudiosos de diferentes áreas, com seus

gestos de releitura, questionam o significado de ler, colocando em questão o que é ler, o que é interpretar.

Dentre os autores que propõem tal reflexão, estão o filósofo Louis Althusser, que faz uma leitura da obra *O capital*, de Marx, com o seu livro *Ler “O capital”*; o também filósofo Michel Foucault, com o seu livro *Arqueologia do saber*, publicado em 1969, que busca constituir um aparato teórico para o estudo de como se constituem historicamente os saberes; e o psicanalista Jacques Lacan, que propõe uma releitura de Sigmund Freud que, em seus estudos, havia afirmado a presença do inconsciente no sujeito. Como nos diz Orlandi (2010), esses estudiosos, dentre outros, reconhecem que a questão da leitura, do “como” ler, deve levar em consideração o dispositivo teórico que a sustenta. Ou seja: toda leitura se pauta em um dispositivo, em um método que determina como ler e como interpretar.

A reflexão desses estudiosos, em seus gestos de propor releituras, encaminha para uma “des-naturalização da leitura”, para o questionamento sobre os textos e os modos como eles produzem sentidos. Como afirma Orlandi, a partir da questão “O que ler significa?”, “abre-se aí um lugar teórico – podemos dizer mesmo disciplinar – para a análise de discurso” (ORLANDI, 2010, p. 14).



Figura 14.7: A reflexão sobre o que é ler e o que é interpretar é fundante para o desenvolvimento da análise de discurso no contexto francês.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/110395/book-and-light-by-pesasa>

Também Michel Pêcheux, filósofo a quem seguiremos os passos para falar sobre a constituição da análise de discurso de linha francesa como

uma disciplina, faz a sua releitura: a releitura de Saussure e da linguística estruturalista. É nesse contexto que Pêcheux, interessado em debater sobre o sujeito, o sentido e a História, elabora a sua noção de discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores”, que mencionamos anteriormente.

É essa noção de discurso proposta por Pêcheux, em sua tese de doutorado defendida em 1968 e publicada no ano seguinte, com o nome de “*Análise automática do discurso (AAD-69)*”, que consideramos fundadora para a análise de discurso da qual estamos tratando, uma das propostas teóricas dentre os chamados estudos discursivos de linha francesa.

Análise ou análises de discurso de linha francesa?

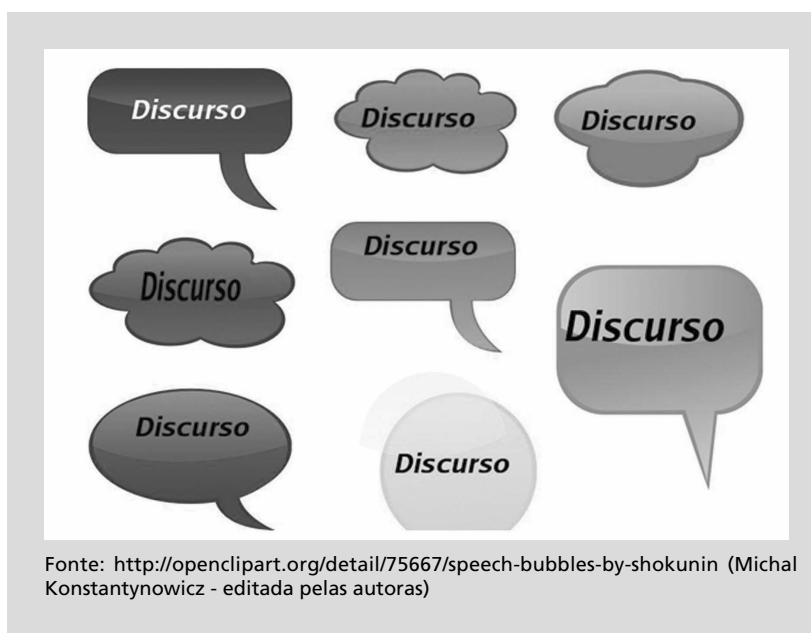
Mesmo o campo do que costumeiramente chamamos de análise de discurso de linha francesa não se marca pela homogeneidade em suas filiações teóricas e métodos de análise discursiva. Em parte, isso se dá em consequência do próprio desenvolvimento dessa vertente de estudos na França, na década de 1960, que ocorre em diferentes grupos, sediados em distintas instituições.

Paveau e Sarfati (2006, p. 204), ao descrever a história da análise de discurso francesa em seus primeiros anos, apontam ao menos quatro tendências iniciais, responsáveis por criar diferentes filiações e correntes de estudos: I. os trabalhos iniciados em torno de Jean Dubois, na Universidade de Paris X-Nanterre, e que seguiram “a tradição da análise do discurso no sentido harrisiano”;

II. o trabalho iniciado em torno de Tournier, na École Normale Supérieure de Saint-Cloud, “que se apoia sobre o tratamento quantitativo de dados”; III. os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Michel Pêcheux, na Universidade de Paris VII, que “elaborou uma teoria da linguagem fortemente marcada pelo marxismo e pela psicanálise”, e que no Brasil se institucionaliza a partir dos trabalhos de Eni Orlandi;

IV. os trabalhos propostos por Greimas, na École des Hautes Études en Sciences Sociales, que propõem “uma semiótica geral, traçando o caminho de uma outra abordagem do discurso”, a semiótica discursiva.

Na atualidade, é comum que os trabalhos que se filiam às diferentes tendências francesas de análise discursiva mencionem o nome dos autores cujo pensamento teórico tomam como base. É por isso que podemos falar em análise de discurso tal como proposta por Michel Pêcheux, por Dominique Maingueneau, por Patrick Charadeau..., o que faz com que a análise de discurso de linha francesa tenha como uma de suas marcas a pluralidade de perspectivas teóricas, decorrentes dos vários pontos de vista para um mesmo objeto: o discurso em relação às suas condições de produção.



Como afirma Denise Maldidier (2003, p. 21), o discurso em Pêcheux “deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem”. Para entendermos a especificidade dessa proposta, é preciso olhar para o seu processo de constituição enquanto disciplina.

A análise de discurso proposta por Pêcheux se apresenta como uma disciplina “de entremeio”, por formular questões à Linguística e às Ciências Sociais. Isso significa, como nos diz Orlandi (1996), que ela trabalha justamente com as contradições dessas áreas, interrogando a linguística estruturalista, quando esta deixa de considerar a história e o sujeito em seus estudos sobre a língua; e interrogando as ciências sociais, que deixam de lado a linguagem em seus estudos. Estudar o discurso significa, assim, estudar um objeto que é linguístico e que também é histórico.

Para dar conta da especificidade do discurso enquanto objeto teórico, Pêcheux propõe alguns deslocamentos na delimitação da análise de discurso. Um desses deslocamentos se dá em relação ao conceito de língua proposto por Saussure, em relação ao sujeito que, como sabemos, é deixado de lado pelos estudos linguísticos estruturalistas. Para

Pêcheux, quando Saussure estabeleceu a dicotomia entre língua e fala (*langue* e *parole*), retirando a fala do campo de atuação da linguística, ele ao mesmo tempo excluiu o sujeito desses estudos e reafirmou a fala como um espaço da liberdade do falante. Vejamos o que nos diz Pêcheux:

[...] tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana* (PÊCHEUX, 1997, p. 71).

Como vemos, a liberdade atribuída ao sujeito em consequência da caracterização, por Saussure, da fala como um ato individual incomodava Pêcheux. Como dissemos no início desta seção da aula, os trabalhos psicanalíticos de Freud, retomados por Lacan, já apontavam para a existência do inconsciente no sujeito. Como então seria possível continuar a pensar em um sujeito com pleno domínio para dizer o que diz? Como aponta a reflexão de Pêcheux sobre a primeira dicotomia proposta por Saussure, pensar a língua implica adotar uma posição teórica sobre o sujeito... E Pêcheux estava muito interessado também na noção de sujeito.

Quanto à língua, Pêcheux irá se deslocar em relação à dicotomia língua versus fala para propor uma relação entre língua e discurso. Como afirma Orlandi (2001, p. 19), na análise de discurso, “a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma”, isso porque pensar em discurso é se atentar “para a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. No discurso temos o social e o histórico indissociados” (ORLANDI, 2010, p. 14), ou seja, temos a língua, o sujeito e a situação considerados na análise da linguagem.

Tabela 14.1: A língua em Saussure e em Pêcheux

<i>A linguística de Saussure</i>		<i>A análise de discurso de Pêcheux</i>
Língua x Fala	→	Língua e Discurso

Desse modo, a língua, segundo Orlandi (1996a, p. 27), é tomada “como sistema significante em sua relação com a História”. O discurso, desse ponto de vista, possui uma *forma material*, que se dá pela relação

do simbólico com o mundo. Ao considerar o discurso em sua forma material, a análise de discurso não reconhece a divisão entre forma e conteúdo. Como afirma Orlandi (1996a, p. 28), pela noção de forma material, reconhece-se a relação entre a língua “como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história”.

Forma material

A compreensão de que o discurso possui uma forma material está relacionada a uma das influências teóricas de Pêcheux para a elaboração de sua teoria do discurso: o *materialismo histórico*. É por isso que a análise de discurso proposta por Pêcheux é também chamada de *análise de discurso materialista*.

Para o materialismo histórico, preconizado por Karl Marx, existe um real da História de tal modo que o homem, embora faça a História, não tem clareza de suas ações. Em outras palavras, a História não é transparente ao homem. Mas o que significa assumir uma perspectiva materialista no que tange à reflexão sobre a linguagem?

Guimarães e Orlandi (2006, p. 152) explicam que pensar a linguagem de um ponto de vista materialista é “considerar o que é propriamente linguístico fora do logicismo, de um lado, e do sociologismo, de outro”. O que quer dizer que é preciso pensar a linguagem de um modo distinto do que fazem o formalismo (logicismo) e as perspectivas que buscam explicá-la pelo social. Segundo os autores, “a inclusão do sujeito, da História, da sociedade não se reduz a um apêndice de uma reflexão feita pela linguística ou pelas ciências sociais”. Trata-se de pensar o discurso em sua materialidade linguística, mas que produz sentidos ao se inscrever na História.

É também de suas leituras sobre o materialismo histórico que Pêcheux irá trazer a proposta de estudar, no discurso, a ideologia em sua materialidade. Mas falaremos sobre ideologia em nossas próximas aulas, ao tratarmos de alguns dos principais conceitos teóricos da análise de discurso. Por hora, basta compreendermos que, na proposta teórica de Pêcheux, a História comparece como condição necessária para que a língua signifique e não como uma simples contextualização para o que é dito pelos sujeitos.

E para completar os deslocamentos propostos por Pêcheux na constituição da análise de discurso, retornamos à noção de sujeito, que será uma contribuição da psicanálise para os estudos do discurso. Diferentemente do que pressupunha a dicotomia de Saussure, ao localizar o

falante no espaço da liberdade, do domínio do dizer, a análise de discurso irá compreender o falante não pela noção de homem, mas pela de sujeito, um sujeito discursivo, que “funciona pelo inconsciente e pela ideologia, como nos diz Orlandi” (2001, p. 20).

Dizer que o sujeito do discurso só pode ser pensado em sua relação com o inconsciente e com a ideologia é questionar a completude do sujeito. O sujeito é incompleto, mas é constituído por uma ilusão de completude. Esse modo como a análise de discurso considera o sujeito nós também vamos estudar em mais detalhes em uma de nossas próximas aulas, dedicada à noção de sujeito na análise de discurso, em sua relação com a linguagem. Nesse primeiro momento, basta compreendermos que, diferentemente da noção de falante, daquele que usa a língua livremente, como nos diz Saussure, na teoria do discurso consideramos o sujeito em sua incompletude: um sujeito que pensa que diz o que quer e que é a origem do dizer, mas que se engana... Porque os sentidos já estão em circulação mesmo antes de seu nascimento. O que quer dizer que, ao falarmos, partimos de um processo de identificação com dizeres já em curso.

Na introdução desta nossa aula, vimos alguns exemplos de como os discursos estão em curso com a leitura de dois fragmentos textuais que tratavam da velhice. E questionamos com qual dos sentidos privilegiados pelos textos você mais se identificava... Isso porque, quando falamos algo sobre a velhice, por exemplo, nossos dizeres produzem sentidos na relação que estabelecem com outros dizeres já ditos e esquecidos.

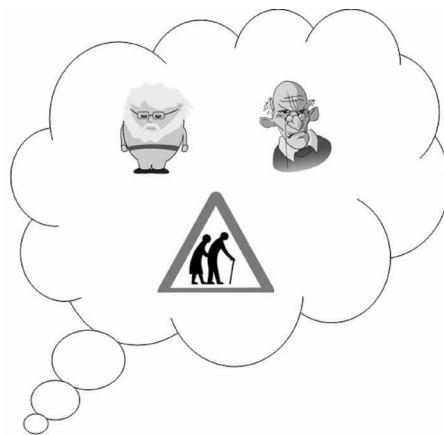


Figura 14.8: Na análise de discurso, o sentido é tomado como em relação a outros sentidos já ditos.

Fontes: Homem de verde: <http://openclipart.org/detail/122569/old-man-1-by-ricardomaia> (Ricardo Maia); Homem: <http://openclipart.org/detail/103549/old-man-by-3dline> (Aslan Tamjidi); Casal: <http://openclipart.org/detail/28069/roadsign-old-folks-by-anonymous> (anonymous).

Como nos diz Orlandi (2001, p. 20): “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. Do modo como se constituem esses efeitos de sentidos é que se encarrega a análise de discurso.

Para finalizarmos essa breve apresentação da análise de discurso proposta por Michel Pêcheux, vamos ler o que nos diz Orlandi a respeito da constituição dessa disciplina:

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2001, p. 20).

São muitas informações, não é verdade? Mas não se preocupe, porque teremos as próximas cinco aulas de nosso curso dedicadas à análise de discurso de linha francesa. Agora vamos fazer nossa próxima atividade, que tem como foco o modo como é pensado o discurso nessa vertente de análise.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

Conceituando o discurso

3. Considerando a afirmação de Orlandi, sobre a análise de discurso proposta por Michel Pêcheux, comente os pontos expostos nos itens a e b:

A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2001, p. 20).

a) a proposta teórica da disciplina, definindo o objeto discurso;

b) as suas fronteiras com outros campos do conhecimento e os seus deslocamentos em relação à linguística de Saussure.

RESPOSTA COMENTADA

3. a) A análise de discurso pecheutiana tem como objeto teórico o discurso, definido como “efeitos de sentidos entre interlocutores”. A sua proposta é compreender a língua fazendo sentido no discurso, que é um objeto sócio-histórico. Diante de um dizer qualquer, a análise de discurso questiona o modo como os sentidos se constituem para e por sujeitos.

b) A análise de discurso se constitui como disciplina em relação a três campos do conhecimento: a linguística estruturalista, o marxismo e a psicanálise. Ao definir o objeto teórico discurso, a análise de discurso questiona o materialismo histórico, que deixa de lado a linguagem em suas reflexões, e interroga a linguística de Saussure, que, ao eleger a língua como foco de seus estudos, deixa de lado a inscrição da língua na História, bem como os sujeitos. Além disso, a análise de discurso traz para os seus estudos a noção de sujeito enquanto afetado pelo inconsciente, uma contribuição da psicanálise. Ao contrário da linguística, que tem como objeto a língua enquanto um sistema autônomo, a análise de discurso tem como objeto o discurso, que se constitui em relação à língua, mas também à História e aos sujeitos.

Para finalizar esta aula, vamos pensar um pouquinho sobre a diferença entre texto e discurso, como trabalhada na análise de discurso de linha francesa. Como dissemos desde o início, o objeto teórico da análise de discurso não é o texto, mas o discurso. Apesar disso, começamos a nossa aula de hoje com a leitura de dois fragmentos textuais... Como pensar essa relação entre texto e discurso, os tais “efeitos de sentido” de que falamos nesta aula?

Para respondermos a essa questão temos de levar em conta que, enquanto o discurso são os efeitos de sentido, o texto é a materialidade a partir da qual se constituem tais efeitos. Ou seja: é dos textos, verbais ou não, que o discurso pode ser apreendido pelos sujeitos. No *Glossário de termos do discurso*, texto é definido da seguinte forma:

Unidade de análise do discurso que, enquanto tal, é uma superfície linguística fechada em si mesma (tem começo, meio e fim). É um objeto empírico, inacabado, complexo de significação; lugar do jogo de sentidos, do trabalho da linguagem, do funcionamento da discursividade. O relevante, no âmbito discursivo [...] é ver como ele organiza a relação da língua com a história na produção de sentidos e do sujeito em sua relação com o contexto histórico-social. [...] (LEANDRO-FERREIRA, 2001, p. 22).

O texto, desse modo, é a materialidade a ser analisada, a partir da qual chegamos ao discurso, em seu funcionamento. Se retornarmos mais uma vez aos nossos textos iniciais, com os seus diferentes pontos de vista sobre a velhice, poderemos entender um pouquinho melhor a relação entre discurso e texto na análise de discurso de linha francesa.

No primeiro texto, por exemplo, com o título “Cientistas preveem a cura do envelhecimento para os próximos 150 anos”, estão em jogo vários discursos, vários efeitos de sentido. Um deles é o efeito de sentido da velhice como uma doença, que se marca no texto pela expressão “cura do envelhecimento”. Esse efeito de sentido se constitui no jogo entre os sentidos de um discurso do cotidiano, do senso comum (presente no texto em: “[...] a primeira pessoa a comemorar seu aniversário de 150 anos já nasceu”, logo na sua abertura) e o discurso científico (que comparece, por exemplo, em: “Biomédico gerontologista e cientista-chefe de uma fundação dedicada a pesquisas da longevidade”, que especifica a qualificação do pesquisador entrevistado).



Figura 14.9: Juventude e velhice.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/965966>

Analisar o discurso é, assim, bem diferente de se analisar um texto, uma vez que a proposta da análise de discurso é bem distinta dos objetivos de uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo, como nos diz Orlandi (2001, p. 17), “procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?”. Já a análise de discurso, como dissemos lá no início da aula, “não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (ORLANDI, 2001, p. 17).

Do texto ao discurso

Um outro exemplo que pode nos ajudar a compreender melhor a distinção entre texto e discurso é trazido por Eni Orlandi, em seu texto “Funcionamento e discurso”, publicado originalmente em 1981. Nesse texto, Orlandi faz algumas considerações sobre o funcionamento do discurso a partir de um poema de Adélia Prado. Vejamos o que nos diz Orlandi:

“Minha mãe cozinhava exatamente:

Arroz, feijão roxinho, molho de batatinhas,

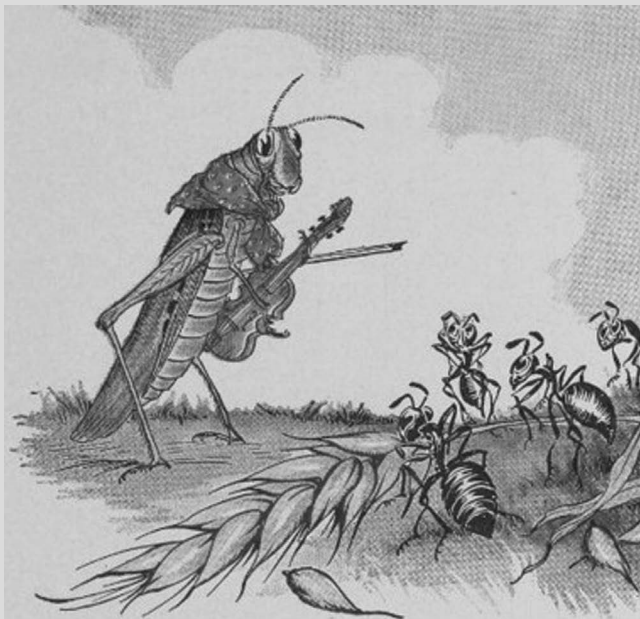
Mas cantava.”

Que análise linguística imanente pode dar conta do sentido desse *mas*? Do sentido, não. Dos sentidos. Entre cozinhar e cantar se passa toda uma vida. Que qualquer mulher presente nesse *mas*. E que muitos homens entendem. E (mas) explicam.

Também não dá para analisar esse *mas* considerando o texto como “uma sequência linguística fechada sobre ela mesma, porém é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção” (Pêcheux, 1969).

Tentemos, então, ver isto na perspectiva de uma ciência da linguagem que não se defina como uma linguística imanente (2003, p. 115),

Em sua análise, Orlandi irá mostrar como uma análise discursiva é diferente de uma análise textual e de uma análise gramatical. Para além de sua função como conjunção adversativa, ou de seu funcionamento no texto como conector argumentativo, o *mas* no poema pode ser visto como o elemento linguístico que estabelece a fronteira entre dois campos distintos: o campo do trabalho e o do lazer. Como para a análise de discurso um dizer sempre significa na relação com outros já ditos em outro lugar, em outro momento, vemos que um dos modos como se produzem os sentidos no poema é pela retomada da fábula da formiga e da cigarra: quem trabalha não canta; quem canta não trabalha.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:The_Ant_and_the_Grasshopper_-_Project_Gutenberg_etext_19994.jpg

Ao sair da fábula para o universo doméstico, do cotidiano de trabalho da mulher em casa, o poema aponta para a existência de um discurso que interdita a mulher de cantar, já que ela deve trabalhar. E aí está o funcionamento discursivo do *mas*: ela teima em cantar, ou seja, ela resiste a só trabalhar. Trabalho e lazer são oposições que o discurso do senso comum insiste em reafirmar, mas que são ressignificadas no poema.

Diante de um texto qualquer, somos chamados a interpretar. Da posição de analistas de discurso, devemos nos perguntar sobre os modos como se constituem os sentidos possíveis. E se insistimos nos “possíveis” é porque, para a análise de discurso, não há um sentido, mas efeitos de

sentidos que se constituem na língua, em relação indissociável ao contexto sócio-histórico-ideológico. Em outras palavras, a língua interessa à análise de discurso, mas fazendo sentido enquanto uma produção simbólica que se relaciona ao sujeito e à História. É esta perspectiva teórica da análise de discurso de linha francesa que vamos estudar mais a fundo em nossas próximas aulas.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

A partir do fragmento a seguir, diferencie texto e discurso para a análise de discurso de linha francesa, considerando a proposta teórica dessa disciplina.

Se o texto é unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, o discurso, definido como efeito de sentido entre locutores. O texto é texto porque significa. Então, para a análise de discurso, o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica (ORLANDI, 2001, p. 69).

RESPOSTA COMENTADA

Como vimos nesta aula, o discurso é o objeto de estudos da análise de discurso. O texto é a sua unidade de análise, a materialidade a ser analisada para se chegar aos processos de produção de sentidos. Na citação de Orlandi, vemos que o texto não importa à análise de discurso enquanto uma sequência lingüística em sua organização interna. Ele deve ser tomado em relação ao lingüístico e ao histórico, já que são os modos como os efeitos de sentidos se constituem que interessam ao analista de discurso.

CONCLUSÃO

O surgimento do termo *discurso* no âmbito dos estudos linguísticos não se dá de modo inocente e sem consequências. Retomando a metáfora da árvore genealógica, é possível entender que cada ramo que brota na “árvore” dos estudos linguísticos de algum modo é uma resposta a um outro ramo, seja concordando ou discordando de seus pressupostos. As análises discursivas, em suas diferentes vertentes, respondem à necessidade de se pensar a linguagem para além de sua forma e do interesse pelo sentido, tão antigo quanto a proposta formalista de estudos da língua.

Nesse quadro, o projeto teórico-metodológico da análise de discurso de linha francesa se constitui a partir de alguns deslocamentos em relação à linguística de Saussure, sobretudo em relação à dicotomia língua versus fala e as suas consequências para o pensamento sobre a linguagem.

Por outro lado, ao articular conceitos da linguística, do marxismo e da psicanálise, ela descentra noções como língua/História/sujeito, tirando a ciência do “púlpito da verdade” e enveredando pelo caminho desafiador da pesquisa, um caminho que exige muita observação, reflexão e, acima de tudo, curiosidade para dar conta das particularidades de seu objeto, o discurso.

RESUMO

Nesta aula, apresentamos o discurso em suas diferentes acepções na história do pensamento linguístico do século XX e o seu aparecimento como objeto de estudos, em distintas perspectivas teóricas de análise do discurso. Após estabelecermos algumas diferenças entre as vertentes francesa e anglo-saxã (ou americana) de análise, tratamos de alguns aspectos da análise de discurso de linha francesa. Vimos que a análise de discurso, na proposta de Michel Pêcheux, na França, no final da década de 1960, constitui-se como uma disciplina de entremeio, por ser herdeira de três regiões do conhecimento: a linguística, a psicanálise e o marxismo. Em sua proposta teórico-metodológica, a análise de discurso produz importantes deslocamentos em relação a conceitos já contemplados nos estudos da linguagem, como língua e texto, ao pensar o discurso enquanto efeitos de sentidos *para* e *por* sujeitos.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, daremos continuidade aos nossos estudos sobre a análise de discurso de linha francesa. Vamos entender melhor por que o discurso deve ser analisado em relação às suas condições de produção.

Analizando o discurso: os sentidos e as suas condições de produção

Fernanda Lunkes
Silmara Dela Silva

AULA

15

Meta da aula

Apresentar as noções de condições de produção e formações imaginárias na perspectiva teórica da análise de discurso de linha francesa.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o que são as condições de produção do discurso e o seu funcionamento enquanto conceito teórico na análise discursiva;
2. compreender a noção de formações imaginárias no quadro teórico da análise de discurso.

Pré-requisito

Para melhor acompanhar o conteúdo das Aulas 15, 16 e 17, recomendamos a leitura prévia do texto "Sujeito, história, linguagem", segunda parte do livro: ORLANDI, E. P. (2001). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 23- 55.

INTRODUÇÃO

Em nossa aula anterior, vimos que, na perspectiva da análise de discurso de linha francesa, discurso é efeito de sentidos, sentidos que se constituem na relação com o linguístico, mas que não se restringem à estrutura da língua. Pensar o discurso é levar em conta a relação da língua com a exterioridade, com a História, com os sujeitos em suas condições sócio-históricas.

Para pensarmos um pouco mais esse objeto – o discurso –, começamos a aula de hoje observando um lugar de ampla circulação de sentidos: o jornal.



Figura 15.1: O pai do artista lendo o jornal, de Paul Cézanne, 1866.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/paul-cezanne/the-artist-s-father-reading-his-newspaper-1866>

Ler jornal é uma atividade bem característica do cotidiano das sociedades modernas. O quadro de Paul Cézanne, datado de meados do século XIX, já retrata o hábito de acompanhar os acontecimentos registrados nas páginas dos impressos. No quadro, o artista retrata seu pai, Louis-Auguste Cézanne, que aparentemente gostava muito de ler jornais: em 1865, um ano antes, ele também já havia sido pintado por Cézanne, de perfil, lendo um jornal.

O aparecimento dos jornais impressos está ligado ao desenvolvimento da tipografia por Johann Gutenberg, por volta de 1450. Como conta Souza (1996, p. 12-13), em seu pequeno histórico sobre os jornais e as notícias, inicialmente a técnica de impressão com o uso de “caracteres móveis prensados com tinta sobre o papel” foi utilizada para a impressão da Bíblia e de outros livros. Mas no século XV, com a necessidade de comunicação entre as metrópoles europeias e as suas colônias, começam a circular as cartas de navegadores, contendo notícias de interesse para o comércio. Por volta de 1550, entram em cena aquelas que seriam as precursoras dos jornais modernos: as chamadas folhas de aviso, que depois serão chamadas de gazeta, “por causa da moeda veneziana com que se pagavam essas publicações” (SOUZA, 1996, p. 13).

O primeiro jornal de que se tem notícia é a *Gazette de France*, publicada na França por volta de 1631. A *Gazette* já nasce com um lema interessante: “informar, exprimir as opiniões, distrair e, sempre, querer servir à verdade.” Como vemos, no *slogan* do primeiro jornal já encontramos traços da imagem que a maioria dos jornais modernos busca constituir para si.



Fonte: http://openclipart.org/detail/3946/noticias-by-sam_uy

Na atualidade, mesmo com o desenvolvimento de tantas mídias, os jornais impressos continuam circulando e, em suas páginas, trazem notícias, reportagens, artigos, crônicas, charges, textos que buscam dar a conhecer alguns dos acontecimentos de uma dada localidade e que são considerados importantes pelos jornalistas para seus leitores. No quadro de Cézanne, podemos ler no jornal o nome em francês *L'Événement*, justamente “O acontecimento”, em português. Mas, se pensarmos discursivamente, nos jornais o que circula não são os acontecimentos, mas interpretações que, por sua vez, podem direcionar os modos como significamos os acontecimentos do dia a dia.

Embora existam há séculos, os jornais de hoje não são iguais aos de tempos passados. Eles nem são iguais aos que circularam há poucos anos: os formatos, as cores, as fontes utilizadas e tantos outros elementos visuais que compõem um jornal mudam constantemente, sempre com o objetivo de deixar o periódico com um padrão visual considerado atrativo e moderno para os seus leitores. Mas não são somente os elementos

visuais que mudam: os sentidos que circulam em suas páginas também são alterados, já que, como dissemos, os sentidos se constituem sócio-historicamente. Vejamos um exemplo na figura a seguir:

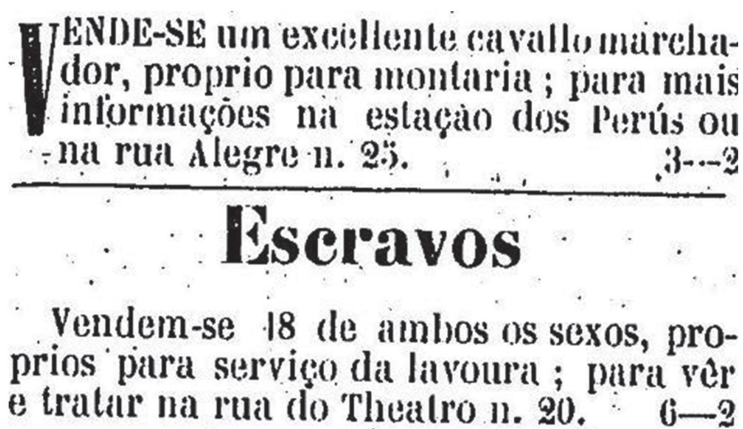


Figura 15.2: Reprodução de anúncios da seção de classificados do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 13 de março de 1880.

Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estadao/2010/05/12/13-de-maio/>

Na **Figura 15.2**, temos um recorte de dois anúncios publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*, em março de 1880, e que em maio de 2010 foi reproduzido no blog “Reclames do Estadão”, que tem como proposta resgatar anúncios antigos que circularam no jornal desde o ano de 1876.

Os dois anúncios recortados não são propriamente uma novidade: o seu formato na página e o emprego das formas verbais “Vende-se/Vendem-se”, no início das sentenças, já mostram que eles fazem parte de uma seção de classificados, comum na maioria dos jornais que conhecemos hoje. O que não é comum é que, enquanto no primeiro anúncio um “cavallo marchador” é colocado à venda, no segundo, são anunciados 18 escravos, seres humanos que poderiam ser comprados para “serviço da lavoura”.

Para interpretarmos o segundo anúncio, é essencial levar em conta as suas condições sócio-históricas de circulação. É porque sabemos que o anúncio foi publicado em março de 1880 e não na edição de ontem do jornal que podemos aceitá-lo, ainda que ele continue a causar espanto e horror. É também porque sabemos que tivemos escravos no Brasil, até o ano de 1888, que entendemos que, no momento em que esses anúncios foram publicados, a venda de escravos era tão comum quanto a venda de um cavalo.

Na materialidade linguística dos anúncios, é a relação entre o cavalo, anunciado no primeiro caso, e os escravos, no segundo, que permite a significação

do que é um escravo. A imagem que se constitui para o escravo, a partir do texto dos anúncios, é a de um objeto a ser comprado, comparável a um animal, e não a um ser humano, como é significado o sujeito leitor do jornal, aquele que tem o dinheiro necessário para agregar à sua propriedade animais e escravos.

Com esse exemplo dos anúncios de jornal, começamos a sair do texto, que é a materialidade linguística, em direção ao discurso, que são os efeitos de sentido que se constituem na relação entre a língua e a exterioridade. Nesse caso, observamos os efeitos de sentido que são constituídos nos anúncios para os escravos, levando em conta as condições sócio-históricas de circulação do jornal. Este será o nosso primeiro propósito na aula de hoje: pensar o discurso em sua relação com as condições de produção.

Após compreendermos o que são as condições de produção do discurso e como elas funcionam em uma análise, vamos aprender também um outro conceito fundamental para a análise discursiva: a noção de formações imaginárias. É justamente essa noção que usamos para falar sobre a imagem de escravo que se constrói no anúncio antigo de jornal, uma imagem que, como vimos, se constitui em relação a outros dizeres.

Ao mesmo tempo que começamos a conhecer os conceitos teóricos da análise de discurso, vamos fazendo pequenas análises... E esta é mesmo uma característica da análise de discurso que estamos estudando: apresentar um conjunto de ferramentas teóricas que, diante de um material a ser analisado, se transforma em um aparato para a compreensão do modo como os sentidos se constituem.

O DISCURSO E AS SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Quando começamos a falar da análise de discurso de linha francesa, em nossa aula anterior, trouxemos uma afirmação de Denise Maldidier sobre a noção de discurso. Você se lembra dela? Ela nos dizia que o discurso em Pêcheux deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem (MALDIDIER, 2003, p. 21).

Logo no início da aula, vimos que o conceito de discurso que a análise de discurso toma como objeto não deve ser confundido com

a fala, seja ela a de um político (geralmente chamado de discurso) ou mesmo aqueles “discursos” feitos em festas familiares. Mais ao final, mostramos que discurso não é mesmo texto: discurso é “efeito de sentidos entre interlocutores”, como definiu Michel Pêcheux (1997 [1969]), ao propor o discurso como um objeto de estudos. O texto, por sua vez, é a materialidade a partir da qual se constituem tais efeitos de sentido.

Michel Pêcheux e a teoria do discurso

Como mencionamos em nossa aula anterior, a proposta de uma teoria do discurso é feita por Pêcheux em sua tese de doutorado, defendida em 1968 e publicada no ano seguinte com o título *L'analyse automatique du discours* (Análise Automática do Discurso – AAD69).

Michel Pêcheux (1938-1983) estudou filosofia na Ecole Normale Supérieure de Paris, de 1959 a 1963, e em 1966 começou suas atividades no Département de Psychologie de le Centre National de Recherche Scientifique (CNRS).

Na década de 1960, reuniu um grupo de pesquisadores de diversas áreas para debater e produzir estudos com a proposta de abordar o discurso, o sujeito e o sentido, na articulação entre Linguística-Materialismo-Psicanálise.

Dentre suas publicações, constam obras que são referências para o estudo do discurso, como: *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso*; *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*; *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*; *O discurso: estrutura ou acontecimento*.

Uma trajetória dos trabalhos de Pêcheux, em sua relação com o objeto discurso, é apresentada no livro *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*, da autora francesa Denise Maldidier (MALDIDIER, 2003). Um artigo mais detalhado sobre quem foi Michel Pêcheux está disponível no site do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb), da Unicamp, no link: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>, que dá acesso também a textos do autor.

Agora só nos resta entender melhor o que significa dizer que o conceito de discurso “estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem”. Com essa afirmação, Denise Maldidier aponta que, para pensar o discurso, é necessário se deslocar em relação à ideia corrente na Linguística Estruturalista de que a linguagem serve para a transmissão de mensagens entre os falantes, pensados simplesmente enquanto usuários da língua.

Nessa “concepção comunicacional da linguagem”, bem conhecida a partir dos trabalhos de Roman Jakobson sobre as funções da lingua-

gem, que você estudou na disciplina Linguística I, há a compreensão de que emissor e receptor usam a língua (um código cujo conhecimento compartilham) para falar sobre um dado referente, produzindo, assim, uma mensagem.

A questão é que, diferentemente da Linguística Estruturalista, a análise de discurso pensa que os sentidos se constituem no dizer, ou seja, que eles não estão prontos na língua para serem simplesmente transmitidos de um emissor para um receptor ou destinatário. Aliás, para a análise de discurso nem é possível falar em “emissor” e “receptor”, porque eles são sujeitos constituídos na e pela linguagem.

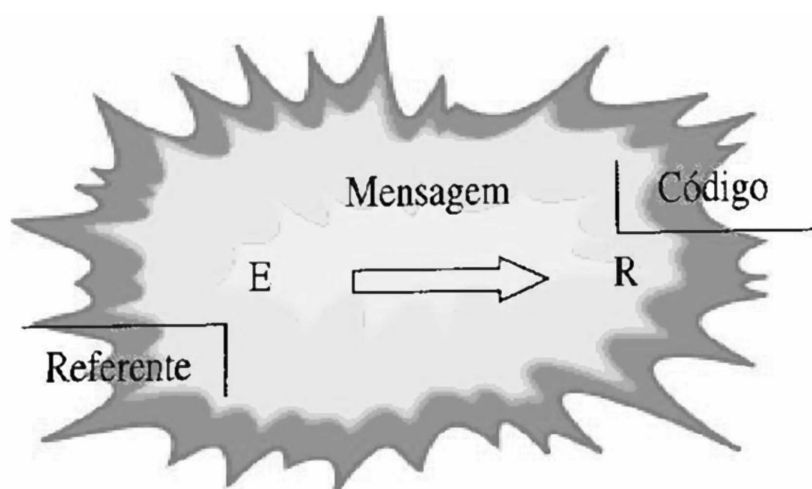


Figura 15.3: A noção de discurso “estoura” a concepção de linguagem pressuposta no esquema elementar de comunicação.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/40477/explosion-by-cybergedeon> (Dominique Chappard). Montagem com a reprodução do esquema elementar da comunicação, apresentado por Orlandi (2001, p. 21) sobre a figura da explosão.

E se não bastassem esses deslocamentos em relação à língua e aos sujeitos, da perspectiva discursiva não é possível pensar que da relação entre dois sujeitos produz-se uma mensagem. O que se produz são discursos, sentidos em movimento.

Para entendermos um pouco melhor esses deslocamentos propostos pela análise de discurso, vejamos o que nos diz Orlandi (2001), ao tratar do distanciamento da teoria do discurso em relação ao esquema elementar de comunicação:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. [...] ao invés de [sic] mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2001, p. 21).

Na base de todo esse deslocamento proposto pela análise de discurso em relação à visão estruturalista de língua está a questão semântica, a questão da produção do sentido. Como dissemos na Introdução desta aula, na análise discursiva entendemos que os sentidos não estão somente na língua: eles se constituem na relação entre língua, sujeito e condições sócio-históricas. Trata-se, como diz Orlandi, de um processo de produção de sentidos, uma vez que: “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Como já vimos, uma grande preocupação de Pêcheux na elaboração da teoria discursiva foi mostrar que Saussure, embora tenha feito uma revolução científica ao instituir a Linguística como ciência, havia deixado de lado dos estudos da linguagem o sujeito e as condições sócio-históricas, que são essenciais para se pensar os efeitos de sentido, uma vez que eles não se constituem apenas por meio da língua.

Ao propor o estudo do objeto discurso, um objeto distinto da língua fechada em si mesma e tomada como objeto da Linguística por Saussure, Pêcheux aponta caminhos para que o analista dê conta de observar a língua, mas também de analisar os modos como se constituem os sentidos no dizer, ou seja, de considerar o que se configura como uma espécie de entorno do dizer. Para Pêcheux, o discurso vai além do que foi dito, e a sua análise deve levar em conta o que tornou possível “sua formulação e sua compreensão” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 75).

É por isso que na análise de discurso, além da materialidade linguística, consideramos os sujeitos e as suas *condições de produção*,

pois entendemos que são esses elementos, em conjunto, que constituem os discursos. Quando falamos em *condições de produção* na análise de discurso de linha francesa, estamos pensando tanto na situação imediata de enunciação como no contexto sócio-histórico que determina o dizer.

Assim, na análise de um discurso, podemos entender o que está dito na superfície textual como uma espécie de porta que se abre para outros discursos, para sentidos em curso que tornaram possível o dizer e que fizeram com que ele fosse dito de um modo e não de outro.

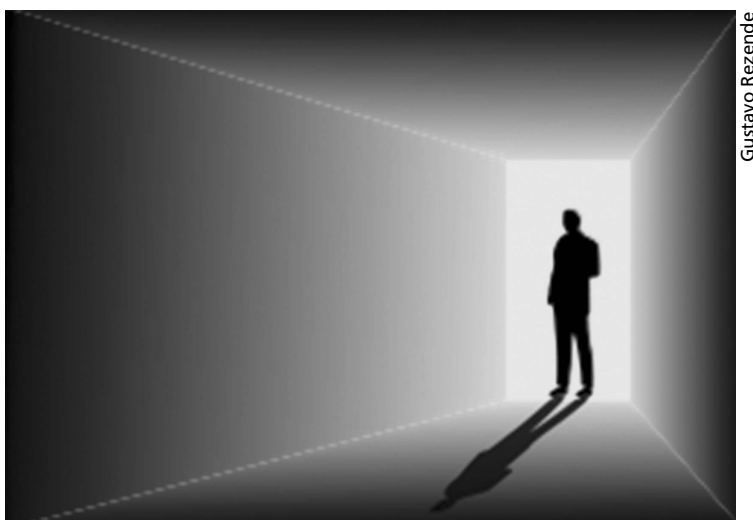


Figura 15.4: Para o analista de discurso, o que está dito funciona como uma porta que se abre para outros dizeres.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/171837/strange-man-by-gustavorezende-171837>

É porque o discurso não está fora da história que a análise discursiva considera que aquilo que é dito produz sentidos na relação com outros dizeres, em relação às suas condições de produção. A noção de condições de produção é apresentada por Pêcheux já em seu texto de 1969, *Análise automática do discurso*, que, como dissemos, é considerado inaugural para essa tradição de estudos discursivos. Nas palavras de Pêcheux, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...]” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 75), que deverão ser levadas em conta para a compreensão do processo de produção de sentidos.

Ao apresentar as condições de produção do discurso, Orlandi (2001) propõe a divisão entre:

- a) as condições de produção consideradas em sentido estrito, que compreendem as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato, o *aqui-agora* do dizer;
- b) e as condições de produção em sentido amplo, que são constituídas pelo contexto sócio-histórico.

Para entendermos melhor essa noção de condições de produção, vamos voltar ao anúncio de venda de escravos que circulou no jornal *O Estado de S.Paulo*, em 1880, que apresentamos na Introdução desta aula. Para analisarmos as condições de produção daquele anúncio, é preciso considerar que ele estava inserido em uma seção que se propõe a venda de bens, um serviço que, à época, tinha enorme relevância, considerando o grande alcance de público do jornal, o mais importante meio de comunicação no século XIX. Como parte das condições de produção em sentido estrito, consideramos: o jornal, a seção de classificados na qual circulou o anúncio, a data de circulação. São elementos que compõem em seu conjunto as circunstâncias daquele dizer, que fazem com que o dizer seja dito daquele modo e não de outro.

Já para analisarmos as condições de produção em sentido mais amplo, é preciso que alarguemos o passo: devemos retomar o contexto histórico do Brasil em 1880, quando a escravidão ainda era uma política vigente que permitia e tornava natural que os escravos fossem tomados como objetos por seus “donos” e que fossem até mesmo anunciados no jornal, ao lado do anúncio da venda de um cavalo. Essas condições históricas mudam em 1888, com a assinatura da Lei Áurea, o que faz com que esse discurso sobre a escravidão seja interditado, deixando de ser vista como natural e comum a relação que havia entre brancos, os donos, e os negros, escravos. Com a mudança nas condições sócio-históricas, mudam também os dizeres em circulação, que passam a privilegiar os sentidos sobre o trabalho para o negro e para o branco.

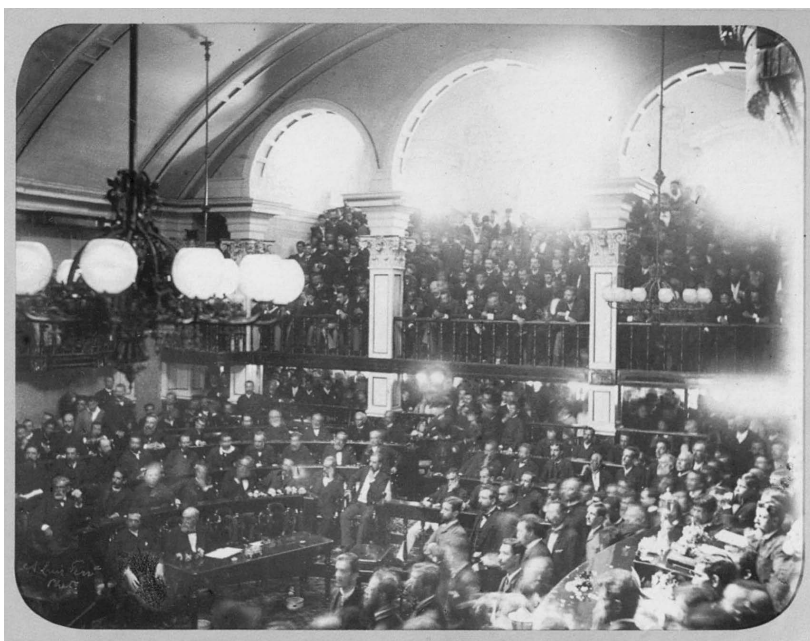


Figura 15.5: Imagem do Senado brasileiro, em 13 de maio de 1888, durante a votação da Lei Áurea, que aboliu a escravidão no país.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Golden_law_1888_Brazilian_senate.jpg

Além das circunstâncias imediatas de enunciação e do contexto sócio-histórico em que ele se insere, fazem parte das condições de produção a memória do dizer e os sujeitos em suas posições discursivas (ORLANDI, 2001). Quando falamos em memória na análise de discurso, não estamos pensando na memória particular de cada um de nós (que é aquela que acionamos quando alguém nos pergunta o que almoçamos ontem ou qual era mesmo o nome daquela menina da escola...), mas em uma memória do dizer, como nos diz Orlandi (2001, p. 31): “o saber discursivo que torna possível todo o dizer [...]”. Mas essa noção de memória nós vamos entender melhor em nossa próxima aula de análise de discurso.

Outra noção importante da teoria que iremos aprender futuramente é a de sujeito que, desta perspectiva teórica, é compreendido como uma posição. Quando falamos sobre a escravidão no Brasil e a assinatura da Lei Áurea, por exemplo, falamos de “brancos, os donos, e os negros, escravos”, o que pressupõe duas posições sujeito distintas naquele momento histórico: a de dono e a de escravo, determinadas pela cor da pele. Por sujeito estamos compreendendo então não um indivíduo em particular, mas a posição que ele ocupa para dizer o que diz, que é determinada por condições sócio-históricas.

Como nesta aula o nosso interesse é entender as condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo, vamos pensar agora o seu funcionamento em alguns dizeres sobre as terras da Amazônia. Eles fizeram parte de um informe publicitário do governo militar, nos anos 1970 do século XX, e foram reproduzidos no documentário *Nas Terras do Bem-Virá* (2007, direção de Alexandre Rampazzo), que aborda os conflitos pela terra no Pará entre camponeses e latifundiários, desde 1970.



O documentário *Nas Terras do Bem-Virá* aborda os conflitos pela terra na Amazônia, no estado do Pará, entre camponeses e latifundiários. No YouTube é possível assistir ao *trailer* e a vários trechos do documentário, que participou de festivais da América Latina e recebeu diversos prêmios, dentre eles o de melhor filme no Festival dos Três Continentes (Venezuela) e na Mostra Etnográfica da Amazônia (Brasil); e menção honrosa no It's All True – Festival Internacional de Documentários (Brasil) e na Mostra Contra o Silêncio de Todas as Vozes (México). Link: http://www.youtube.com/results?search_query=document%C3%A1rio+nas+terras+do+bem-vir%C3%A1.



Fonte: <http://opendipart.org/detail/16941/uncle-sam-shakes-the-farmers-hand-by-johnny-automatic-16941>

Desse documentário, recortamos alguns enunciados que, para fins de análise, serão as nossas sequências discursivas (SD). Vamos a elas:

SD1: “O homem sem terra no Nordeste e as terras sem homens na Amazônia.”

SD2: “Tanto para a agricultura como para a criação, a terra é boa. Há verdes pastos na floresta de leite e mel.”

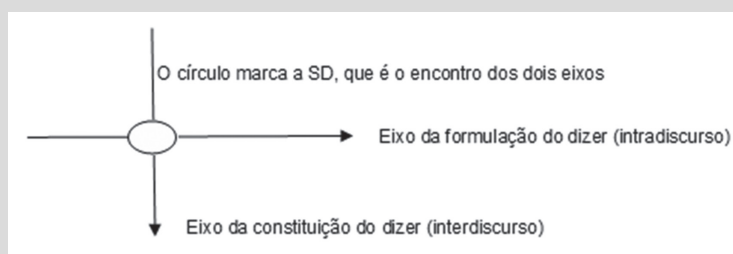
SD3: “A imensidão amazônica induz o homem a pensar no seu grande objetivo. A estrada que leva ao céu deve ser uma imensa e vasta transamazônica, rasgada por Deus no coração dos homens, que sabem sacrificar-se pelo progresso da humanidade.”

Sequências discursivas

Os enunciados recortados para análise são chamados na análise de discurso de sequências discursivas. Isso se deve ao fato de que nesta disciplina se analisa o que está dito e também aquilo que constitui esse dizer, ou seja, além daquilo que está posto, o analista precisa mobilizar questões que tornaram possível esse dizer.

Mariani (1998, p. 53) define o conceito de sequência discursiva como “seqüências lingüísticas nucleares, cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)”.

Explicando de outro modo, é possível compreender que na AD existem dois eixos: um eixo horizontal, onde está aquilo que é dito, e um outro vertical, que atravessa esse eixo horizontal e constitui a memória desse dizer. A sequência discursiva se constitui no encontro entre esses dois eixos, como podemos ver na ilustração a seguir:



Mas não se preocupe: vamos estudar as noções de intradiscurso e interdiscurso em nossa próxima aula.

Nos últimos 20 anos, são muitos os dizeres sobre a floresta amazônica na mídia. Em sua maioria, eles estão relacionados a discursos sobre o desmatamento desenfreado e o grave comprometimento de seus recursos naturais, provocado principalmente pela extração de madeira e pela criação bovina. Mas, como vemos nas três sequências discursivas que vamos analisar, nem sempre foi assim. Como já dissemos, os sentidos estão em movimento, eles não param, porque seguem o curso da História, que também está em movimento.

Para analisarmos as três sequências discursivas retiradas do documentário, vamos iniciar com algumas considerações sobre as condições de produção que tornaram possíveis aqueles dizeres sobre a Amazônia, na década de 1970. Vamos refletir primeiramente sobre as suas condições de produção em sentido estrito.

Os enunciados das três sequências discursivas são parte de um informe publicitário produzido pelo governo militar, naquele momento comandado pelo general Emílio Garrastazu Médici, que governou o país no período de 1969 a 1974.

Governo militar no Brasil

O regime militar, período também conhecido como ditadura militar, teve início em 1º de abril de 1964 em uma ação militar contra João Goulart – então presidente do país – e durou até 15 de março de 1985. Quando do golpe, os militares o chamaram de “revolução” e o justificaram afirmando que Goulart estava transformando o Brasil em um país comunista, principalmente porque o presidente prometia implantar um conjunto de mudanças que incluía a reforma agrária.

A ditadura do Brasil contou com cinco presidentes militares eleitos indiretamente entre 1964 e 1985. Foram eles: Humberto de Alencar Castello Branco (1964/1967), Arthur da Costa e Silva (1967/1969), Emílio Garrastazu Médici (1969/1974), Ernesto Geisel (1974/1979) e João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979/1985).

Ao longo do regime, foram emitidos 17 Atos Institucionais (AIs), validados sem consulta popular ou legislativa, e cujas medidas davam ainda mais poder aos ditadores. Em dezembro de 1968, o presidente Costa e Silva implantou o AI-5, aumentando a violência e diminuindo os direitos civis. Por meio desse ato, foram cancelados, por exemplo, direitos dos presos políticos, da imprensa, da música e do teatro.

Na internet, há vários textos sobre a ditadura militar no Brasil, como os que estão disponíveis nos seguintes links:

- <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/saiba-o-que-foi-e-quanto-durou-a-ditadura-militar-no-brasil-20090927.html>
- <http://www.historiabrasileira.com/ditadura-militar/atos-institucionais/>
- <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/09/comissao-da-verdade-vai-apurar-so-crimes-do-estado-durante-ditadura.html>



Há vários documentários que exploram e problematizam a temática da ditadura no Brasil. No YouTube, você pode ter acesso a três excelentes documentários: o clássico *Cabra marcado para morrer* (1984), de Eduardo Coutinho, que traça a história e o destino de integrantes das ligas camponesas após o golpe militar; *Cidadão Boilsen* (2009), de Claim Litewski, que apresenta a estreitíssima relação entre empresários paulistas e instituições como a Fiesp com o golpe; e *A grande partida: os anos de chumbo* (2011), de Francisco Soriano, baseado em livro homô-

nimo deste mesmo autor, que traz depoimentos e lembranças dos companheiros de Soriano na resistência ao regime militar. Links: <http://www.youtube.com/watch?v=VJ0rKjLIR0c> - *Cabra marcado para morrer*; http://www.youtube.com/watch?v=vhdu_D5jFlo - *Cidadão Boilsen*; <http://www.youtube.com/watch?v=Elk2llkmoJM> - *A grande partida: os anos de chumbo*

Ainda nas condições de produção de sentido estrito, podemos pensar nos modos de circulação desses dizeres. Esse anúncio circulou em emissoras de televisão como uma propaganda do governo, o que nos leva a pensar sobre o funcionamento da publicidade e do discurso publicitário. Ao analisar o discurso publicitário, Pereira retoma teóricos da área de publicidade e propaganda, e afirma que: “[...] *publicidade* compreende as atividades [...] a fim de divulgar uma empresa, um produto (bem material, serviço, políticos, artistas etc), ou uma idéia institucional, por exemplo, por meio da propaganda” (PEREIRA, 2008, p. 34). As propagandas, por sua vez, podem ganhar formas diversas – “anúncios orais, impressos, em mídia eletrônica e multimídia” –, como exemplifica Pereira, e são sempre destinadas a um público específico.

No anúncio que estamos analisando, dizeres sobre a Amazônia são postos em circulação pelo governo, o que nos permite afirmar que com ele o que se busca é “vender” uma ideia. Em outras palavras, o governo busca construir sentidos positivos para a Amazônia. Mas produzir sentidos para quem?

Nas sequências discursivas que estamos analisando, podemos observar expressões como: “O homem sem terra” (SD1), “a terra é boa” (SD2), “A imensidão amazônica induz o homem a pensar no seu grande objetivo” (SD3) e “[homens] que sabem sacrificar-se pelo progresso da humanidade” (SD3), que nos indicam que, nesse anúncio, o governo não se dirige a todos os brasileiros, mas àqueles menos privilegiados na sociedade: aos pobres, aos sem-terra, aos sujeitos que buscam ascender economicamente. Daí a importância de se dizer, por exemplo, que “a terra é boa”, o que compensará os sacrifícios de seus futuros moradores, já que a decisão de mudar-se para as terras da Amazônia envolve todo um projeto pessoal e econômico. Nos dizeres que destacamos do anúncio, a significação da floresta como repleta de “leite e mel” (SD2) busca sujeitos que se identifiquem com esses sentidos de uma Amazônia atraente e farta, e que se disponham a fazer esse movimento migratório.



Figura 15.6: O discurso sobre as terras amazônicas, na década de 1970, dirige-se aos brasileiros dispostos a migrar para aquela região.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/135385/migrating-penguin-by-moini>

Para seguirmos com a nossa breve análise, é preciso levar em conta também as condições de produção em sentido amplo. Como dissemos, naquele período, o Brasil vivia sob o regime militar, que tinha dentre as suas diretrizes a integração nacional para o combate ao comunismo. Especialmente durante o governo Médici, foram lançados vários projetos voltados à ocupação e ao desenvolvimento da região amazônica, sendo um deles a construção da rodovia Transamazônica, um projeto audacioso, por sua extensão, e faraônico, pelos altos custos que demandou.

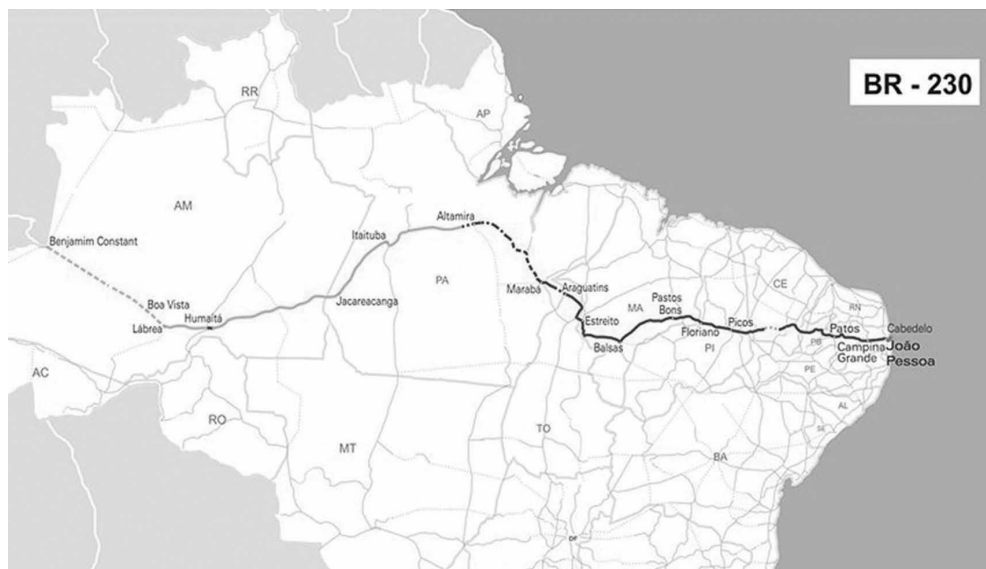


Figura 15.7: Visualização geral da Rodovia BR-230 – rodovia Transamazônica.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Br-230mapa.jpg>

Rodovia Transamazônica

A música “Conexão amazônica” (do disco *Que país é esse?*), da banda Legião Urbana, traz a seguinte passagem:

*Os tambores da selva já começaram a rufar!
A cocaína não vai chegar!
Conexão amazônica está interrompida.*

A passagem faz menção à gigantesca rodovia construída na década de 1970 no Brasil, que prometia desenvolvimento e progresso ao país. Terceira maior rodovia do Brasil, com 4.223 km de extensão, a rodovia Transamazônica (BR-230) liga a cidade de Cabedelo, na Paraíba, à cidade de Lábrea, no Amazonas, e corta sete estados brasileiros: Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Tocantins, Pará e Amazonas. Grande parte da rodovia, principalmente nos estados do Pará e do Amazonas, ainda não é pavimentada.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jp04.jpg>

A construção da rodovia Transamazônica fazia parte de um projeto governamental maior, que pretendia ocupar a região amazônica. Para isso, era preciso mobilizar sentidos positivos sobre a Amazônia, com destaque para a fartura e abundância que ela poderia proporcionar aos brasileiros menos favorecidos, dispostos a morar nessas novas terras. Na propaganda governamental, vemos que se constituem para a Amazônia os sentidos da “terra prometida”, da terra em que “tudo dá”, retomando, assim, os dizeres já presentes lá na carta de Pero Vaz de Caminha, quando da chegada dos portugueses ao Brasil (pelo funcionamento da memória discursiva).

Expressões como “leite e mel” (SD2) e “imensidão amazônica” (SD3) produzem sentidos de um amplo e farto espaço geográfico. E a expressão “florestas de leite e mel” torna-se possível, nessa época, justamente pela representação de mata virgem que a Amazônia possuía naquele momento histórico, de uma floresta intocada.

Podemos dizer que a Amazônia, na década de 1970, mais do que uma floresta, tornou-se o mote do discurso da promessa de melhores condições de vida, uma promessa de fartura para os brasileiros. Como essas sequências discursivas comparecem em um anúncio, destinado à “venda do produto Amazônia”, podemos entender melhor o porquê de a Amazônia ser associada a um lugar paradisíaco, que está para além das coisas terrenas. Daí a relação que se estabelece com o discurso religioso, marcada em termos como “céu”, “Deus” e “coração”, na SD3.



Figura 15.8: Como a floresta da tela de Henri Rousseau (1905), que tem como título *Mulher caminhando na floresta exuberante*, a Amazônia é significada como um lugar paradisíaco na década de 1970.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/henri-rousseau/woman-walking-in-an-exotic-forest-1905>

Como política e economia estão interligados, é preciso compreender que, em qualquer projeto político desse porte, existirão os empregadores... e os empregados. Para viabilizar o projeto de ocupação da Amazônia, havia uma demanda por sujeitos que se dispunham a deixar suas terras e partir em busca dessas novas possibilidades (e aqui está um exemplo do funcionamento do sujeito como uma posição no discurso, que estudaremos em nossas próximas aulas).

Pela análise das condições de produção nas três sequências discursivas retiradas do documentário *Nas Terras do Bem-Virá*, podemos observar a importância de pensar a relação entre as circunstâncias de enunciação e o contexto sócio-histórico mais amplo na análise discursiva. Com a análise de um discurso, buscamos compreender como os sentidos ali se constituem e as condições de produção são parte essencial desse processo de constituição de sentidos.

Antes de passarmos à Atividade 1, uma última observação: Orlandi (2001) separa as condições de produção entre condições em sentido estrito e em sentido amplo por uma questão didática. Nos discursos, essa separação nem sempre é tão clara e não é um problema mobilizá-las na análise ao mesmo tempo. O problema está em não trazê-las para a análise.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

Discurso e condições de produção

1. Com base no fragmento textual a seguir, comente sobre a crítica que a Análise de Discurso faz aos processos comunicacionais e explique os deslocamentos que essa teoria propõe em relação à estrutura elementar de comunicação:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação [...]. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 2001).

2. Leia o texto a seguir, parte de uma notícia publicada pela *Folha online*, em 4 de outubro de 2011. Faça uma análise do título da notícia, com base na noção de condições de produção.

Placa na USP chama golpe militar de “revolução de 1964”

Uma placa que indica a construção de um monumento em homenagem aos mortos e desaparecidos da ditadura chama o golpe militar de “revolução de 1964”.

A obra, na Cidade Universitária da USP, é parte de parceria entre a universidade e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência.

[...]

“Considero o termo utilizado um absurdo. Farei contato com o reitor para mudar imediatamente a inscrição”, disse a ministra Maria do Rosário (Direitos Humanos). [...]

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/985149-placa-na-usp-chama-golpe-militar-de-revolucao-de-1964.shtml>

Golpe ou revolução?

Você pode ver uma fotografia da placa na *Folha online*, no link: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/985149-placa-na-usp-chamagolpe-militar-de-revolucao-de-1964.shtml>.

O mais curioso é que a imagem já traz a placa alterada: a palavra “revolução” aparece riscada e substituída por “golpe”, escrito a mão, logo abaixo.

RESPOSTAS COMENTADAS

1. *A Análise de Discurso é uma disciplina que, em seus princípios, se desloca em relação a uma visão comunicacional de linguagem. Por compreender que o discurso se constitui na relação entre língua,*

sujeito e suas condições sócio-históricas, ela entende que os sentidos se constituem no dizer, ou seja, que eles não estão prontos na língua para serem simplesmente transmitidos de um emissor para um receptor ou destinatário. No lugar de emissor e receptor, a análise de discurso irá falar em sujeitos, constituídos na e pela linguagem, e em vez de pensar em uma mensagem a ser transmitida via código linguístico, o que está em jogo, nessa perspectiva teórica, é o discurso, conceituado como efeito de sentidos entre interlocutores. É por isso que, no fragmento textual citado, Eni Orlandi diz que “não se trata apenas de transmissão de informação”. Como o discurso se constitui sempre em relação à língua, aos sujeitos e às condições sócio-históricas, o sentido sempre pode ser outro.

2. No título da notícia publicada na Folha online, estão em jogo as relações entre os sentidos de golpe de Estado e os sentidos de revolução para o que ocorreu no Brasil, em março de 1964. O reconhecimento de que houve um governo ditatorial no país, de 1964 a 1985, implica a admissão do ato de tomada do governo pelos militares como um golpe de Estado. Os militares, por sua vez, comemoram a data como uma revolução, um movimento de revolta contra o poder estabelecido, negando assim o seu caráter totalitário. Para compreendermos os modos como se constituem os sentidos nessa notícia jornalística, é preciso considerar essas condições de produção em sentido amplo, que nos oferecem o contexto sócio-histórico em que esse dizer circula. Saber que o Brasil foi governado por militares durante esse período da história é essencial para a compreensão da notícia, que coloca em xeque duas posições sujeito no discurso: a dos militares e a dos não militares. Também são igualmente importantes as condições de produção imediatas. O fato de a placa em questão estar localizada na USP, uma das universidades brasileiras mais perseguidas durante o período da ditadura, é determinante para que esse acontecimento seja notícia. É porque o que é dito não está de acordo com o lugar onde é dito que o caso da placa ganha interesse jornalístico.

Nesta primeira parte da aula, tratamos dos deslocamentos que a análise de discurso propõe em relação aos processos de comunicação, o que nos ajuda a entender um pouco melhor a especificidade do objeto discurso nesta perspectiva teórica. Falamos ainda sobre as condições de produção do discurso, uma noção muito importante para a análise dis-

cursiva. Agora vamos abordar um outro conceito: formações imaginárias. Você vai ver que em nossas análises do discurso sobre a Amazônia as formações imaginárias já estão ali funcionando... e agora você vai entender como.

NO JOGO DOS DISCURSOS, AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Como dissemos há pouco, na breve análise que fizemos da propaganda governamental, ao trazermos as condições de produção também já abordamos as formações imaginárias. Isso ocorre porque as formações imaginárias compõem as condições de produção. Orlandi (2001) explica que:

As condições de produção implicam o que é material (a língua [...]), o que é institucional (a formação social [...]) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2001, p. 40).

Ou seja, ao refletirmos sobre as condições de produção, elas abrangem também essas imagens que são construídas no discurso. Retomando nossa análise dos discursos sobre a Amazônia, vimos que a propaganda do governo produz a imagem da Amazônia como um lugar farto, abundante, a ser explorado. Em nossa análise, também observamos que, nesse discurso sobre a Amazônia, constrói-se a ideia de um paraíso, disponível àqueles sujeitos moradores de outros lugares do Brasil, especialmente do Nordeste, que não têm seu pedaço de terra, seu chão, e por isso mesmo, teriam como opção seguir para a Amazônia. Por isso, dissemos anteriormente que esse discurso governamental não se dirigia a todos os brasileiros.

Desse modo, são principalmente duas as imagens mobilizadas nesse discurso: uma imagem do sujeito que irá se deslocar às terras amazônicas, um sujeito que não tem posses no lugar onde vive, sendo assim desfavorecido; a partir da imagem desse sujeito, constrói-se a formação imaginária da Amazônia, como um lugar inexplorado, abundante de riquezas e para onde esse sujeito pode se dirigir com o propósito de mudar sua condição de vida. Daí tudo o que afirmamos sobre as três sequências discursivas que analisamos.

Vamos de novo recorrer a Eni Orlandi (2001) para entender melhor o funcionamento das formações imaginárias no discurso:

[...] todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e situação (ORLANDI, 2001, p. 39).

É importante destacarmos nessa citação que Orlandi fala em “projeções” dos sujeitos no discurso. Podemos comparar as formações imaginárias no discurso a um espelho, cujo efeito é o do reflexo. Tal comparação se torna ainda mais substancial se entendemos que esse reflexo não se dá como uma verdade, mas como um funcionamento de uma projeção feita no discurso, a partir das posições dos sujeitos que estão em jogo.



Figura 15.9: Com a tela de M. C. Escher, de 1935, *Hand with Reflectin Sphere*, podemos refletir sobre as formações imaginárias, as projeções em jogo no discurso.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/m-c-escher/hand-with-reflecting-sphere>



Figura 15.9: As formações imaginárias são as projeções em jogo no discurso, comparáveis ao reflexo no espelho, como na tela de Theo van Rysselbergue, de 1907.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/theo-van-rysselberghe/woman-at-a-mirror-1907>

Para mostrar que as condições de produção e, por conseguinte, as formações imaginárias estão em permanente movimento de sentidos, vamos retomar os discursos sobre a Amazônia, mas agora em uma música. O trecho que recortamos faz parte da música “Amazônia”, de 1989, composta por Roberto Carlos e Erasmo Carlos:

Sangue verde derramado
O solo manchado
Feridas na Selva
A lei do machado
Avalanches de desastros
Numa ambição desmedida
Amazônia, insônia do mundo

Na década de 1970, a propaganda do governo buscava construir uma Amazônia vasta e abundante, e os sujeitos que para lá fossem teriam de se sacrificar para obter a recompensa na fatura dos recursos da floresta. Já no trecho recortado da música famosa na voz de Roberto Carlos, que circulou em um de seus discos lançados no final dos anos 1980, outras representações são construídas para a floresta: com os

termos “avalanches de desatinos”, temos a formação imaginária de uma floresta que vem sendo destruída e cuja violência humana nesse gesto é também representada pela expressão “sangue verde”. O termo “verde”, comumente utilizado em outros discursos para representar o limpo, o belo e principalmente o natural, é desconstruído na música ao comparecer adjetivando “sangue”, que representa a violência, a dor, a morte. No enunciado “Amazônia, insônia do mundo”, temos sentidos polissêmicos, porque “insônia” pode representar a Amazônia como esse lugar que nunca dorme e que de algum modo colabora com a vida humana, bem como pode representar a “insônia” dos homens, que se preocupam com o desmatamento desenfreado e a extinção dos recursos naturais e hídricos dos quais a Amazônia dispõe.

Para mais um exemplo do funcionamento das formações imaginárias, vamos mudar o nosso *corpus* e refletir sobre as imagens que são construídas sobre os indígenas na obra *O selvagem*, de Couto de Magalhães.



Figura 15.10: Couto de Magalhães, autor da obra *O selvagem*.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Almeida_J%C3%BAnior_-_Gal._J.V._Couto_de_Magalh%C3%A3es,_1888.jpg

A obra *O selvagem*, de 1876, é escrita por Couto de Magalhães a pedido de Dom Pedro II para participar de uma exposição na Filadélfia (EUA), naquele mesmo ano. Na folha de rosto da obra, consta inclusive o aviso: “Impresso por ordem do governo”. O livro tinha como propósito, de acordo com o autor, “preparar um corpo de interpretes” (1876, p. IX), os quais teriam de mediar o contato com as etnias indígenas. Trata-se de um documento, que circularia em terras estrangeiras, a partir do qual é possível compreender a construção de formações imaginárias sobre os povos indígenas, sua língua e sua produção cultural.

Couto de Magalhães (1876) divide o livro em duas partes: a primeira tem como título “Curso da Língua Geral segundo Ollendorf: compreendendo o texto original de lendas tupis”; a segunda, “Origens, costumes, região selvagem: methodo a empregar para amansal-os por intermédio das colonias militares e do interprete militar”.

A obra, segundo Magalhães, objetivava-se apontar modos de conquista das terras indígenas sem o uso de armas, o que significava, no mínimo, uma submissão desses povos para que não fossem exterminados fisicamente. Na obra, é posto que esse projeto “pacífico de educação” tinha como objetivo fazer com que os índios fossem “educados” para torná-los mão de obra barata num projeto maior, que era o desbravamento das regiões ainda não povoadas/colonizadas pelo governo. Consta ainda nos objetivos elencados pelo autor para essa “pacífica” conquista “assegurar nossas comunicações interiores para as duas bacias do Prata e do Amazonas” (p. XV).

Vamos olhar mais de perto duas sequências discursivas recortadas da obra e, em seguida, pensarmos um pouco mais sobre o funcionamento das formações imaginárias nessa materialidade linguística:

SD4: O que principalmente distingue um povo barbaro, é a crença de que a força physica vale mais do que a força intellectual. (p. 157).

SD5: A presente lenda é, como as antecedentes, destinada a ensinar ao selvagem a supremacia da força da intelligencia sobre a força physica, ensino que, como observei no intruducção, tendia a elevar o selvagem do estado de barbaria em que se achava para o de civilisação. Cumpre porém não esquecer que estamos diante de povos pagãos, cuja moral não e christã; portanto nada ha de estranhar se, para mostrar o ascendente da força intellectual sobre a physica, eles não escrupulisam em empregar a astucia e o engano como manifestações legitimas da intelligencia (p. 215).

Essas duas sequências discursivas foram recortadas da segunda parte da obra *O selvagem*, do subcapítulo que tem como título “Mythologia zoologica na familia tupi-guarani – methodos de educação intellectual”, na qual o autor apresenta várias lendas indígenas. Além de buscar fazer com que o intérprete compreendesse a língua tupi para posteriormente ensinar ao índio a língua portuguesa, o autor tem como objetivo mostrar/ensinar aos indígenas a supremacia da inteligência sobre a força física, pois, para o autor, a crença das etnias indígenas era justamente a oposta. As duas sequências compreendem parte dos comentários feitos por Couto de Magalhães antes de apresentar algumas lendas sobre o jabuti, animal considerado fraco e vagaroso.

Vamos tecer algumas considerações sobre essas sequências, iniciando com o modo como Magalhães designa as etnias indígenas. Ele o faz de dois modos: como “povo bárbaro” e “selvagem”, construindo assim uma formação imaginária de um povo menor, inferior em relação às etnias não indígenas, que o autor designa como “civilização” e cuja imagem é a de superioridade em todos os aspectos. Assim, é importante perceber que Magalhães já estabelece em seu dizer a distinção entre os povos, por meio da formação imaginária de povos inferiores e povos superiores, pelo modo como ele designa um e outro.



Figura 15.11: Ao designar as etnias indígenas como “povo bárbaro” e “selvagem”, Couto de Magalhães atribui aos povos indígenas a formação imaginária de inferioridade em relação à “civilização”.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:India_Tob%C3%A11.jpg

Também podemos observar que, na SD4, constitui-se uma formação imaginária das etnias indígenas como ingênuas por acreditarem na supremacia da força física, enquanto na segunda SD5, Magalhães atenta o leitor para o fato de que o índio pode utilizar de “artimanhas” para ganhar algumas disputas, cujo recurso será, sobretudo, a inteligência e não a força física. A formação imaginária construída para o índio, nessas duas sequências discursivas, é a de um povo inferior na inteligência, mas que de algum modo pode usar artifícios inescrupulosos para conseguir vantagem. Com o ensino das lendas, o autor busca construir uma imagem de povo cuja “esperteza” se dê a favor das etnias não indígenas. Neste caso, a “esperteza” deveria ser ensinada ao índio para fazê-lo entender que o melhor seria filiar-se às etnias supostamente superiores.

Como você deve ter reparado, em nossas análises, buscamos mostrar sempre as formações imaginárias se constituindo a partir de marcas que encontramos na materialidade linguística, que é o texto das sequências discursivas. Isso porque as formações imaginárias se constituem no discurso, não são dadas previamente. Ou seja, quando falamos que no texto de Couto de Magalhães uma das formações imaginárias que se constituem para os indígenas é a de inferioridade em relação aos brancos, não partimos de considerações prévias ou de imagens preconcebidas que temos sobre esse assunto. As formações imaginárias, assim como as condições de produção do discurso como um todo, deixam suas marcas no dizer... marcas que se transformam em pistas que o analista de discurso segue para entender os modos como os sentidos se constituem no *corpus* que analisa.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

As formações imaginárias

1. Leia o texto a seguir, parte de uma notícia publicada pelo site *Folha online*, em 16 de junho de 2012. Analise as formações imaginárias que são construídas a partir do título da matéria:

Índios invadem obra de Belo Monte e promovem quebradeira, diz consórcio

Índios e ativistas ambientais invadiram neste sábado (12) o principal canteiro de obras da hidrelétrica de Belo Monte, em Vitória do Xingu (oeste do Pará), e quebraram materiais de escritório, diz o CCBM (Consórcio Construtor de Belo Monte). [...]

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/1105880-indios-invadem-obra-de-belo-monte-e-promovem-quebradeira-diz-consorcio.shtml>

RESPOSTA COMENTADA

As formações imaginárias são imagens construídas no discurso sobre os sujeitos e a situação. O jornal, ao falar sobre a ação dos indígenas no título da notícia, atribui tal fala à empresa consorciada e não a si mesmo, de modo a construir a ideia de neutralidade sobre o que afirma. A expressão “diz consórcio”, no final do título, aponta para essa isenção de responsabilidade do jornal sobre o que é dito, que tem como principal marca o emprego de termos desqualificadores para se falar sobre os indígenas. O verbo “invadir” aponta para uma ação ilícita, ilegal. Assim, ao se utilizar tal verbo para falar da ação dos indígenas, produz-se a ideia de deslegitimação da ação, ao mesmo tempo em que constitui para os indígenas a formação imaginária de sujeitos que agem contra a lei, bandidos, ao privilegiar o sentido do ato como uma ação de vandalismo, uma ação criminosa e não um protesto, uma reação frente à construção da Usina de Belo Monte. Além disso, ao dizer “promovem quebradeira” produz-se a formação imaginária de sujeitos que fazem isso por puro prazer, sem estabelecer uma relação política com o que está em jogo na construção dessa usina hidrelétrica, reafirmando a formação imaginária de sujeitos malfeitores e silenciando os enormes prejuízos que os índios sofrerão com a construção.

Agora que já aprendemos as noções de condições de produção e formações imaginárias – parte do quadro teórico da análise de discurso – só não podemos nos esquecer de um ponto muito importante: qualquer análise que se oriente pelos princípios da análise de discurso proposta por Michel Pêcheux precisa mobilizar essas noções, precisa levar em conta que, no funcionamento do discurso, as condições de produção são tão importantes quanto a própria língua. Na análise de discurso, as condições de produção são consideradas constitutivas do discurso e não podem ser separadas do que é dito, como se fossem um mero pano de fundo do dizer.

Como esperamos ter mostrado com as análises que trouxemos como exemplo, diante de um *corpus* qualquer, cabe ao analista ir construindo sua análise, mostrando que há dispositivos teórico-analíticos que dão sustentação que nos permitem afirmar que um discurso produz o efeito X ou Y..., caso contrário, se estaria fazendo adivinhação ou mágica, e não análise de discurso.



Figura 15.12: São dispositivos como as condições de produção e as formações imaginárias que permitem ao analista sustentar sua análise e não fazer mágica.

Fonte: http://openclipart.org/detail/4375/magician-and-floating-lady-by-johnny_automatic

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Analizando o discurso

1. As duas notícias a seguir são de um jornal carioca e foram recortadas do estudo de Maia (2003). Leia e analise os títulos, tomando como base as noções de condições de produção e formações imaginárias, parte do dispositivo teórico da análise de discurso de linha francesa.

Ladrões de classe média

PM prende jovens, moradores de Copacabana, que tentavam arrombar caixa eletrônico. (*O Globo*, 25/04/2002)

Menor infrator de 14 anos foge após botar fogo em diretor de internato

Menino usa álcool para atacar funcionário de abrigo em Bangu. (*O Globo*, 04/07/2002)

RESPOSTA COMENTADA

Para analisar os títulos quanto às condições de produção, podemos refletir um pouco sobre o papel do jornal em nossa sociedade. A imprensa tem esse papel de estabilizar dizeres e sentidos, apresentando-se como a responsável por dizer ao sujeito o que há para saber sobre um dado assunto. Não é raro que o sujeito ancore seu dizer nos dizeres em circulação na mídia, dizendo: “mas eu vi no jornal”, para atestar a veracidade de um acontecimento. Sabemos, no entanto, que um jornal não escapa de suas próprias condições de produção e, em seus dizeres, constituem-se formações imaginárias sobre os sujeitos e os acontecimentos jornalísticos que abordam. Repórter, editor e linha editorial estarão sempre filiados às redes de sentido, aos sentidos em curso, em um dado momento histórico. Em outras palavras, um jornal interpreta, por mais que sejam utilizados recursos linguísticos para contornar essa questão. A notícia é também aquilo que pode e deve ser dito em um jornal diário, e por isso, deve ser

algo que interesse ao leitor. No caso dos recortes que trouxemos, que leitor é esse? As marcas linguísticas presentes nos títulos nos ajudam a entender quem é ele. Vamos pensar as formações imaginárias construídas a partir do modo como se designa aqueles que escapam da lei e da ordem: de um lado temos “ladrões de classe média”; de outro, “menor infrator”. Considerando que a sociedade capitalista se marca fundamentalmente pela desigualdade econômica e social, temos aí a força desse discurso pelo modo mesmo como ele designa aqueles que cometem um crime. Ao marcar o termo “ladrões” com o adjunto “de classe média”, a formação imaginária é de que não se trata de qualquer ladrão, o que confere uma tutela “especial” aos infratores. Já “menor infrator” dá outro status, cuja formação imaginária é a de qualquer um, “mais um” pobre que comete crimes, o que encaminha para a reafirmação do sentido: se é pobre, é claro que irá roubar. A partir disso, pode-se compreender inclusive que o leitor a quem se dirigem os títulos em questão também se inscreve em uma “classe média”. Daí o uso do adjunto para marcar esse lugar social do “óbvio” silenciamento da classe social do menor infrator.

CONCLUSÃO

Na aula de hoje, iniciamos um percurso teórico e analítico mais atento e profundo na análise de discurso de linha francesa, refletindo sobre duas noções importantíssimas para essa disciplina: condições de produção e formações imaginárias. Como vimos, as condições de produção dizem respeito às circunstâncias imediatas de enunciação, às circunstâncias mais amplas, relacionadas ao contexto sócio-histórico em que se constituem os dizeres, bem como aos sujeitos e à memória discursiva, que estudaremos com mais detalhes em nossas próximas aulas. Já as formações imaginárias estão relacionadas aos sujeitos, às projeções que fazem de si, do outro e sobre aquilo que está sendo dito no discurso.

Vimos também nesta aula como esses conceitos podem ser mobilizados para a análise de *corpora* diversos. É seguindo as marcas presentes na materialidade do dizer que o analista alcança o seu objetivo, que é explicar os modos como os sentidos – que sempre nos parecem tão óbvios e evidentes – se constituem nos textos.

RESUMO

Nesta aula, enfocamos duas noções da análise de discurso de orientação francesa: condições de produção e formações imaginárias. Ambas as noções são fundamentais em qualquer análise discursiva: elas trazem as condições sócio-históricas e também as relações entre os sujeitos que tornaram possíveis que um discurso fosse construído de um modo e não de outro, que alguns sentidos fossem privilegiados e outros permanecessem como não ditos. Condições de produção e formações imaginárias fazem parte do quadro teórico da análise de discurso, mas também são ferramentas de análise, que nos permitem explicar os modos como se produzem os efeitos de sentido em um *corpus*.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos entender melhor a relação entre discurso e ideologia, aprendendo conceitos como formações ideológicas, formações discursivas e interdiscurso.

A terra do índio é a mesma terra do colonizador? Discurso e ideologia

*Dantielli Assumpção Garcia
Silmara Dela Silva*

AULA

16

Metas da aula

Apresentar a relação entre discurso e ideologia na análise de discurso de linha francesa e as noções teóricas de formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o que é ideologia para a análise de discurso e o seu funcionamento no processo de constituição de sentidos;
2. definir e diferenciar as noções de formações ideológicas, formações discursivas e interdiscurso no quadro teórico da análise de discurso de linha francesa.

INTRODUÇÃO

Vamos começar a nossa aula de hoje com a leitura de parte de um texto bem conhecido: a chamada “Carta do chefe Seattle”. Você já ouviu falar sobre ela? Trata-se de uma carta atribuída ao chefe indígena Seattle, em resposta ao então presidente norte-americano Franklin Pierce, que, em 1854, teria demonstrado interesse em comprar terras indígenas. Vejamos um fragmento da carta:

O grande chefe de Washington mandou dizer que desejava comprar a nossa terra, o grande chefe assegurou-nos também de sua amizade e benevolência. Isto é gentil de sua parte, pois sabemos que ele não precisa de nossa amizade.

Vamos, porém, pensar em sua oferta, pois sabemos que se não o fizermos, o homem branco virá com armas e tomará nossa terra. [...]

Como podes comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia nos é estranha. Se não somos donos da pureza do ar ou do resplendor da água, como então podes comprá-los? Cada torrão desta terra é sagrado para meu povo, cada folha reluzente de pinheiro, cada praia arenosa, cada véu de neblina na floresta escura, cada clareira e inseto a zumbir são sagrados nas tradições e na consciência do meu povo. [...]

Esta água brilhante que corre nos rios e regatos não é apenas água, mas sim o sangue de nossos ancestrais. Se te vendermos a terra, terás de te lembrar que ela é sagrada e terás de ensinar a teus filhos que é sagrada e que cada reflexo espectral na água límpida dos lagos conta os eventos e as recordações da vida de meu povo. O rumorejar d'água é a voz do pai, de meu pai. Os rios são nossos irmãos, eles apagam nossa sede. Os rios transportam nossas canoas e alimentam nossos filhos. Se te vendermos nossa terra, terás de te lembrar e ensinar a teus filhos que os rios são irmãos nossos e teus, e terás de dispensar aos rios a afabilidade que darias a um irmão.

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um lote de terra é igual a outro, porque ele é um forasteiro que chega na calada da noite e tira da terra tudo o que necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de a conquistar, ele vai embora, deixa para trás os túmulos de seus antepassados, e nem se importa. Arrebata a terra das mãos de seus filhos e não se importa. Ficam esquecidos a sepultura de seu pai e o direito de seus filhos à herança. Ele trata sua mãe – a terra – e seu irmão –

o céu – como coisas que podem ser compradas, saqueadas, vendidas como ovelha ou miçanga cintilante. Sua voracidade arruinará a terra, deixando para trás apenas um deserto. [...]

Fonte: Pronunciamento do cacique Seattle. Disponível em: http://www.ufpa.br/permacultura/carta_cacique.htm. Acesso em: 03 jan. 2013.

São várias as versões dessa carta em circulação na internet e também várias são as discussões a respeito de sua legitimidade. O fato é que ela se tornou famosa por ser considerada um dos primeiros manifestos sobre a importância da preservação da natureza, antecipando-se, assim, à preocupação com o ambiente, que ganharia relevância na segunda metade do século XX.

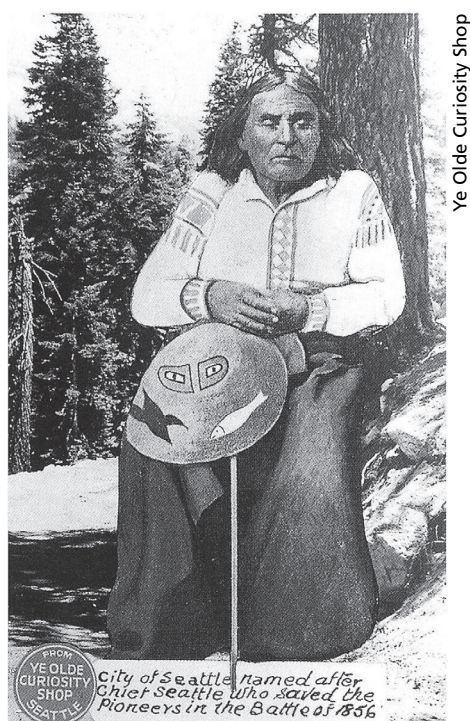


Figura 16.1: Cartão-postal com imagem do chefe Seattle.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ye_Olde_Curiosity_Shop_Chief_Seattle_post-card.jpg?uselang=pt-br

Como nesta aula nos interessam os discursos, os modos como se constituem os efeitos de sentido, trazemos esse fragmento da carta para refletirmos sobre um ponto específico: os diferentes sentidos de “terra” que nele se constituem. Você deve ter reparado que, em seu dizer, o chefe Seattle descreve como a terra é vista pelos indígenas e também como ela é significada pelos brancos,

representados pelo presidente norte-americano a quem ele se dirige na carta. Terra, para o índio, é algo sagrado, que deve ser preservado, uma vez que traz a memória dos sujeitos que nela vivem. Como destaca o cacique, os homens fazem parte da terra, a ela pertencem; terra significa, assim, “mãe”, “irmã” que protege, que afaga, que conta a história dos antepassados indígenas. Já para o homem branco, a terra parece não ser significada da mesma forma. Pela oferta do presidente norte-americano, podemos inferir que a terra é vista como um objeto de compra, como uma mera propriedade. No dizer do chefe indígena, a terra para o branco é o produto de uma conquista, é uma “inimiga”, que precisa ser modificada para atender aos seus desejos. Usando a noção de formações imaginárias, que estudamos em nossa aula anterior, podemos dizer que os indígenas e os brancos possuem diferentes formações imaginárias de “terra”.

Essa breve análise dos sentidos da palavra terra na “Carta do chefe Seattle” nos mostra uma questão importante para a análise discursiva: palavras iguais podem significar diferentemente e isso acontece pelo efeito da *ideologia*. Nesta aula, vamos entender melhor o que é ideologia na perspectiva da análise de discurso de linha francesa e qual a sua relação com o discurso. Vamos também definir mais três conceitos muito importantes para a análise de um discurso: formações ideológicas, formações discursivas e interdiscurso. É olhando bem de perto para o funcionamento do discurso que, como nos diz Orlandi (2008, p. 35), é a “materialidade específica da ideologia”, que vamos perceber que a terra do índio não é a mesma terra do branco colonizador, que o sentido não está nas palavras e pode sempre ser outro... Embora ele não possa ser qualquer um.

NO DISCURSO, OS EFEITOS DA IDEOLOGIA

Em nossa aula anterior, vimos que o discurso somente pode ser analisado levando-se em conta as suas condições de produção. Com isso, começamos a mostrar que os sentidos não estão nas palavras, no campo do estritamente linguístico, mas que se constituem em relação às circunstâncias imediatas de enunciação e ao seu contexto sócio-histórico mais amplo, bem como em relação a outros dizeres já ditos e às posições que ocupam os sujeitos ao dizer.

Para avançarmos no estudo do discurso enquanto processo de produção de sentidos, além das condições de produção em sentido estrito e em

sentido amplo, que estudamos em nossa última aula, vamos tratar agora de uma outra noção basilar para os estudos discursivos: a noção de *ideologia*.

É muito comum ouvirmos a menção ao termo ideologia em nosso cotidiano, não é verdade? Falamos bastante sobre a ideologia dos partidos políticos de direita ou de esquerda, sobre a ideologia da classe dominante, sobre a falta de engajamento político e ideológico de uma geração... São diversas as menções, mas nenhuma dessas que citamos equivalem à acepção de ideologia que aqui nos interessa. Isso porque nelas temos a compreensão corrente de ideologia como um conjunto de ideias (em: a ideologia dos partidos de direita ou de esquerda) ou como uma forma de ocultação da realidade, de manipulação (na expressão “a ideologia da classe dominante”, por exemplo).

Ideologia ou ideologias?

Em seu livro *O que é ideologia?*, a filósofa Marilena Chauí (2001) apresenta um histórico do termo, mostrando as suas várias acepções.

Como afirma Chauí (2001), o termo ideologia apareceu pela primeira vez em 1801 no livro *Elements d'Ideologie* (Elementos de ideologia), de Destutt de Tracy, empregado como sinônimo da atividade científica que buscava analisar a faculdade de pensar, tratando as ideias “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, organismo vivo, com o meio ambiente” (p. 10). Contra a educação religiosa e metafísica, De Tracy propõe o ensino das ciências físicas e químicas para “formar um bom espírito”, isto é, um espírito capaz de observar, decompor e recompor os fatos, sem se perder em especulações.

Contrariando esse significado, o termo passa a ter um sentido pejorativo, negativo pela primeira vez com Napoleão Bonaparte (1769-1821), que qualifica os ideólogos franceses como “tenebrosos metafísicos”, ignorantes do realismo político.

Com Augusto Comte (1789-1857), em seu livro *Cours de Philosophie Positive* (Curso de filosofia positivista), o termo ideologia volta a ser empregado em um sentido próximo ao inicialmente proposto por Destutt de Tracy.

Como veremos ainda nesta aula, ideologia ganha ainda outras acepções nas reflexões de Marx e Engels, e de Louis Althusser, sendo esta última uma concepção relevante para se entender o modo como a noção é trabalhada na análise de discurso: na relação com a linguagem.



Figura 16.2: Napoleão Bonaparte.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Napoleon_in_His_Study.jpg

Na análise de discurso, a ideologia é entendida como um mecanismo de produção de efeitos de evidência, de naturalização dos sentidos. É por isso que podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são ditas.

No exemplo que trouxemos no início desta aula, extraído da “Carta do chefe Seattle”, são as posições ideológicas de índio e de presidente (branco colonizador) que determinam os diferentes sentidos para “terra” que se constituem no texto. Ou seja: as diferentes formações imaginárias de terra que se constroem na carta decorrem das diferentes posições ocupadas respectivamente pelos indígenas e pelos brancos, posições essas que são determinadas ideologicamente.



Figura 16.3: Para a análise de discurso, o sentido não está nas palavras, mas nas posições em jogo no discurso, que são ideológicas.

Fontes: Homem com binóculo: http://openclipart.org/detail/26612/man-using-binoculars-2-by-johnny_automatic; Canoa: http://openclipart.org/detail/377/canoe-silhouette-by-johnny_automatic

Quando afirmamos que as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso são ideológicas, queremos dizer que essas posições – de índio ou de branco, a posição de mãe, de professor ou de estudante, e tantas outras – são determinadas pela ideologia. É por isso que, na análise de discurso, vamos pensar a ideologia como um *mecanismo*, um “elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade...” (LEANDRO-FERREIRA, 2001, p. 17).

Para pensarmos um pouco mais nessas diferentes posições e em sua determinação pela ideologia, vejamos outro exemplo: a tela *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*, de Oscar Pereira da Silva.



Figura 16.4: Na tela de Oscar Pereira da Silva estão representados os índios e os portugueses, que ocupam posições ideológicas distintas nos discursos sobre o Brasil.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Oscar_Pereira_da_Silva_-_Desembarque_de_Pedro_%C3%81lvares_Cabral_em_Porto_Seguro_em_1500.jpg

Na famosa representação da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, temos, de um lado, as naus que aportam naquela que seria a cidade de Porto Seguro, na Bahia, gesto que dá nome ao quadro de 1902, parte do acervo do Museu do Ipiranga, em São Paulo. Mas, de outro lado, em solo, estão os índios, aqueles que já habitavam essas terras, então “descobertas” pelos europeus. Em breves considerações sobre a expressão “Terra à vista!” e sobre o nome (Porto Seguro) dado a esse lugar de chegada dos portugueses ao Brasil, na introdução do livro em que analisa discursos sobre o Brasil, Orlandi (2008) afirma que esse “enunciado inaugural do Brasil”:

[...] por significar porto, ele pode indicar, de um lado (daquele dos que ancoram), a chegada (porto seguro) e, de outro (dos que aqui estão), entrada (invasão). Promessa ou ameaça? Visitantes ou invasores? Terra a servir de berço esplêndido? A ser pilhada? De quem, essa terra?

À vista.

“Ver” tem um sentido bem específico nesse contexto: o que é visto ganha estatuto de existência. Ver, tornar visível, é forma de apropriação [...] (ORLANDI, 2008, p. 17).

Para o colonizador que chega, o Brasil – porto seguro – é significado como a terra a ser colonizada, a ser conquistada, um sentido por muito tempo privilegiado e apresentado como único na história escrita sob a ótica daqueles que aqui aportaram. Já para o indígena, os sentidos são outros... Como em nosso primeiro exemplo, a “Carta do chefe Seattle”, índios e colonizadores ocupam posições ideológicas distintas, o que nos autoriza a dizer que, pelo efeito da ideologia, a terra do índio não é a mesma terra do colonizador.

Para entendermos melhor o que é a ideologia e como se dá o seu funcionamento no discurso, vamos pensar um pouco sobre a origem dessa concepção de ideologia, que é inspirada no pensamento do filósofo Louis Althusser. Como você deve estar lembrado, já falamos sobre Althusser em nossa primeira aula de análise de discurso, quando mencionamos a tradição das releituras na década de 1960, que é fundante para a formulação da teoria discursiva por Pêcheux. Ao fazer uma releitura da obra de Karl Marx, Althusser, em seu ensaio com o título *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* ([1970], 1985), propõe a distinção entre uma “teoria das ideologias particulares” e uma “teoria da ideologia em geral”, sendo esta última a que aqui nos interessa.

Como afirma Mussalim (2001), ao apresentar a análise de discurso, na distinção proposta por Althusser ([1970], 1985), as ideologias particulares “exprimem posições de classes”, enquanto a “teoria da ideologia em geral”, que é a que interessava de fato ao filósofo, “permitiria evidenciar o mecanismo responsável pela reprodução das relações de produção, comum a todas as ideologias particulares” (MUSSALIM, 2001, p. 103). É justamente nesse ponto que a noção de ideologia geral para Althusser se aproxima do que entendemos por esse conceito na análise de discurso: a ideologia pensada enquanto um mecanismo. Para ele, a “ideologia em geral” seria, no fundo, a “abstração dos elementos comuns de qualquer ideologia concreta, a fixação teórica do mecanismo geral de qualquer ideologia” (ALTHUSSER, 1985, p. 82).

Em sua reflexão sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos, Althusser ([1970], 1985) afirma que a classe dominante, para manter

sua dominação, gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Para que essa dominação se efetive, o Estado passa a funcionar por meio dos aparelhos repressores do Estado (ARE), que compreendem o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, dentre outras instâncias que funcionam pela repressão aos sujeitos.



Figura 16.5: O exército e as prisões são alguns dos aparelhos repressores do Estado, segundo Althusser.

Fonte: Soldado: <http://openclipart.org/detail/171974/army-1-by-andinuryadin-171974>; Prisão: http://openclipart.org/detail/10077/vacant-prison-cell-by-johnny_automatic-10077

Os aparelhos repressores do Estado têm o seu funcionamento complementado pelos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), que, por sua vez, compreendem instituições, tais como: a religião, a escola, a família, o sindicato, dentre outras. Para Althusser (1985, p. 67), a diferença fundamental entre os aparelhos repressores e os aparelhos ideológicos é que, enquanto os primeiros, que pertencem ao domínio público, “funcionam através da violência”, os aparelhos ideológicos pertencem ao domínio privado e “funcionam através da ideologia”. Dessa maneira, Althusser afirma que o Estado intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração.



Figura 16.6: Para Althusser, escola, religião e família são exemplos de aparelhos ideológicos do Estado.

Fontes: Escola: <http://openclipart.org/detail/60775/teacher-silhouette-black-and-white-with-desk-and-blackboard-by-palomaironique> (palomaironique); Religião/igreja: http://openclipart.org/detail/9342/entering-cathedral-by-johnny_automatic (johnny_automatic); Família: <http://openclipart.org/detail/46357/family-by-greggrossmeier> (Greg Grossmeier)

Para explicar o modo como compreende a ideologia, o filósofo formula três hipóteses, que terão consequências diversas no modo como esse conceito será trabalhado no quadro teórico da análise de discurso. Vejamos cada uma delas no quadro a seguir:

Quadro 16.1: A ideologia, nas três hipóteses de Althusser

<p>1) “A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência.”</p>	<p>Com essa hipótese, Althusser opõe-se à concepção simplista de ideologia como representação mecânica (ou “mimética”) da realidade. Para ele, o problema da ideologia se coloca de outra forma: a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência e essa relação é necessariamente imaginária. O imaginário é o modo como o homem atua, relaciona-se com as suas condições reais de vida. Sendo essas relações imaginárias, isto é, representadas simbolicamente, abstratamente, elas supõem um distanciamento da realidade.</p>
<p>2) “A ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas.”</p>	<p>A existência da ideologia é, portanto, material, porque as relações vividas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos. A ideologia materializa-se nos atos concretos, ou seja, (i) a prática só existe dentro e através de uma ideologia, executada por um indivíduo investido de uma forma-sujeito também ideologicamente determinada e (ii) a ideologia tem uma materialidade que se revela a partir de sua materialização, ou seja, da discursivização de uma prática social.</p>

3) “A ideologia interpela indivíduos como sujeitos.”	Toda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos. Nesse processo de constituição, a interpelação e o (re)conhecimento exercem papel importante no funcionamento de toda ideologia. É por meio desses mecanismos que a ideologia, funcionando nos rituais materiais da vida cotidiana, opera a transformação dos indivíduos em sujeitos. O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Como categoria constitutiva da ideologia, será somente por meio do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível.
--	---

Fonte: Althusser (1985, p. 85-99).

Da primeira hipótese formulada por Althusser, que nos diz que “A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência”, podemos inferir que a ideologia é uma condição necessária ao sujeito. Como veremos mais adiante, na análise de discurso, a ideologia é trabalhada “como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2001, p. 48).

A segunda hipótese, de que “A ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas”, será também bastante relevante para análise de discurso, uma vez que nessa perspectiva a ideologia é entendida como uma prática, que se inscreve materialmente na linguagem. Na proposta de Michel Pêcheux para a análise discursiva, o discurso é a materialidade da ideologia, é onde se pode compreender o seu funcionamento.

A terceira hipótese de Althusser, de que “A ideologia interpela indivíduos como sujeitos”, também será muito importante para a análise de discurso, que compreende que o indivíduo é interpelado em *sujeito* pela linguagem e pela ideologia. Mas esse ponto em específico nós estudaremos em nossa próxima aula, quando falaremos sobre o sujeito na teoria do discurso. Por hora, basta entendermos que é a partir da leitura de Althusser que Pêcheux formula a sua proposta de se pensar a ideologia discursivamente, de se observar o discurso como “um objeto histórico-ideológico” (LEANDRO-FERREIRA, 2001, p. 13).

Na perspectiva da análise de discurso, a ideologia é ressignificada “a partir da consideração da linguagem” (ORLANDI, 2001, p. 45). Como afirma Orlandi (2007, p. 31): “É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos ins-

titucionalizados, admitidos como ‘naturais’”. A ideologia, desse modo, não é vista como “conjunto de representações, como visão de mundo ou como *ocultação da realidade*”, mas como “função da relação necessária entre linguagem e mundo”. Como nos explica Orlandi (2001, p. 48): “Não há aliás realidade sem ideologia.”

Ideologia: ocultação da realidade?

Em Marx e Engels, o termo ideologia também está carregado de um conteúdo semântico negativo, pejorativo. Para Marx e Engels (*apud* CHAUÍ, 2001, p. 39-47), as principais determinações que constituem o fenômeno da ideologia são:

1. a ideologia é resultado da divisão social do trabalho e, em particular, da separação entre trabalho material/manual e trabalho espiritual/intelectual;
2. a ideologia é, pois, um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias (proprietários e não proprietários, exploradores e explorados, dominantes e dominados) e em luta;
3. a ideologia é uma ilusão, necessária à dominação de classe;
4. a ideologia sempre possuiu uma base real, só que essa base está de ponta-cabeça: é a aparência do social;
5. a ideologia não é um “reflexo” do real na cabeça dos homens, mas o modo ilusório (isto é, abstrato e invertido) pelo qual representam o aparecer social como se tal aparecer fosse a realidade.
6. a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Dessa forma, a ideologia, na concepção marxista, é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Nessa concepção, ideologia é ilusão, é inversão da realidade, uma acepção diferente da adotada pela análise de discurso.

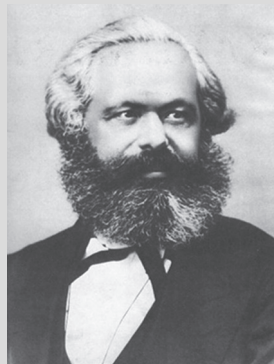


Figura 16.7: Karl Marx, em 1867.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Marx1867.jpg>

Ainda conforme Orlandi (2008, p. 43):

não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. A ideologia [...] é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.

É por isso que essa noção é trabalhada na análise de discurso como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.

Ao tratar da ideologia, Michel Pêcheux (1997, p. 152-153) irá considerá-la como uma estrutura-funcionamento, que tem como característica “dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento”. É por isso que, segundo Pêcheux, em nossa condição de sujeitos, não percebemos o funcionamento da ideologia. Ela dissimula a sua própria existência ao funcionar, produzindo para o sujeito duas evidências: a do sentido e a do próprio sujeito. Assim, temos a nítida sensação de que o sentido esteve sempre já lá e de que somos sujeitos desde sempre, o que apaga o fato de que chegamos à condição de sujeitos ao sermos chamados a ocupá-la pela ideologia. Como nos diz Leandro-Ferreira (2001, p. 17): “Tanto a crença do sujeito de que possui o domínio de seu discurso, quanto a ilusão de que o sentido já existe como tal, são efeitos ideológicos.”

Nos termos de Orlandi (2007, p. 30): “Na perspectiva da AD a ideologia não é ‘x’ mas o mecanismo de produzir ‘x’”. Desse modo, é a ideologia que promove o efeito da transparência do sentido para o sujeito, que apaga o seu caráter material, a sua filiação ao já dito e às posições ideológicas. E é justamente esta a proposta da análise de discurso: questionar as evidências do sentido, analisando o modo como, pelos efeitos da ideologia, eles se constituem e se apresentam como um sentido e não outro.

Para encerrarmos esta primeira parte de nossa aula, vamos fazer a Atividade 1, que trata da noção de ideologia.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

O discurso e a ideologia

1. Com base nas diversas acepções de ideologia que aprendemos na primeira parte desta aula e no fragmento textual a seguir, composto por alguns versos da música “Ideologia”, uma composição de Cazuza e Roberto Frejat, responda às questões *a* e *b*:

[...] Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão barato que eu nem acredito
Eu nem acredito [...]
Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia
Eu quero uma pra viver

a) De que forma a ideologia é trabalhada na análise de discurso? Explique a relação da ideologia com os processos de constituição de sentidos nessa perspectiva teórica.

b) Qual a noção de ideologia apresentada pela música *Ideologia*? Trata-se da mesma acepção de ideologia adotada pela análise de discurso de linha francesa? Por quê?



Ideologia é a composição que dá título ao terceiro álbum de Cazuza, lançado em 1988. À época de seu lançamento, a imagem da capa causou bastante polêmica, por combinar ícones religiosos e políticos.



Figura 16.8: Capa do álbum *Ideologia*, de 1988.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Album_Ideologia_cover.jpg

Você pode assistir ao videoclipe da música “Ideologia” no link: <http://www.youtube.com/watch?v=AuZ6ubVXOoo>. Aproveite para observar os elementos visuais presentes no vídeo, que vão constituindo novos sentidos para o termo ideologia, ao longo da música.

RESPOSTA COMENTADA

1. a) Como vimos nesta primeira parte da aula, a análise de discurso ressignifica a noção de ideologia decorrente das reflexões teóricas de Louis Althusser, ao pensá-la em relação à linguagem. No quadro teórico da análise de discurso, a ideologia é compreendida como um mecanismo de produção de evidências, de naturalização dos sentidos, que se materializa no discurso. O que quer dizer que é pelo efeito da ideologia que os sentidos aparecem aos sujeitos como sempre já lá, como se fossem transparentes. Como vimos em uma das definições para o termo apresentadas por Orlandi (2001), a ideologia é condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos, uma “função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2001, p. 48).

b) Nos versos da letra da música "Ideologia", que apresentamos, temos a menção do eu lírico à venda de seus sonhos, à morte de seus heróis e ao sucesso de seus inimigos, o que pressupõe o seu próprio fracasso. No refrão da música, a expressão "Ideologia/Eu quero uma pra viver" aponta para a desilusão do sujeito diante da perda de seus ideais. Ideologia, na música, é significada como um conjunto de ideias, de ideais necessários para nortear a vida de um sujeito. Tal concepção é diferente daquela adotada pela análise de discurso, que entende a ideologia como um mecanismo necessário para que haja sujeito e sentidos.

Como vimos nesta primeira parte da aula, a noção de ideologia é mesmo fundante para a análise de discurso proposta por Michel Pêcheux: é por meio da ideologia que se constituem as evidências do sujeito e dos sentidos, foco da análise discursiva. Além de essencial para entender a noção de discurso, a ideologia é a base para a compreensão de outros importantes conceitos, dentre os quais destacamos três: formações ideológicas, formações discursivas e interdiscurso. São esses conceitos e a sua funcionalidade na análise discursiva que vamos conhecer agora, enquanto continuamos a nossa jornada pelo dispositivo teórico-analítico da análise de discurso.

A IDEOLOGIA NO QUADRO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO: FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS, FORMAÇÕES DISCURSIVAS E INTERDISCURSO

Quando afirmamos que a terra do índio não é a mesma terra do colonizador, dissemos que isso acontecia porque os sentidos não estão nas palavras, mas são determinados pelas posições ideológicas, por um efeito desse mecanismo que é a ideologia. Mas como será que isso acontece? É isso o que vamos ver agora com a noção de formação ideológica.

Para começar, vejamos o que nos diz Orlandi (2001) sobre a relação entre o sentido e as posições ideológicas:

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.

Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2001, p. 43).

Nessa perspectiva, as diversas posições ideológicas relacionam-se às diferentes *formações ideológicas* existentes em um dado momento sócio-histórico, em uma formação social; elas estão relacionadas a uma determinada conjuntura social e histórica que, por sua vez, determina diferentes lugares de dizer, diferentes posições discursivas. No *Glossário de termos do discurso*, formação ideológica é definida da seguinte forma: “Conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras” (LEANDRO-FERREIRA, 2001, p. 15).

Para pensarmos um pouco mais sobre as formações ideológicas e a sua relação com as “posições de classes” na sociedade, vamos partir de um exemplo mais concreto, observando as três sequências discursivas (SD) a seguir. Elas foram extraídas do *corpus* analisado por Freda Indur-sky (1999), em seu artigo “De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST”. Vamos a elas:

SD1: As *ocupações* vão continuar. Isso faz parte dos princípios do movimento (Entrevista de Deolinda Alves de Souza, líder do MST, a Paulo Ferraz, da *Folha de S.Paulo*, 16 out. 1995, p. 1-3).

SD2: João Pedro Stedille, porta-voz do MST, afirmou que o MST “continuará a organizar os trabalhadores rurais para *ocupar* as terras improdutivas”, porque “este é o seu papel” (*Folha de S.Paulo*, 24 out. 1995, p. 1-8, Matéria de Ana Maria Mandin, da Reportagem de Brasília).

SD3: Os fazendeiros do Pontal do Paranapanema realizam hoje protesto contra as *invasões* de terra... “Não somos contra a reforma agrária. Somos contra a baderna que as *invasões* causam, trazendo prejuízos ao conjunto da sociedade”, afirmou Célio Souza, vice-presidente do Sindicato Rural de Presidente Prudente (*Folha de S.Paulo*, 27 nov. 1995, p. 1-9).

Nas três sequências discursivas, são reproduzidas falas de pessoas entrevistadas pelo jornal *Folha de S.Paulo*, e que circularam nesse periódico nos meses de outubro e novembro de 1995. Os entrevistados, no caso das sequências discursivas 1 e 2, são membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); enquanto na SD3 a fala reproduzida é atribuída ao vice-presidente de um sindicato rural do interior do estado de São Paulo, que representa os fazendeiros daquela área.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Com o objetivo de “lutar pela redistribuição de terras no Brasil” (INDURSKY, 1999, p. 173), o MST é um movimento que surge no cenário brasileiro na década de 1980, após a ditadura militar.

Com o propósito de forçar o governo a realizar a reforma agrária, o MST tem como principal estratégia montar acampamentos em terras consideradas improdutivas “e dar início ao seu cultivo para criar uma situação de fato, mesmo que não de direito, que pressione o governo a agir, promovendo a reforma agrária e o direito à terra” (INDURSKY, 1999, p. 175).



Figura 16.9: Monumento em homenagem aos trabalhadores do MST, localizado na rodovia BR-277, próximo a Curitiba, projetado por Oscar Niemeyer.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MonumentoMST.JPG>

É fácil percebermos que os membros do MST e os fazendeiros ocupam posições de classes distintas em nossa sociedade, não é mesmo? Enquanto os fazendeiros são donos de grandes propriedades, aqueles que se filiam ao MST não possuem terra. Em sua maioria, os membros desse movimento são aqueles que sempre trabalharam no campo, mas que nunca chegaram à condição de donos de terras.

Podemos dizer que esses dois grupos – MST e proprietários de fazendas – ocupam posições ideológicas distintas, que estão relacionadas a diferentes

formações ideológicas. Logo, os dizeres dos representantes do MST e dos fazendeiros também são diferentes, porque se filiam a formações ideológicas distintas. Voltando à definição de formações ideológicas que trouxemos do *Glossário de termos do discurso* (LEANDRO-FERREIRA, 2001, p. 15), esses dizeres se diferem porque são uma consequência de diferentes conjuntos “de atitudes e de representações”, que estão relacionados a essas duas “posições de classes em conflito” uma com a outra: a posição de sem-terras e a posição de proprietários de terras.



Figura 16.10: O MST ocupa uma posição ideológica distinta daquela dos fazendeiros.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MST_06142007.jpg

A principal marca dessas duas posições ideológicas está no modo como os representantes do MST e o representante dos fazendeiros se referem à ação do movimento. Enquanto nas sequências 1 e 2 fala-se em “ocupação” e em “ocupar as terras improdutivas”, na sequência 3, fala-se em “invasões”. Em suas análises, Indursky (1999, p. 175) mostra que essas designações – *ocupação* e *invasão* – marcam o “embate pela posse da terra, tal como ela é estruturada pelas formações ideológicas dos sujeitos sociais envolvidos”. E prossegue: “[...] a designação é fortemente determinada pelo imaginário dos sujeitos sociais envolvidos nesse conflito”.

Na formação ideológica do MST, a ocupação de terras improdutivas é uma ação política de luta pela terra. Como afirma Indursky (1999, p. 175), esse movimento entende que “tem direito à terra não aquele que legalmente a possui, mas aquele que a faz produzir”. Da formação

ideológica dos fazendeiros, no entanto, a ação do MST é vista como uma invasão à propriedade privada. Como vemos, também nesse caso, o que está na base são os diferentes sentidos para “terra”: para o fazendeiro, é significada como uma propriedade privada, a ser adquirida e incorporada aos seus bens; ao passo que para o MST, a “terra” é significada como um direito do trabalhador, devendo ser distribuída àqueles que nela trabalham, para tornar-se, assim, produtiva.

Podemos entender as formações ideológicas, então, como as responsáveis por inscrever as diferentes posições sustentadas pelo sujeito. Como afirma Pêcheux:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifos do autor).

Como você deve ter notado, nesta aula, temos privilegiado discursos sobre a terra para pensarmos os conflitos entre as posições de classes e as formações ideológicas nas quais elas se inscrevem. Mas, obviamente, podemos observar as distintas posições ideológicas funcionando em nosso cotidiano o tempo todo. A posição “mãe”, por exemplo, é distinta da posição “filho”. Para constataremos essa diferença, basta pensarmos na situação em que a mãe surpreende o filho que tenta entrar em casa de mansinho, altas horas da madrugada, com a famosa frase: “Isso são horas?” A posição do político em campanha eleitoral também é bem característica: independentemente da filiação partidária, todos os candidatos prometem uma gestão melhor que a de seu antecessor, caso sejam eleitos.

Em todos esses casos, o que notamos é que há certas coisas que podem ser ditas e outras que não podem, dependendo da posição ideológica assumida por um sujeito. Há ainda coisas que já esperamos que sejam ditas, coisas que devem ser ditas e que vão comparecer no dizer de todo sujeito, em uma dada posição. Voltando ao nosso exemplo da posição mãe, qualquer mãe, ao se despedir do filho, sempre irá recomendar que ele tome cuidado ou que ele se comporte, dependendo da

idade desse filho. É por isso que ouvimos sempre a expressão: “Mãe é mãe!” Já do candidato em campanha, em sua posição de candidato, não esperamos outra coisa: ele tem mesmo de afirmar que ele é o candidato mais bem preparado para o cargo a que concorre.

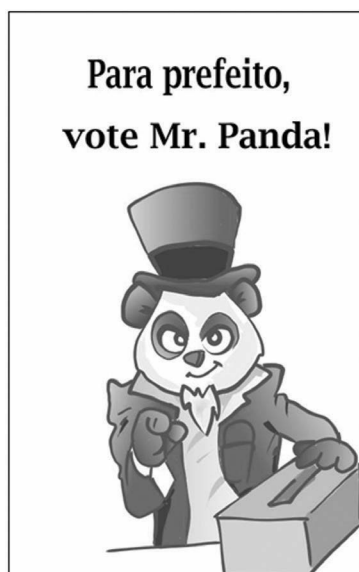


Figura 16.11: A cada posição ideológica, correspondem certos dizeres possíveis, esperados e permitidos.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/92905/election-panda-by-mairin>
(Adaptada de mairin)

Ao pensarmos sobre o que pode ou não ser dito, a partir de uma posição ideológica dada, estamos tratando do modo como as formações ideológicas se manifestam no discurso, ou seja, estamos falando das *formações discursivas*. A noção de formação discursiva é apresentada por Pêcheux em seu livro *Semântica e discurso*, de 1975, sendo definida da seguinte forma:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo 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* (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifos do autor).

As formações discursivas, de acordo com Pêcheux, são a representação no discurso das formações ideológicas, o que quer dizer que, na análise discursiva, são as formações discursivas a que se filiam os discursos que levam o analista à compreensão do modo como um processo discursivo se constitui, uma vez que são elas que fazem com que o sentido seja um e não outro.

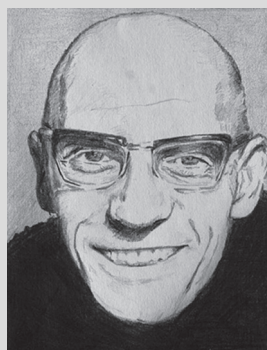
Em nosso exemplo sobre as posições ideológicas dos membros do MST e dos fazendeiros, o que temos funcionando nas três sequências discursivas são diferentes formações discursivas: a formação discursiva do MST, que determina que as ações do movimento sejam designadas como *ocupação*, e a formação discursiva dos fazendeiros, proprietários de terras, que determina que a mesma ação seja qualificada como *invasão*.

Formações discursivas: Pêcheux ou Foucault?

A noção de formação discursiva costuma causar polêmica entre os analistas de discurso. Isso porque essa noção, que é definida por Pêcheux em 1975, também é definida pelo filósofo francês Michel Foucault, em seu livro *Arqueologia do saber*, publicado em 1969.

Na definição de Foucault, formação discursiva é um conjunto formado por um certo número de enunciados, conceitos e escolhas temáticas, que descreve sistemas de dispersões e busca verificar como o discurso se organiza em uma ordem, quais as correlações, as posições, os funcionamentos, as transformações. Nas palavras do filósofo (2008, p. 43):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que, entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma Formação Discursiva.



Ro'i Boshi

Figura 16.12: Michel Foucault.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Michel_Fouault_Dibujo.jpg

Como afirma Orlandi (2001, p. 43), é a formação discursiva que “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. Vejamos o que nos diz Pêcheux, a respeito das formações discursivas e da sua importância na compreensão de um processo discursivo:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque uma palavra, uma expressão ou proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997, p. 161, grifos do autor).

E ele prossegue:

De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – significantes – em uma formação discursiva dada (PÊCHEUX, 1997, p. 161, grifos do autor).

O processo discursivo, segundo Pêcheux, consiste no jogo dos sentidos, no modo como os sentidos se constituem (por meio “de substituições, de paráfrases, de sinonímias etc.”), determinados por uma formação discursiva, ou seja, por aquilo que pode ou não ser dito em uma dada conjuntura.

Retomando o nosso exemplo sobre a posição mãe, podemos pensar que, em uma formação discursiva (FD) que poderíamos chamar de FD das relações familiares, à mãe cabem certos dizeres e não outros, como recomendar ao filho que leve o guarda-chuva ao sair e que não se atrase

para o jantar, por exemplo. Já em uma formação discursiva escolar, ao professor competem dizeres sobre a necessidade de se estudar para a prova e de se fazer os deveres de casa... São dizeres que podem e devem ser ditos, independentemente de quem é a mãe, de quem é o professor.

Como vemos, então, os sentidos não têm a sua origem na língua e tampouco nos sujeitos, como detalharemos em nossa próxima aula, ao tratarmos do sujeito na análise de discurso. Os sentidos derivam das formações discursivas, que representam no dizer as formações ideológicas, que, por sua vez, são uma consequência das posições de classes em uma formação social.

Agora você pode estar se perguntando: se os sentidos são determinados pelas formações discursivas, que funcionam como matrizes de sentidos, como é que eles chegam até lá? É justamente nesse ponto que entra a relação com o já dito. Em seu conjunto, as formações discursivas compõem o *interdiscurso*, ou seja, a *memória do dizer*. Desse modo, podemos entender que são os sentidos já ditos e esquecidos pelos sujeitos que constituem o interdiscurso. O que quer dizer que, de nossa condição de sujeitos do discurso, todas as vezes em que dizemos algo, o fazemos por filiação a sentidos já ditos e esquecidos, presentes na memória discursiva.

Como já mencionamos desde a nossa primeira aula, a memória na análise de discurso tem a sua especificidade. Quando falamos em memória, não estamos pensando na memória de uma pessoa, no conjunto de suas lembranças, mas em um “saber discursivo” que está na base de todo dizer, que possibilita que o que é dito pelo sujeito faça sentido. Para entendermos melhor essa noção, vejamos a explicação que nos dá Eni Orlandi:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: 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. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2001, p. 31).

Para entendermos melhor o funcionamento da memória discursiva, vamos observar um fragmento da letra da música “Esse cara”, de Caetano Veloso:

PRÉ-CONSTRUÍDO

Efeito do interdiscurso de recuperar o já dito, permitindo que aquilo que é dito por um sujeito tenha sentido. Nos termos de Orlandi (2006, p. 18): “impressão do sentido que deriva do já-dito, do interdiscurso e que faz com que ao dizer já haja um efeito de já-dito sustentando todo o dizer.”

[...] Ele chega ao anoitecer
 Quando vem a madrugada ele some
 Ele é quem quer
 Ele é o homem
 Eu sou apenas uma mulher.



Em nosso exemplo, destacamos apenas uma pequena parte da letra da música “Esse cara”. Mas você pode conhecê-la na íntegra no link: <http://www.youtube.com/watch?v=TB6Cpy-X7A8>. Nesse vídeo, de 1978, além da música “Esse cara”, você pode conferir uma composição de Chico Buarque: “Tatuagem”. As duas composições têm em comum o fato de terem uma mulher como eu lírico. No vídeo, Caetano Veloso interpreta “Tatuagem” e Chico Buarque, “Esse cara”.

Na letra de “Esse cara”, temos a projeção de um eu lírico feminino, uma mulher que conta sobre a sua aventura amorosa com um homem, que “chega ao anoitecer” e sai de sua casa quando bem entende (“quando vem a madrugada ele some”). O que mais nos interessa nesse pequeno fragmento da música são os últimos três versos: “Ele é quem quer/ Ele é o homem/ Eu sou apenas uma mulher”, que pontuam, no dizer da mulher, a distinção entre si mesma e esse homem, que a procura quando quer. Como podemos observar, com base no que estudamos em nossa aula anterior, identificamos nesses versos da música a formação imaginária de uma mulher à disposição desse homem, que decide aquilo que quer e quando quer.

Pensando em termos de memória discursiva, temos que essa imagem de mulher “à disposição”, à espera do homem, se constitui por filiação aos sentidos de submissão feminina, dizeres dominantes em nossa sociedade, sobretudo até a década de 1960, quando começa a se afirmar o movimento pela igualdade entre homens e mulheres. Na formulação do dizer, uma das marcas que retomam essa memória discursiva sobre

a mulher é o advérbio “apenas”, que qualifica a existência feminina no último verso da canção: “Eu sou apenas uma mulher”. Ao definir-se em oposição ao homem como “apenas uma mulher”, o sujeito que enuncia afirma a sua condição de inferioridade, a sua impossibilidade de se posicionar frente às decisões do homem, a quem se submete por amor.



Figura 16.13: Na canção de Caetano Veloso, a imagem de mulher retoma a memória do amor romântico, geralmente representado por um coração, como justificativa para a submissão feminina.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SwansHeart.jpg>

Vemos, com esse exemplo, que a letra da música composta por Caetano Veloso, embora seja inédita, dialoga com outros sentidos em curso. Ou seja: ela tira os seus sentidos de dizeres já ditos, de sentidos em circulação naquele momento sócio-histórico de sua composição. É justamente esse o funcionamento da memória discursiva: ela dá sustentação ao dizer, que sempre retoma sentidos já em circulação.

Assim, ainda que o sujeito tenha a nítida sensação de que fala por si mesmo, de que tem controle a respeito do que diz, o seu dizer sempre se sustenta por filiação a uma memória do dizer, retomando dizeres já ditos e esquecidos, e que comparecem produzindo efeitos naquilo que ele diz. É por isso que, na análise de discurso, entendemos “que há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que é o que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação” (ORLANDI, 2001, p. 32).

A memória do dizer funciona, então, como o *interdiscurso*, como um eixo da constituição do dizer, de onde se originam os sentidos. Já aquilo que de fato é dito pelo sujeito, o fio do seu discurso, é chamado de *intradiscurso*, que representa a eixo da formulação do dizer. Para que o meu dizer, formulado por mim, tenha sentido, é preciso que ele se

constitua a partir do interdiscurso; é preciso que ele retome sentidos já ditos e esquecidos, que comparecem como meus no momento em que enuncio. Por isso, podemos dizer que a constituição dos sentidos determina a sua formulação, ou seja, que o interdiscurso (ou a memória do dizer) determina o intradiscurso, determina aquilo que é dito.

Em nossa aula passada, quando explicamos o que é uma sequência discursiva, já representamos esses dois eixos – do intradiscurso e do interdiscurso – na imagem que reproduzimos a seguir:

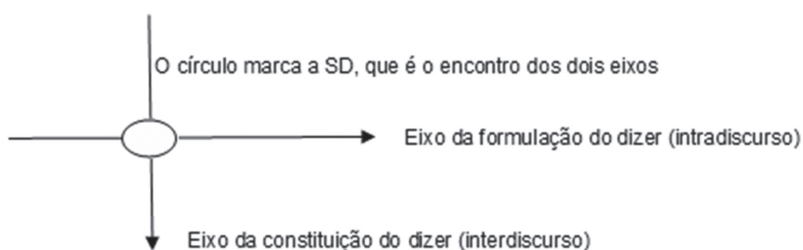


Figura 16.14: Relação entre interdiscurso e intradiscurso.

No eixo horizontal, encontra-se o intradiscurso, que é aquilo que de fato é dito por um sujeito (o fio do discurso); no eixo vertical, por sua vez, temos o interdiscurso, a memória que possibilita a constituição do dizer, que confere sentidos ao que é dito. Essa distinção entre interdiscurso e intradiscurso é formulada por Courtine (1984), analista de discurso francês, e se tornou fundamental para o quadro teórico da análise de discurso.

Como nos diz Orlandi (2001), ao afirmar a importância de se considerar a memória do dizer na análise de discurso:

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Isso porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (ORLANDI, 2001, p. 34).

Mas, como já dissemos, vamos tratar dessa relação do sujeito com o discurso em nossa próxima aula. Agora vamos ver se as noções teóricas que abordamos nesta aula ficaram claras para você, fazendo a Atividade 2.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 2****O quadro teórico da análise de discurso**

2. Na tabela a seguir, temos, na primeira coluna, as principais noções teóricas que estudamos em nossa aula de hoje. Na segunda coluna, encontram-se as definições dessas noções, de acordo com o *Glossário de termos do discurso* (LEANDRO-FERREIRA, 2001). Preencha cada um dos espaços entre parênteses com uma letra (a, b, c, d, e), relacionando cada definição ao conceito que lhe é correspondente.

a) Memória/interdiscurso	I. () “Elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade [...] constitutiva da prática discursiva” (p. 17).
b) Ideologia	II. () “Conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras” (p. 15).
c) Intradiscurso	III. () “Manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica. [...] é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito [...]” (p. 15).
d) Formação ideológica	IV. () Compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível [...]” (p. 17).
e) Formação discursiva	V. () “Ao pensarmos o discurso como uma teia a ser tecida podemos dizer que [...] é o ‘fio do discurso’ de um sujeito; [...] é a formulação de um discurso a partir da realidade presente” (p. 18).

RESPOSTA COMENTADA

I. (b) Como vimos, a ideologia é responsável pela produção do efeito de evidência do sentido, sendo então “constitutiva da prática discursiva”.

II. (d) São as formações ideológicas, que estão relacionadas às formações sociais, que regulam as posições ideológicas possíveis em um dado contexto sócio-histórico.

III. (e) As formações ideológicas consistem em regiões do interdiscurso, que determinam o que pode e o que deve ser dito, bem

como o que não pode e não deve ser dito em determinado contexto sócio-histórico.

IV. (f) A memória do dizer, ou interdiscurso, constitui-se como o conjunto das formações discursivas e oferece aos sujeitos o já dito que irá constituir o seu dizer.

V. (g) O intradiscurso é o eixo da formulação do dizer, é aquilo que de fato é dito por um sujeito, mas que está sempre na relação com o interdiscurso (com um já dito).

Como vimos nesta aula, é da relação da linguagem com a ideologia, pensada enquanto um mecanismo de produção de evidências de sentido, que derivam as noções de formações ideológicas, formações discursivas e memória como interdiscurso, que acabamos de estudar. Tais noções são parte importante do quadro teórico, mas também fazem parte do dispositivo de análise, podendo então ser operacionalizadas pelo analista, diante de um *corpus* que se queira analisar. Com os exemplos que trouxemos, buscamos mostrar justamente isso: como a ideologia deixa as suas marcas no discurso, vestígios que o analista de discurso busca interpretar, com base nas noções teóricas que aqui estudamos.

Antes de encerrarmos, temos apenas um último ponto a esclarecer: a diferença entre *interdiscurso* e *intertexto*. Como você deve estar lembrado, falamos sobre intertextualidade no início de nosso curso, precisamente nas Aulas 4 e 5, quando tratamos da proposta teórica da linguística textual. De um modo geral, vimos que podemos considerar a intertextualidade como a relação de um texto com outros textos. Dizemos que há intertextualidade quando há a retomada de um ou mais textos em um novo texto. Podemos observar um exemplo da relação de intertextualidade entre os poemas “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu e de Gonçalves Dias. Vejamos a estrofe inicial dos dois textos:

Meus oito anos

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,

Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais! [...]
(Casimiro de Abreu, *Primaveras*, 1859).

Meus oito anos

Oh! Que saudade que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da rua São Antonio
Debaixo das pitoeiras
Sem nenhum laranjais [...]
(Oswald de Andrade, *Primeiro caderno do aluno de poesia*
Oswald de Andrade, 1927)



Você pode assistir a uma versão musicada do poema "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu, no link: <http://www.youtube.com/watch?v=RzuTluL5td0>.

No poema do modernista Oswald de Andrade, vemos a retomada explícita do poema de Casimiro de Abreu, escrito no século XIX. Assim, podemos afirmar que o poema de Oswald de Andrade aponta para o texto de Casimiro de Abreu como sua origem, estando, desse modo, relacionado a esse outro texto.

Em seu estudo sobre o texto nos estudos da linguagem, Indursky (2006), ao tratar da intertextualidade afirma:

Deslocando esta noção, que nasce na literatura, para a análise do discurso, a intertextualidade aponta não apenas para o efeito de origem de um texto, mas também para outros textos que ainda estão por surgir e que se inscrevem na mesma matriz de sentido.

Podemos ver que, quando falamos de interdiscursividade, estamos tratando da relação de um texto, materialidade do discurso, com outros discursos – tanto com aqueles que o antecederam e que fazem parte de uma mesma formação discursiva, como daqueles que ainda serão for-

mulados, a partir dessa mesma memória do dizer. Como afirma Orlandi, ao diferenciar interdiscurso e intertexto:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2001, p. 33-34).

É pela relação com o interdiscurso que podemos afirmar que o discurso está sempre em curso, que ele não tem um início localizável, uma origem, como falamos já em nossa primeira aula de análise de discurso. Como bem define Indursky:

o discurso está disperso em uma profusão descontínua e igualmente dispersa de textos, relacionando-se com formações discursivas diversas e mobilizando posições-sujeito igualmente diferentes (2006, p. 70).

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Discurso, ideologia, memória

1. Após a leitura da afirmação de Orlandi a seguir, faça uma breve análise das posições ideológicas em jogo nas sequências discursivas (SD) I e II. Utilize marcas presentes nas duas sequências discursivas para explicar a relação entre *sentido* e *ideologia* na análise de discurso.

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2001).

SD I:

Cinquenta famílias de trabalhadores sem terra saquearam ontem de manhã um caminhão de alimentos na rodovia José Eduardo de Andrade Vieira, em Tacuru. [...] Antônio Pinheiro, um dos líderes do MST no Mato Grosso do Sul, disse que os sem-terra estavam com fome (*Folha de S.Paulo*, 22 dez. 1995, p. 1-11. Matéria de Myrian Violeta).

SD II:

“Enquanto tivermos fome, vamos continuar com as recuperações (saques)”, disse Pinheiro. Os sem-terra não usam a palavra saque. De acordo com o MST, este foi o quarto saque do ano no estado, o segundo em Tacuru (*Folha de S.Paulo*, 22 dez. 1995, p. 1-11. Matéria de Myrian Violeta).

(INDURSKY, 2003)

2. A partir da leitura dos fragmentos textuais I e II a seguir, discorra sobre o papel da memória como interdiscurso no quadro teórico da análise de discurso.

I – “A memória discursiva é trabalhada pela noção de interdiscurso: ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’. Trata-se do que chamamos saber discursivo” (ORLANDI, 2006, p. 21).

II – “Palavras me aguardam o tempo exato pra falar” (Ana Carolina, “Pra rua me levar”).

RESPOSTA COMENTADA

1. Na afirmação de Orlandi que trazemos nesta atividade, temos a autora retomando a definição de formação ideológica, tal como proposta por Pêcheux. Em sua explicação, a autora destaca que são as posições ideológicas, que se constituem sócio-historicamente, as responsáveis pelos processos de constituição do sentido. Ou seja: é pelo funcionamento da ideologia que os sentidos se constituem. Nas duas sequências discursivas analisadas por Indursky em seu artigo, temos um exemplo de como o sentido pode ser outro, em função das posições ideológicas assumidas, nos dizeres que circularam no impresso Folha de S.Paulo, que tratam de ações do MST. No primeiro fragmento, observamos o emprego, pelo jornal, do termo “saquearam”, que qualifica a ação dos trabalhadores sem terra. O mesmo sentido de ação ilegal atribuída ao MST se repete no segundo fragmento, no termo “saque”, usado pelo jornal entre parênteses, para explicar o termo “recuperações”, de fato dito por um representante do MST. Como vemos, o sentido atribuído à mesma ação dos sem-terra muda conforme a posição ideológica assumida no dizer: para os sem-terra, trata-se de “recuperar” os alimentos concentrados nas mãos daqueles que detêm os meios de produção e o capital, enquanto muitos de seus membros passam fome; enquanto para o jornal, que fala em nome desses detentores de capital, trata-se de um “saque”, uma ação ilegal do movimento.

2. Na perspectiva teórica da análise de discurso, a memória discursiva consiste no saber discurso que constitui o dizer, como afirma Orlandi, no primeiro fragmento textual. A memória, enquanto interdiscurso, funciona como o já dito que é retomado a cada vez que o sujeito enuncia, pois, para que aquilo que ele diz faça sentido, é necessário que ele se filie a sentidos já em curso. Esta mesma ideia, de que os sentidos antecedem os sujeitos, pode ser interpretada na SD II, um dos versos da música “Pra rua me levar”, composta por Ana Carolina. Na afirmação de que as “palavras” aguardam para serem ditas, temos o dizer significado como anterior ao sujeito, como já em curso, constituindo-se a partir do já dito.

CONCLUSÃO

Na análise de discurso, como buscamos mostrar nesta aula, consideramos que a ideologia materializa-se na linguagem. Não tratamos a ideologia como visão de mundo, nem como ocultação da realidade, mas como uma prática, como um mecanismo estruturante do processo de significação, de produção de evidências. A ideologia relaciona-se à interpretação e atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa.

Assim, ao operacionalizarmos com as noções de *formação ideológica*, *de formação discursiva* e *memória como interdiscurso*, apresentamos uma perspectiva de trabalho em que podemos observar a relação do sujeito com a língua, com a história e com os diferentes dizeres que o constituem. O resultado da análise discursiva leva-nos a melhor compreender a constituição dos sujeitos e dos sentidos, bem como as relações entre eles.

RESUMO

Nesta aula, apresentamos o modo como a análise de discurso de linha francesa entende a ideologia e a sua relação com o discurso. Vimos também como são definidas e trabalhadas as noções de formação ideológica, formação discursiva e memória como interdiscurso, nesse quadro teórico. Ao considerar o discurso enquanto “efeito de sentidos entre interlocutores”, a análise de discurso trabalha o ponto de encontro dessas duas materialidades: a materialidade da ideologia (que é o discurso), e a materialidade do discurso (que é a língua). Analisar um discurso, dessa perspectiva teórica, requer levar em conta as evidências do sujeito e do sentido, que são efeitos da ideologia; e considerar os efeitos da memória do dizer no fio do discurso, relacionando, assim, o dizer ao já dito que o constitui.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos estudar a noção de *sujeito* na análise de discurso, buscando entender melhor a sua relação com a ideologia e com o seu próprio dizer.

O sujeito na análise de discurso: entre a ideologia e o inconsciente

Dantielli Assumpção Garcia

Fernanda Lunkes

Silmara Dela Silva

AULA

17

Meta da aula

Apresentar a noção de sujeito no quadro teórico da análise de discurso e a sua relação com a ideologia e o inconsciente.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. entender a noção de sujeito na análise de discurso, identificando as suas diferenças em relação aos distintos modos de se conceber o sujeito nos estudos da linguagem;
2. diferenciar as noções de forma-sujeito e posição sujeito no quadro teórico-metodológico da análise de discurso.

INTRODUÇÃO

Você com certeza já deve ter lido inúmeros textos que discorrem sobre o que somos, como nos constituímos e por que a realidade é dessa forma e não de outra. Essas questões rondam o pensamento humano desde tempos remotos e são elas que, de certa maneira, dão forma ao sujeito e o fazem significar a realidade.

É com a leitura de um trecho de um dos poemas de Alberto Caeiro, um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa, que aborda justamente essa relação entre o sujeito e a realidade, que iniciamos os nossos estudos de hoje, com foco na noção de sujeito na análise de discurso. Vamos à leitura?

Seja o que for

Seja o que for que esteja no centro do Mundo,
Deu-me o mundo exterior por exemplo de Realidade,
E quando digo “isto é real”, mesmo de um sentimento,
Vejo-o sem querer em um espaço qualquer exterior,
Vejo-o, com uma visão qualquer fora e alheio a mim.

Ser real quer dizer não estar dentro de mim.
Da minha pessoa de dentro não tenho noção de realidade.
Sei que o mundo existe, mas não sei se existo.
Estou mais certo da existência da minha casa branca
Do que da existência interior do dono da casa branca.
Creio mais no meu corpo do que na minha alma,
Porque o meu corpo apresenta-se no meio da realidade.
Podendo ser visto por outros,
Podendo tocar em outros,
Podendo sentar-se e estar de pé,
Mas a minha alma só pode ser definida por termos de fora.
Existe para mim – nos momentos em que julgo que efectivamente existe
Por um empréstimo da realidade exterior do Mundo.
Se a alma é mais real
Que o mundo exterior, como tu, filósofo, dizes,
Para que é que o mundo exterior me foi dado como tipo da realidade?
[...]
Dizes, filósofo doente, filósofo enfim, que isto é materialismo.
Mas isto como pode ser materialismo, se materialismo é uma filosofia,
Se uma filosofia seria, pelo menos sendo minha, uma filosofia minha,
E isto nem sequer é meu, nem sequer sou eu?

Fonte: Alberto Caeiro, *Poemas inconjuntos* (1913-1915). Disponível em: <http://ebookbrowse.com/fernando-pessoa-alberto-caeiro-poemas-inconjuntos-pdf-d244279758>.

Bem inquietante esse poema de Alberto Caeiro, não é mesmo? Como você deve ter notado, um dos sentidos possíveis que decorrem de sua leitura é que a realidade do “eu” lhe é dada por um mundo exterior, alheio ao sujeito, mas que o constitui. Uma das questões centrais nesse poema é essa relação entre a existência e a essência, entre a exterioridade, que pode ser percebida e mesmo experienciada pelo poeta, e o seu interior, sobre o qual ele pouco ou nada sabe.

Os versos “*Sei que o mundo existe, mas não sei se existo./Estou mais certo da existência da minha casa branca/Do que da existência interior do dono da casa branca*” espelham justamente essa contradição própria ao sujeito: saber muito mais do mundo e das coisas que o cercam do que de si mesmo, daquilo que de fato o constitui. Ou ao menos, julgar que sabe sobre o mundo e a exterioridade, a partir daquilo que pode ver, ouvir e sentir em suas experiências diárias. O fato é que o desejo de chegar ao conhecimento da verdade sobre o mundo e sobre si mesmo é o desejo que move o sujeito, e como veremos, isso terá as suas consequências em sua relação com a linguagem.

Na filosofia, esse desejo humano de saber a verdade já estava representado, por exemplo, no Mito da Caverna, escrito pelo filósofo grego Platão. Por meio da parábola em que explica a experiência humana como a vida em uma caverna, em meio a sombras e projeções, Platão aponta a necessidade de se conhecer a verdade para sair dessa escuridão. Com isso, o homem deixaria de considerar as sombras como se fossem a realidade.



Mito da Caverna

O Mito da Caverna consta do Livro VII de *A República*, de Platão. Você pode assistir a uma animação em vídeo sobre o mito no YouTube, no link: <http://www.youtube.com/watch?v=Rft3s0bGi78>.

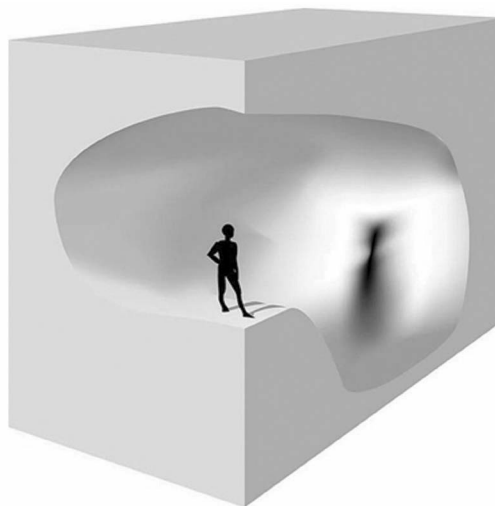


Figura 17.1: Representação do Mito da Caverna, por Mats Halldin, um dos textos que tematizam o desejo humano de conhecer a verdade.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plato%27s_allegory_of_the_cave.jpg.

No Mito da Caverna, Platão afirma ser possível chegar à verdade pelo conhecimento. Já no poema de Alberto Caeiro, o eu questiona até mesmo a sua filosofia, uma vez que admiti-la é afirmar a sua própria existência enquanto sujeito, coisa que para ele é impossível, como vemos nos últimos três versos. Na literatura e na filosofia, a condição humana sempre provocou reflexões... e a questão não é muito diferente no campo dos estudos linguísticos: diferentes concepções de linguagem trazem consigo diferentes modos de pensar o sujeito e, por consequência, novas maneiras de entender sua relação com a própria linguagem e com o mundo.

Na análise de discurso, perspectiva teórica que estamos estudando desde a Aula 14, o sujeito é compreendido de um modo bem específico: como sendo dotado de um inconsciente e interpelado pela ideologia. São justamente essas particularidades do sujeito do discurso que vamos estudar com mais detalhes nesta aula, dando continuidade à nossa busca pelo conhecimento sobre a linguagem.



Figura 17.2: Com o estudo sobre o sujeito, damos mais um passo em nossa caminhada nos estudos sobre o discurso.

Fonte: http://openclipart.org/detail/16618/beachwalk-by-hoizhocka_sepp

O SUJEITO NA ANÁLISE DE DISCURSO

Desde a nossa primeira aula de análise de discurso de linha francesa, afirmamos que o sujeito é compreendido nessa perspectiva teórica como uma posição e não como o indivíduo em si, está lembrado? Por isso, em diferentes momentos, falamos sobre a “posição sujeito mãe” em oposição a de “filho”, sobre a “posição sujeito membro do movimento dos trabalhadores rurais sem terra” por oposição à de “latifundiário”, sobre a “posição sujeito índio” que se opõe à do “colonizador”... devemos ter mencionado outras posições sujeito também, mas nunca chegamos a detalhar o porquê dessa compreensão de sujeito. É isso o que faremos agora e, para tanto, começaremos pensando em como o sujeito tem sido entendido ao longo dos estudos da linguagem.

Na história da chamada Linguística moderna, que tem como marco o *Curso de Linguística Geral*, de Saussure ([1916], 1977), podemos identificar o predomínio de dois modos de se conceber o sujeito da linguagem: i) como um falante a quem compete apenas o uso da língua enquanto sistema e que, com isso, permanece de fora do escopo dos estudos linguísticos; ii) ou como centro da linguagem, responsável pelo emprego da língua e por seu funcionamento em determinadas circunstâncias.

Nas teorias linguísticas que têm como objeto de estudos a língua em sua imanência, o que observamos é a exclusão do sujeito do campo de estudos da linguagem. Saussure, ao estabelecer a dicotomia entre língua e fala (*langue* e *parole*), efetiva essa exclusão: o objeto de estudos da Linguística é a língua em seu caráter sistemático, enquanto a fala, que consiste justamente no uso da língua pelos falantes, é entendida como uma consequência da língua (SAUSSURE, 1977). Logo, o âmbito do falante, lugar de atuação do sujeito na relação com a língua, fica de fora do enquadre teórico linguístico.

Curiosamente, é ao operar essa divisão entre língua e fala que Saussure irá abrir espaço para que se institua também aquela que apontamos como uma segunda tendência de abordagem para o sujeito nos estudos da linguagem: a que coloca o sujeito no centro do dizer, como o responsável pelo emprego da língua. Como vimos em nossa Aula 14, quando apresentamos o quadro epistemológico da análise de discurso, Pêcheux ([1969], 1997) aponta a liberdade atribuída ao sujeito como uma consequência produzida pela dicotomia entre língua e fala. Você se lembra do que afirma Pêcheux? Vamos ler essa sua afirmação novamente? Vejamos:

[...] tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana* (PÊCHEUX, 1997, p. 71, grifo do autor).

É nessa direção, da liberdade do sujeito na relação com a linguagem, que irão caminhar alguns importantes estudos linguísticos que se consolidam a partir da década de 1960. É o caso das teorias pragmáticas, por exemplo, que vimos brevemente em nossa Aula 1, representada por Austin e Grice, e das perspectivas interacionistas, muitas delas decorrentes de leituras das propostas de Bakhtin, que estudamos em nossas aulas 2 e 3. O que essas perspectivas teóricas têm em comum é o fato de conceberem um sujeito da linguagem que tem o domínio do seu dizer, que controla e escolhe o que diz e como diz, sendo assim capaz de usar a língua a favor de suas intenções e necessidades comunicativas.

Como você já deve ter percebido, ao reler o fragmento que trouxemos de Pêcheux (1997) com a crítica ao que ele chama de “*caminho*

da liberdade humana” nos estudos linguísticos, na análise de discurso de linha francesa, essa visão de sujeito da linguagem totalmente livre em seu dizer é pensada como resultado de um efeito imaginário. O que estamos querendo dizer é que o sujeito da linguagem olha para si mesmo como se ele fosse um falante livre para fazer as suas escolhas e dizer o que pensa, mas esse modo como ele próprio se vê já é um efeito do funcionamento da ideologia. Com isso, a análise de discurso desloca o sujeito da linguagem do centro do dizer, ao compreender que ele se constitui como sujeito ao ser interpelado pela ideologia.



Figura 17.3: A análise do discurso desloca o sujeito do centro do dizer, ao pensá-lo como um produto da interpelação ideológica.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/74761/man-push-by-aungkarns-74761>

Antes de entendermos melhor como se dá esse processo de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, que apenas mencionamos em nossa aula anterior, vale a pena nos lembrarmos de como surge nos estudos de linguagem essa concepção de sujeito como o senhor da linguagem. Um de seus marcos são os estudos de Benveniste, o primeiro linguista a tratar da subjetividade e dos seus efeitos na linguagem. Você está lembrado de Benveniste, não é mesmo? Você estudou as suas propostas no final do curso de Linguística I.

A subjetividade, tratada por Benveniste em um de seus textos mais famosos – “Da subjetividade na linguagem” –, é definida como a capacidade do locutor de se constituir como “sujeito” da linguagem, ao preencher a categoria de pessoa da língua. Essa subjetividade, conforme o autor, só é possível se experimentada por contraste, ou seja, no processo da enunciação, ao instituir-se como um “eu”, ocupando assim

a posição de sujeito, o locutor institui necessariamente um “tu”, a quem ele se dirige. De acordo com Benveniste (1995, p. 286):

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu*. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.

É desse modo, ao reconhecer na estrutura da língua a presença dos signos vazios – representados pelos pronomes pessoais e também por indicadores de tempo e espaço –, os quais necessitam de um sujeito para que possam ser preenchidos de significado, que Benveniste reconhece a presença da subjetividade na linguagem. Nas palavras do autor (1995, p. 289): “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade...”. Se o preenchimento da categoria de pessoa por um sujeito é a condição para o emprego da língua, é possível chegarmos à conclusão de que o sujeito ocupa, dessa perspectiva teórica, uma posição fundamental: a condição de centro da enunciação, tendo em vista que somente é possível o funcionamento da língua por sua ação enquanto sujeito. É essa a concepção de sujeito que será deslocada pela análise de discurso.

Da perspectiva teórica proposta por Michel Pêcheux, a noção de subjetividade interessa na medida em que ela possibilita compreender como a língua acontece no homem. Como afirma Orlandi: “A subjetividade é assim estruturada no acontecimento do discurso. Dito de outra forma, o acontecimento significativo que é o discurso tem como lugar fundamental a subjetividade” (ORLANDI, 1999). Mas se trata, nesse caso, de uma subjetividade entendida como a condição humana de sujeito da linguagem, e não como um subjetivismo que coloca o homem na origem do seu dizer.



Figura 17.4: A análise de discurso não aceita o subjetivismo, que coloca o homem na origem de seu dizer.

Fonte: http://openclipart.org/detail/791/globe-man-by-johnny_automatic

Vamos entender melhor essa questão. Já no primeiro texto em que propõe a sua teoria para análise de discursos, Pêcheux ([1969], 1997) traz uma primeira formulação para a noção de sujeito. Como afirma Indur-sky (2008, p. 10), ao tratar do sujeito na análise de discurso proposta por Michel Pêcheux: “Ao contrário de entendê-lo como um ‘organismo humano individual’ (GADET; HAK, 1990, p. 82), ele prefere concebê-lo como um ‘lugar determinado na estrutura social’”.

Esse entendimento do sujeito – como “lugar determinado na estrutura social” – decorre da relação fundante que a teoria do discurso proposta por Pêcheux mantém com o Materialismo Histórico. Nessa perspectiva, o sujeito é o *sujeito da ideologia*, uma vez que, como já vimos em nossa aula anterior, um dos efeitos da ideologia, segundo Althusser (1985), está na interpelação dos indivíduos à condição de sujeito. O indivíduo, em sua natureza biológica e psíquica, é chamado a ser sujeito pelo funcionamento da ideologia, que é esse mecanismo de produção de evidências (PÊCHEUX, 1997a), que nos diz como as coisas são e como não são. E como você já deve estar imaginando, como somos sujeitos de linguagem, é pela linguagem, em seu funcionamento simbólico, que nos são ditas como as coisas são e como elas não são.

Para ficarmos em alguns exemplos: não escolhemos nossos nomes, alguém o escolhe por nós; não escolhemos as regras familiares, elas já estão definidas quando nascemos e nelas somos inseridos; também somos inseridos na religião seguida por nossa família, no modo de produção do país onde nascemos, e assim por diante. É por isso que podemos afirmar que é pela linguagem que o homem é interpelado pela ideologia a ser sujeito, porque é pela linguagem que ele é chamado a ter um nome, um número de registro, uma religião, uma profissão etc. Esses são apenas alguns exemplos, mas que mostram o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos no contexto sócio-histórico em que vivemos.

Vejamos o que nos diz Orlandi (1999), ao apresentar a proximidade entre linguagem e ideologia para Pêcheux:

M. Pêcheux, ao mesmo tempo em que introduz a questão da ideologia, critica a maneira como as teorias da enunciação se submetem à ilusão das evidências subjetivas (do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo). Sem deixar de lembrar que a evidência da existência espontânea ao sujeito (como origem ou causa de si) é aproximada de outra evidência, que é a da evidência do sentido (a ilusão da literalidade).

Ao lançar mão da noção de ideologia para pensar o funcionamento do discurso, Pêcheux se desloca em relação às teorias enunciativas que, como vimos em Benveniste, consideram o sujeito como o centro do dizer. Para Pêcheux (1997a), essas perspectivas teóricas são tomadas pela evidência subjetiva, que é a evidência de que o sujeito existe desde sempre, de que ele não teve de passar pela interpelação da ideologia para chegar à condição de sujeito.

Do mesmo jeito que promove a evidência do sujeito, Orlandi (1999) nos chama a atenção para o fato de que a ideologia promove também a evidência do sentido, que é a ilusão de que o sentido só pode ser um, estando preso à literalidade daquilo que é dito. Da perspectiva da análise de discurso, como já vimos, não podemos falar em um sentido, mas em efeitos de sentido. O efeito da evidência do sentido é também um funcionamento da ideologia, que junto à evidência do sujeito produz o que Pêcheux irá chamar de teatro da consciência.

Teatro da consciência

Embora a própria condição do sujeito decorra da interpelação pela ideologia, esse efeito não é claro ao sujeito, que tem certeza de que é o dono de seu dizer e de suas escolhas. É a esse efeito, que resulta no sujeito consciente de si, que Pêcheux irá chamar de teatro da consciência. Vejamos como Mariani e Magalhães (2011) explicam o efeito da teatralização da consciência nos sujeitos:

E cada um, com sua singularidade (que lhe é opaca), é interpe-lado pela ideologia e se inscreve em certas posições de sujeito, ou seja, vai aderindo por identificação-interpelação ideológica a determinados sentidos que circulam na sociedade e na cultura, sob determinadas condições históricas e sob a forma como o Estado administra a distribuição de saberes; vai aderindo ou não a determinados sentidos que contribuem na sustentação daquilo que o sujeito supõe como sua identidade (estável) em termos de crenças, quereres e práticas.

Como foi salientado, na teatralização da consciência, resultante da interpelação-identificação, o sujeito vê-se naturalmente convergindo para sentidos que lhe parecem óbvios, repetindo aquilo que lhe parece evidente sem questionar a historicidade que sustenta essa evidência. Ou não, mesmo inscrito na teatralização do consciente, o sujeito reage, diverge, resiste, inverte, desacomoda, nega, faz objeção e desloca significantes e sentidos [...] (MARIANI; MAGALHÃES, 2011, p. 131).

O teatro da consciência decorre do fato que a ideologia, como vimos em nossa aula anterior, tem como primeiro efeito ocultar o seu próprio funcionamento para o sujeito.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/27930/theatre-masks-by-wasat-27930>

Se por um lado a noção de sujeito na análise de discurso dialoga com a noção de sujeito da ideologia, proveniente do Materialismo Histórico, por outro, ela convoca a noção de sujeito do inconsciente, trazida pela Psicanálise. Como apresenta Indursky (2008, p. 10), em um segundo momento em que aborda a noção de sujeito, em 1975, Pêcheux afirma ser a análise de discurso “uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica” (GADET; HAK, 1990, p. 164).

Para pensar a noção de sujeito do discurso, Pêcheux recorre então à questão do sujeito em Lacan, que, por sua vez, faz uma releitura da descoberta de Freud, o inconsciente, recorrendo ao estruturalismo linguístico. Lacan mostra que o inconsciente

é o lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do Outro e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade. Assim, o sujeito é visto como uma representação – como ele se representa a partir do discurso do pai, da família etc. –, sendo, portanto, da ordem da linguagem. (MUSSALIM, 2006, p. 107).

Você pode estar se perguntando: por que considerar o sujeito do inconsciente, como pensado na Psicanálise, para falar sobre o sujeito do discurso? É que, como já dissemos, Lacan, em suas releituras de Freud, irá aproximar o sujeito do inconsciente do sujeito da linguagem, retomando para isso os estudos de Saussure sobre a linguagem. Como afirma Mariani (2006), ao trazer uma citação de Lacan (LACAN, 1982, p. 194 *apud* MARIANI, 2006, p. 7): “... considerando a hipótese lacaniana ‘de que o indivíduo que é afetado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o que chamo de sujeito de um significante’, sujeito do inconsciente e cadeia significante se constituem simultaneamente.” Logo, para se falar em sujeito, a partir de então, é necessário levar em conta a existência do inconsciente, parte constitutiva do sujeito, como mostravam os estudos psicanalíticos de Freud e Lacan.

Psicanálise

A teoria psicanalítica foi desenvolvida por Sigmund Freud (1856-1939) e promoveu grande impacto nos campos da ciência, da filosofia, da religião e das artes. A primeira obra de extrema relevância de Freud foi *Interpretação dos sonhos*, em 1900, na qual formula o conceito de inconsciente. Segundo Marcondes (2009, p. 126), este conceito

assim como a importância da interpretação dos sonhos como modo de acesso à linguagem do inconsciente e a discussão sobre o papel da sexualidade na natureza humana foram fatores determinantes na crítica aos pressupostos filosóficos do racionalismo moderno.

Em suas obras, Freud defende que o sujeito não controla totalmente suas ações, pois estas são determinadas pelo inconsciente. Freud revolucionou o que se concebia como consciência e subjetividade a partir da sua formulação de aparelho psíquico: o *id* (ou *isso*), o inconsciente; o *ego* (ou *eu*), a consciência; o *superego* (ou *supereu*), a instância externa, a autoridade externa, os valores morais.

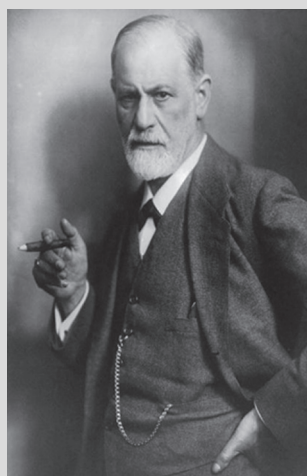


Figura 17.5: Sigmund Freud, em 1922, em foto de Max Halberstadt.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Sigmund_Freud_LIFE.jpg

Jacques Lacan (1901-1981) foi um médico psiquiatra que em seus estudos também voltou seus interesses à filosofia e à literatura, teve contato com artistas como Pablo Picasso e Salvador Dalí, e foi bastante próximo dos surrealistas. Conforme explica o editor Manuel da Costa Pinto, na revista *Viver mente & cérebro - série memória da psicanálise*, seu aparecimento na cena cultural se deu “quando o estruturalismo surgia como reação ao voluntarismo da filosofia existencialista”. Ao compartilhar da posição dos estruturalistas, afirma o autor, Lacan rejeita a “filosofia do sujeito”, que fez com que Foucault e Barthes questionassem a noção de autor e Lévi-Strauss “abandonasse hipóteses naturalistas ou biologizantes em relação às leis que regulam as relações sociais”.

Lacan propõe um retorno a Freud, mas, ao mesmo tempo em que relê o pai da Psicanálise, formula suas próprias questões e teses, como os conceitos de Real, Simbólico e Imaginário. Nesse percurso, como explica o psicanalista Jorge Forbes em matéria à revista *Mente & Cérebro*, há um momento em que Lacan privilegia o simbólico e outro em que privilegia o real. É fato, porém, que Lacan reafirma a primazia do inconsciente.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Lacan

Embora, em sua formulação sobre o sujeito, Pêcheux recorra de um lado às noções de sujeito da ideologia no Materialismo, mais especificamente no modo como proposto a partir da releitura de Marx por Althusser e, de outro, ao sujeito do inconsciente, tal como proposto em Lacan, em suas releituras de Freud, a noção de sujeito na análise de discurso não é simplesmente um equivalente a nenhuma dessas duas

noções de sujeito. O sujeito da análise de discurso tem a sua especificidade. Como bem define Orlandi:

[...] o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2001, p. 20).

O quadro a seguir demonstra justamente essa diferença entre a concepção de sujeito do Materialismo Histórico, da Psicanálise e da análise de discurso:

Tabela 17.1: O sujeito do discurso

MARX [→ ALTHUSSER]	Sujeito da IDEOLOGIA
FREUD [→ LACAN]	Sujeito do INCONSCIENTE
SAUSSURE [→ PÊCHEUX]	Sujeito do DISCURSO língua [ideologia /inconsciente]

Fonte: Reprodução do quadro publicado em Rodríguez-Alcalá (2005, p. 17). Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/n1jun2005/artigos/rodriguez-alcala.pdf>.

Para fechar essa reflexão inicial sobre o sujeito do discurso, trazemos uma citação de Indursky (2008) que, a nosso ver, sintetiza muito bem a noção de sujeito no quadro teórico da análise de discurso proposta por Michel Pêcheux. Veja só:

[...] o sujeito que o fundador da Teoria da Análise do Discurso convoca é um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado. Pessoalmente e socialmente. Na constituição de sua psiquê, este sujeito é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia. É a partir deste laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da análise do discurso se constitui. É sob o efeito desta articulação que o sujeito da AD produz seu discurso. E esta é a natureza da subjetividade convocada por Pêcheux: uma *subjetividade não-subjetiva* (INDURSKY, 2008, p. 10-11)



J. Alves

Figura 17.6: Do laço entre o inconsciente e a ideologia decorre o sujeito do discurso.

Fonte: http://openclipart.org/detail/57961/white-ribbon-by-j_alves.

Como afirma Henry (1992, p. 188-189): “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”.

Vamos ver se a noção de sujeito do discurso ficou clara para você? Para isso, faremos a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

No discurso, o sujeito

1. A partir de fragmento textual da música “A depender de mim”, de Zeca Baleiro, explique os deslocamentos produzidos pela análise de discurso em relação à noção de sujeito.

A depender de mim
Os psicanalistas estão fritos
Eu mesmo é que resolvo os meus conflitos
Com aspirina, amor ou com cachaça [...]
A depender de mim
Os publicitários viram bolhas
Eu sei como fazer minhas escolhas
E assumir os erros que lá vem [...]

Fonte: <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/1730523/>

RESPOSTA COMENTADA

Na letra da música de Zeca Baleiro, concebe-se um sujeito portador de intenções e escolhas, e com total controle sobre ambas: o seu querer e o seu escolher estão ancorados na evidência dos sentidos daquilo que diz e pensa. Já na análise de discurso, concebe-se diferentemente o sujeito, como descentrado de seu dizer: embora ele atribua a si a origem de seu dizer, entende-se que se trata de um efeito imaginário decorrente da interpelação ideológica. Como já vimos, um dos efeitos da ideologia está justamente na interpelação dos indivíduos à condição de sujeito. O indivíduo, em sua natureza biológica e psíquica, é chamado a ser sujeito pelo funcionamento da ideologia, que é esse mecanismo de produção de evidências (PÊCHEUX, 1997a), que nos diz como as coisas são e como não são. Como somos sujeitos de linguagem, é pela linguagem que isso se dá. Desse modo, tem-se a concepção de sujeito da análise de discurso: um sujeito afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam, e que funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

FORMA-SUJEITO E POSIÇÃO SUJEITO

Na primeira parte desta nossa aula, vimos como se constitui o sujeito para a análise de discurso. Entre a noção de sujeito da ideologia, preconizada pela teoria materialista, e a de sujeito do inconsciente, como mostra a Psicanálise, toma lugar o sujeito do discurso: dotado de um inconsciente e interpelado em sujeito pela ideologia. Resta-nos agora entender como é que essa noção de sujeito do discurso comparece no quadro teórico-metodológico dessa disciplina de entremeio. É isso o que vamos fazer nesta segunda parte.

No quadro teórico-metodológico da análise de discurso, quando falamos em sujeito, trazemos à tona duas noções: a *forma-sujeito do discurso* e a *posição sujeito*. Vamos ver em que consiste e como funciona cada uma delas?

Você já sabe que é ao ser interpelado pela ideologia que o indivíduo, em sua existência biológica e psíquica, passa a ser sujeito, certo? O que não dissemos ainda, ao menos não diretamente, é que essa condição de sujeito é justamente aquela que faz do indivíduo um ser social e polí-

tico. Ser sujeito é então assumir uma forma de existência na formação social em que se vive, e isso se dá por ação da ideologia, que nos diz o modo como devemos ser sujeito em um determinado momento histórico. A *forma-sujeito* decorre da interpelação ideológica; ela é “a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (ORLANDI, 2006, p. 18).

Se a forma-sujeito é um modo de ser sujeito determinado historicamente, já podemos imaginar que a diferentes momentos históricos podem corresponder diferentes formas sujeito, não é mesmo? É que a cada momento histórico, alteram-se as verdades, ou seja, aqueles saberes que sustentam a formação social; logo, há mudanças nos sentidos em circulação e, conseqüentemente, nos modos como os próprios sujeitos se veem e se tornam “agentes das práticas sociais” vigentes.

Um anúncio de um canal de televisão, que circulou em vídeo há algum tempo, traz um bom exemplo de como as verdades e os saberes mudam com o passar do tempo. Eis a transcrição de um pequeno fragmento da peça *Verdades*, exibido no comercial do Canal Futura:

Já foi dito que a Terra era o centro do universo, que era o Sol que girava ao seu redor. Já disseram que virgens deveriam ser sacrificadas, que livros não poderiam ser lidos, que bruxas deveriam ser caçadas [...]



Você pode assistir ao vídeo com o comercial *Verdades*, do Canal Futura, no *link*: <http://www.youtube.com/watch?v=pXYr5XDCPg8>.

Nesse fragmento, que traz as primeiras afirmações feitas no anúncio, temos alguns exemplos de muitas coisas que eram tidas como verdades absolutas e inquestionáveis há alguns séculos, e que hoje estão ultrapassadas, que não passam de conversa fiada. Mas, durante a Idade Média, Galileu Galilei foi condenado à morte por defender que, ao contrário do que se supunha, era a Terra que girava ao redor do

Sol... e muitas mulheres foram mortas na fogueira, acusadas de atos de bruxaria. Viu só como os saberes e os sentidos em circulação mudam com o passar do tempo? Com isso, alteram-se também os modos como os sujeitos são chamados a serem sujeitos. Temos, então, alterações na forma-sujeito histórica.



Figura 17.7: *Galileu Galilei diante do Santo Ofício*, pintura de Joseph-Nicolas Robert Fleury, do século XIX.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Galileo_before_the_Holy_Office.jpg

IDADE MÉDIA

É chamada de Idade Média o período da história europeia entre os séculos V e XV, que separa a Antiguidade da chamada Era Moderna. Normalmente, assume-se que o seu início tem como marco a queda do Império Romano e o seu final, a queda de Constantinopla. A união entre os poderes religioso e monárquico é uma das características desse período.

Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss (2001).

Em estudo sobre a forma-sujeito histórica, Claudine Haroche (1992) mostra como, durante a **IDADE MÉDIA**, o indivíduo é interpelado à condição de sujeito pela religião. Disso decorre a forma-sujeito característica daquele período, que é a forma-sujeito medieval (ORLANDI, 2006).

Com o início da chamada Era Moderna, no entanto, alteram-se as relações sociais e, consequentemente, também os modos de ser sujeito. Com a constituição dos Estados modernos, ocorre a separação entre o poder político e o religioso, e a subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis, constituindo, assim o sujeito do jurídico, que tem os seus direitos e deveres. É assim que se constitui a forma-sujeito capitalista: a crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar à crença nas Letras (submissão ao Estado e às leis). Essa é certamente uma forma de submissão menos visível porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não determinação do sujeito; mas que mesmo assim dita as regras de como se pode ser sujeito desde então.

A forma-sujeito da atualidade é a forma-sujeito capitalista, que interpela o sujeito à condição de cidadão, detentor de direitos e deveres. Trata-se de um sujeito que é ao mesmo tempo livre e submisso: livre para exercer os seus direitos, mas submisso aos seus deveres. Podemos observar um exemplo dessa tensão entre direitos e deveres do sujeito cidadão a cada ano eleitoral: no Brasil, o voto é obrigatório, logo, votar é um dever do brasileiro. Entretanto, nas propagandas do Tribunal Superior Eleitoral, que antecedem as eleições, o voto é sempre significado como “um direito do cidadão”, você já reparou? Vejamos o fragmento textual a seguir, retirado do site do TSE:

1. O voto é obrigatório a partir de que idade?

Além de ser um direito, o voto é obrigatório no Brasil para os cidadãos brasileiros alfabetizados maiores de 18 e menores de 70 anos. [...]

Fonte: Central do Eleitor, site do TSE. Disponível em: http://www.tse.jus.br/internet/servicos_eleitor/tiraDuvidas.html.

No fragmento textual extraído do site do TSE, o voto é significado ao mesmo tempo como um “direito” e um “dever” do cidadão, o que mostra bem essa tensão entre a submissão e a liberdade, que constitui a forma-sujeito na atualidade. Como afirma Orlandi (2006, p. 20-21):

O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. Essa é sua ilusão.

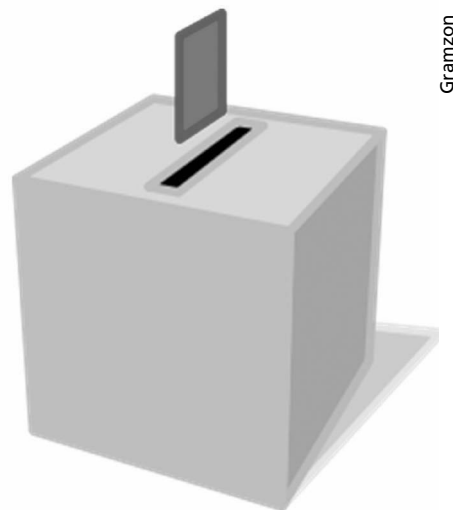


Figura 17.8: O voto, por ser ao mesmo tempo um direito e um dever, é um bom exemplo da tensão entre as liberdades e submissões da forma-sujeito capitalista.
Fonte: <http://openclipart.org/detail/8107/ballot-box-by-gramzon>

Além da interpelação pela ideologia, que transforma o indivíduo em um sujeito, ser social, atua sobre esse sujeito moderno o que Orlandi (2010) irá chamar de individuação pelo Estado. É por esse processo de individuação, que singulariza o sujeito por ação do Estado de direito, que se constitui o sujeito de direito.

Para entendermos melhor esse ponto, vamos pensar em mais um exemplo. Quando nascemos, a primeira coisa que recebemos é um nome, que será acompanhado de um sobrenome, indicando o nosso pertencimento a uma família. Se em algumas formações sociais é o bastante, nos Estados modernos isso não basta: para que haja o reconhecimento da existência de um novo cidadão, o Estado determina que seja expedida uma certidão de nascimento. Vejamos o que diz o portal do governo brasileiro, a respeito desse documento:

Certidão de Nascimento

O que é?

A certidão de nascimento é o primeiro passo para o pleno exercício da cidadania. Ela comprova sua existência, seu local e data de nascimento, o nome dos seus pais e avós.

Sem esse documento, os cidadãos ficam privados de seus direitos mais fundamentais [...]

Fonte: Serviços em “Documentação”, no Portal [brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br/para/servicos/documentacao/certidao-de-nascimento). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/para/servicos/documentacao/certidao-de-nascimento>.

Como vemos no fragmento desse texto de apresentação, é a certidão de nascimento que “comprova” a “existência” do cidadão brasileiro, sem a qual ele estará “privado de seus direitos mais fundamentais...”. A necessidade de uma certidão de nascimento é um exemplo da ação do Estado, uma instância jurídica, sobre a forma-sujeito da atualidade: para ser cidadão, é necessário passar pelo crivo do Estado, sendo assim reconhecido.

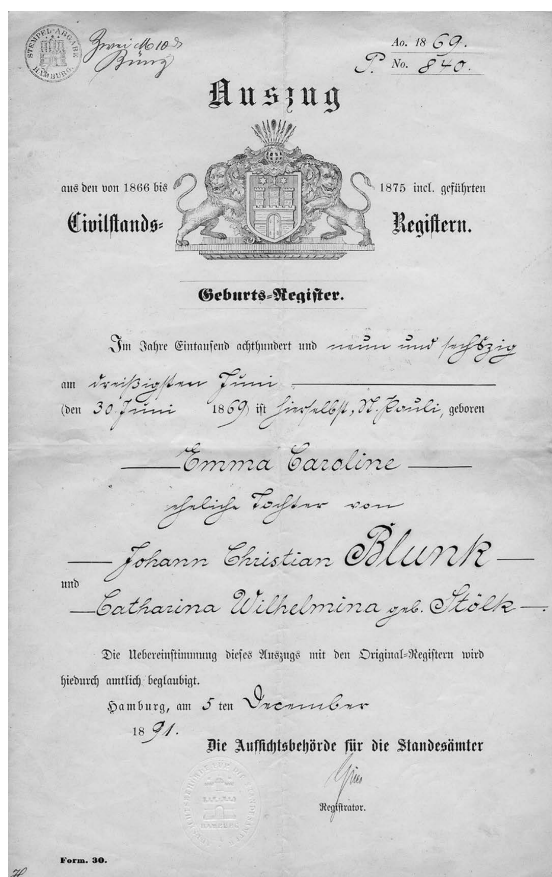


Figura 17.9: Certidão de nascimento alemã, de 1891. A certidão de nascimento marca uma ação do Estado jurídico sobre o sujeito.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:1869_Geburtskunde_Staat.jpg

Para representar esse processo de interpelação da ideologia e individuação do Estado sobre o sujeito, que institui a forma-sujeito na análise de discurso, Orlandi (2010) propõe a seguinte representação:

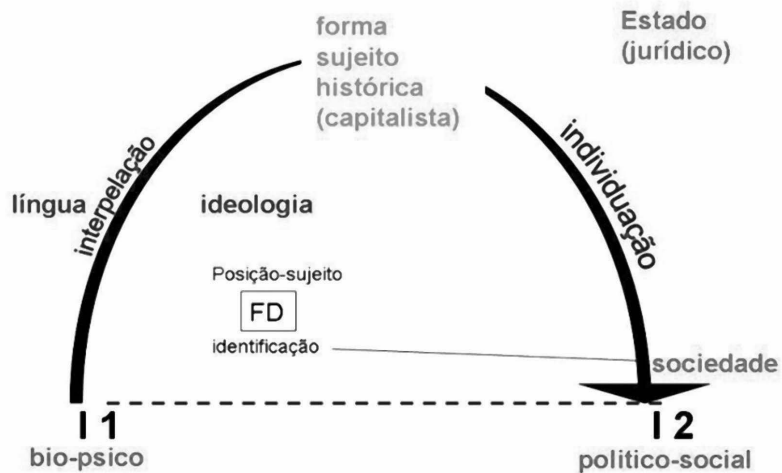


Figura 17.10: A constituição da forma-sujeito do discurso, conforme Orlandi.
Fonte: Reprodução da figura disponível em Orlandi (2010, p. 4).

Ao teorizar sobre a constituição do sujeito, Orlandi (2010) distingue, assim, dois movimentos, como podemos observar na **Figura 17.10**:

Um primeiro movimento em que temos a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, no simbólico, constituindo a forma-sujeito-histórica. Em seguida, com esta forma-sujeito histórica já constituída dá-se então o que considero como processo de individuação do sujeito. A noção de sujeito individuído não é psicológica mas política, ou seja, a relação indivíduo-sociedade é uma relação política (ORLANDI, 2010, p. 4).

É por essa noção de *forma-sujeito* que, na análise de discurso, afirma-se que a condição do sujeito é a do assujeitamento. Ser assujeitado é a condição do sujeito, que se constitui na ambiguidade: por um lado, ele é o sujeito da língua, que tudo pode dizer; mas, por outro, está sujeito à própria língua pela sua sujeição à linguagem, ao simbólico. A afirmação de Orlandi (2006), a seguir, sintetiza a condição do sujeito na análise de discurso:

não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado. Não se quantifica o assujeitamento. Quando se afirma que o sujeito é assujeitado, não está dizendo totalmente, parcialmente, muito ou pouco, ou mais ou menos. O assujeitamento não é quan-

tificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico pela ideologia: se é sujeito pelo assujeitamento à língua na história. Não se pode senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Sem isto não tem como se subjetivar. O outro modo de dizer isso, e que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2006, p. 19).



Figura 17.11: O assujeitamento, por ser de natureza subjetiva, não é quantificável.

Fonte: <http://opencitipart.org/detail/38833/netalloy-statistics-by-netalloy>

Se a condição do sujeito é se sujeitar à língua, inscrita na história, assumindo, desse modo, a forma-sujeito histórica própria de seu tempo, temos que todos os indivíduos, independentemente das particularidades que os singularizam, são interpelados pela ideologia e chamados a ocupar determinadas posições sujeito. E aqui temos o segundo modo de comparecimento do sujeito no quadro teórico-metodológico da análise de discurso: a noção de *posição sujeito*.

É a noção de *posição sujeito* que nos permite falar sobre a posição sujeito “mãe”, a posição sujeito “filho”, a posição sujeito de “professor” ou de “estudante”... podemos entender a posição sujeito como as posições que são ocupadas pelos sujeitos em seu dizer, e que decorrem da forma-sujeito histórica. Como afirma Orlandi (2001, p. 49), “o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. [...] é a posição que

deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz”, e não o indivíduo empiricamente que conta na análise discursiva. E Orlandi nos dá um exemplo:

Nesse sentido é que os sujeitos são intercambiáveis. Quando falo a partir da posição de “mãe”, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala ‘Isso são horas?’ ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo na posição de professora, de atriz etc. (ORLANDI, 2001, p. 49).



Figura 17.12: No discurso, o que importam são as posições que os sujeitos ocupam ao dizer e não quem são os sujeitos fisicamente. A posição sujeito “mãe” é diferente da posição sujeito “filha”, por exemplo.

Fonte: http://opendclipart.org/detail/5381/sunday-morning-by-johnny_automatic

Como já tínhamos visto ainda que indiretamente, quando falamos em posição ideológica, ao estudarmos as formações ideológicas e discursivas em nossa aula anterior, não é o sujeito físico que funciona no discurso, mas a sua posição discursiva. A posição sujeito, por sua vez, decorre sempre da formação discursiva que a domina, ou seja, da matriz de sentidos que diz ao sujeito o que pode e deve dizer, e igualmente o que ele não pode e não deve dizer, em determinadas condições sócio-históricas.

A posição sujeito é uma posição no discurso e não corresponde, portanto, ao lugar social ocupado pelos sujeitos físicos. Quer um exemplo? Há algum tempo, circulou bastante nas emissoras de televisão um anúncio em que uma criança, acompanhando a mãe no supermercado, se dirigia a ela com o seguinte pedido: “*Mãe, compra brócolis?*” Diante da recusa da mãe, ele insistia: “*Ah, mãe, unzinho, vai?*” e passava a pular ao redor do carrinho de compras, pedindo para que a mãe comprasse o legume. O anúncio provoca o efeito de humor justamente pelo descompasso que apresenta entre a posição sujeito assumida pela criança e o lugar social que ela ocupa. Ao pedir que a mãe lhe compre brócolis, um legume que não costuma ser muito apreciado pelas crianças (ao menos não ao ponto de ser pedido por elas quando acompanham os pais no supermercado), a criança fala de uma posição sujeito que não é a esperada para ela (aquela que geralmente seria ocupada pela mãe, preocupada com a alimentação saudável).

Para finalizar a discussão acerca do sujeito na perspectiva discursiva, vamos recordar as duas noções que vimos até aqui: a forma-sujeito do discurso é resultante do processo de interpelação do indivíduo em sujeito. Trata-se de uma forma-sujeito histórica, por isso, dizemos que ela é determinada historicamente. Já a posição sujeito decorre da



Você se lembra do comercial *Mãe, compra brócolis?* Para conhecê-lo ou se recordar dele, acesse o link: http://www.youtube.com/watch?v=lrX_PIGnt7k. Esse é mesmo um bom exemplo da diferença entre posição sujeito do discurso e lugar social.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Broccoli_and_cross_section_edit.jpg

forma-sujeito histórica e corresponde às posições que o sujeito ocupa ao enunciar. Elas não são equivalentes aos lugares sociais ocupados pelos sujeitos e se constituem apenas no discurso. É desse modo que podemos afirmar que, na análise de discurso, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Nos diferentes momentos da história, podemos ter diferentes formas históricas do sujeito, diferentes modos de ser sujeito. Já a depender das conjunturas, ao formular o seu dizer, o sujeito, interpelado pela ideologia, ocupará uma posição e não outra, e sustentará seu discurso no interior de uma formação discursiva.

Para verificarmos se não restam dúvidas quanto às noções de forma-sujeito e posição sujeito do discurso, vamos fazer agora a Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

Forma-sujeito e posição sujeito

2. Leia as afirmações a seguir e aponte a qual das duas pode se aplicar cada um dos dois fragmentos textuais A e B. Justifique a sua resposta, distinguindo as noções de forma-sujeito e posição sujeito, tal como trabalhadas na análise de discurso.

I – “A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso” (ORLANDI, 2001, p. 50).

II – “Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. [...] O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (ORLANDI, 2001, p. 49).

A – “10 frases que minha mãe fala sempre...”

- 1 – Tá pensando que está falando com quem? Não sou esses amiguinhos não...
- 2 – Vem comer que já está esfriando!
- 3 – Quando você for dono do seu nariz, você faz o que quiser. (“mas mãe, eu pensei que o nariz fosse meu”)
- 4 – Desliga esse computador. Amanhã você tem AULA!
- 5 – Tirou 8 na prova de Matemática? E daí? Não fez mais do que sua obrigação.
- 6 – Um dia você vai ter filhos igualzinhos a você e vai ver o quanto eu soffro.
- 7 – Tira o prato da mesa.
- 8 – Você anda saindo muito. Ficar em casa e estudar que é bom, nada.
- 9 – Esqueceu? Como? Você só não esquece a cabeça porque ela tá grudada.
- 10 – Pede pro seu pai.

HAHAHAHAHAHAHA!

E aí? Aposto que a mãe de vocês já falou as mesmas frases. Conta aí nos comentários!”

Fonte: Vida de garoto. Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/blogs/vidadegaroto/10-frases-que-minha-mae-fala-sempre/>.

B –

Cidadão é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei. Ou seja, exercer a cidadania é ter consciência de suas obrigações e lutar para que o que é justo e correto seja colocado em prática.

Os direitos e deveres não podem andar separados. Afinal, só quando cumprimos com nossas obrigações permitimos que os outros exercitem seus direitos. [...]

Fonte: Cidadania. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao>.

RESPOSTA COMENTADA

Como podemos observar, nos itens I e II, Eni Orlandi trata, respectivamente, das noções de forma-sujeito histórica e posição sujeito no discurso. Desse modo, podemos relacionar o texto A, extraído do blog “Vida de garoto”, ao fragmento II. Nesse texto A, vemos uma relação de frases que costumam ser proferidas não somente pela mãe do garoto responsável pela postagem, mas por todas as mães. Prova disso é o modo como ele finaliza a sua postagem, dizendo: “Aposto que a mãe de vocês já falou as mesmas frases.” São frases próprias à posição sujeito mãe, uma posição dentre outras no discurso. Já o texto B, extraído do site do governo brasileiro, é

representativo da forma-sujeito atual, conforme discutida por Orlandi, no fragmento de item I. Ao definir o que é ser cidadão, o fragmento expressa bem a condição histórica do sujeito na atualidade: “ao mesmo tempo livre e submisso”, como afirma Orlandi (2001), e que “usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei”, como vemos no texto B. Forma-sujeito e posição sujeito são os dois modos de se pensar o sujeito no quadro teórico da análise de discurso.

Para finalizarmos a nossa aula de hoje, fechando a nossa discussão sobre o sujeito do discurso, vamos pensar em como o esquecimento é também constitutivo do sujeito. Como dissemos, é preciso que o sujeito seja interpelado pela ideologia para que ele ocupe a condição de sujeito, assujeitando-se, portanto, ao simbólico e ao histórico. Já os sentidos, como temos dito desde a nossa primeira aula de análise de discurso, estão sempre em curso, antecedem o próprio sujeito, uma vez que são igualmente determinados pelo histórico e pelo ideológico. Em nossa última aula, vimos isso com mais precisão, ao estudarmos a noção de memória como interdiscurso: os sentidos têm a sua origem no interdiscurso, no já-dito que determina o dizer do sujeito.

É justamente dessa sua condição de sujeito assujeitado e dessa origem dos sentidos no interdiscurso que o sujeito precisa se esquecer para se colocar na condição de sujeito do discurso. São esses os dois esquecimentos que constituem os sujeitos e os sentidos, e que são nomeados por Pêcheux (1997), respectivamente, de *esquecimento nº 1* e *esquecimento nº 2*.

O *esquecimento nº 1* é da instância do inconsciente e resulta do modo como os sujeitos são afetados pela ideologia. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz, quando, na realidade, retoma sentidos pré-existentes. De acordo com Orlandi (2001, p. 35), o *esquecimento nº 1* reflete o sonho adâmico do sujeito de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que se quer. Embora o dizer se realize no sujeito, esse dizer é determinado pela maneira como o sujeito inscreve-se na língua e na história e é por isso que as palavras

significam e não pela vontade do sujeito que a enuncia.



Figura 17.13: O esquecimento nº 1 faz com que o sujeito acredite se encontrar na origem do dizer, o que retoma o sonho adâmico, retratado na pintura de Michelangelo, *A criação de Adão* (1510).

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:God2-Sistine_Chapel.png

Já o *esquecimento nº 2* é da ordem da enunciação. Pelo *esquecimento nº 2* o sujeito seleciona no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em uma relação de paráfrase que indica que o dizer sempre podia ser outro. Esse esquecimento faz o sujeito acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal forma que o sujeito pensa que o que diz só pode ser dito com aquelas palavras, e não outras.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 175), o *esquecimento nº 2* “cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apóia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante”. Assim, para o autor (1997, p. 177): “o efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o *esquecimento nº 1*, pelo viés do funcionamento do *esquecimento nº 2*”. Ressalta Orlandi (2001, p. 35) que, quando o sujeito nasce, “os discursos já estão em processos”, não se originando nos sujeitos. Nas palavras da autora:

Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos

sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2001, p. 35-36)

Como vemos, para a perspectiva discursiva, o esquecimento é mesmo estruturante, parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

CONCLUSÃO

Ao romper com tradições linguísticas que colocam o sujeito como origem de seu dizer, a análise de discurso percorre um caminho teórico próprio, que reconhece no sujeito a sua condição de sujeito do inconsciente, sem desconsiderar a sua interpelação pela ideologia. O sujeito do discurso é, assim, o sujeito considerado em sua incompletude, na relação com a língua e com a história. É por isso que podemos afirmar que, dessa perspectiva teórica, sujeito e sentidos emergem ao mesmo tempo, justamente porque é pela linguagem que se constituem sujeitos e sentidos, sempre inacabados.

Foi na articulação com a ideologia e o inconsciente que Pêcheux construiu as bases para uma noção de sujeito descentrado de seu dizer e que, ao mesmo tempo, ignora essa sua condição. São os esquecimentos nº 1 e nº 2 que fazem com que o sujeito mantenha a ilusão de ser a origem e a fonte de seu dizer a cada vez que enuncia. Assim, tanto a forma-sujeito histórica que o constitui, como a posição sujeito que ele assume em determinado contexto sócio-histórico aparecem para ele como naturalizadas, como evidentes, do mesmo modo que lhe parecem óbvios os sentidos que se produzem em seu dizer.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

A questão do sujeito no discurso

Utilize o fragmento textual a seguir, primeira estrofe da letra da música “Oito anos”, de Paula Toller, para explicar a noção de sujeito na análise de discurso.

Por que você é Flamengo

E meu pai Botafogo

O que significa

"Impávido Colosso"?

Por que os ossos doem

Enquanto a gente dorme

Por que os dentes caem

Por onde os filhos saem [...]

Fonte: <http://letras.mus.br/paula-toller/211582/>

RESPOSTA COMENTADA

Na análise do discurso, o sujeito não é concebido como um indivíduo empiricamente, mas como uma posição no discurso. Na letra da música “Oito anos”, temos a reprodução de perguntas que comumente são feitas por crianças dessa faixa etária que dá título à composição. As perguntas endereçadas aos pais, que se repetem independentemente de quem é a criança, mostram justamente a posição sujeito criança, na curiosidade que a caracteriza. Como vimos na aula de hoje, em uma das afirmações que trouxemos de Orlandi, “... os sujeitos são intercambiáveis” (2001, p. 49), justamente porque, ao enunciar, eles sempre o fazem ocupando uma posição sujeito, em dadas circunstâncias sócio-históricas e ideológicas, o que nos permite afirmar ainda que o sujeito não se encontra no centro do dizer e na origem dos sentidos.

RESUMO

Nesta aula, apresentamos o modo como a análise de discurso, na perspectiva teórica proposta por Michel Pêcheux, define e trabalha com a noção de sujeito. Iniciamos o nosso percurso apresentando diferentes concepções de subjetividade, passando pelo estruturalismo saussuriano e pela teoria da enunciação, como proposta por Benveniste, e chegamos à concepção discursiva de sujeito: o sujeito dotado de inconsciente, interpelado pela ideologia e individuado pelo Estado. Vimos que, a partir da interpelação do indivíduo em sujeito, no simbólico, constitui-se a forma-sujeito do discurso, que é uma forma-sujeito histórica. Em nossa sociedade, trata-se da forma-sujeito capitalista, sustentada no funcionamento do discurso jurídico (direitos e deveres). Vimos também que, uma vez individuado, o sujeito vai estabelecer uma relação de identificação com esta ou aquela formação discursiva, ocupando, assim, posições sujeito (de mãe, de professor, dentre tantas outras). Para a análise de discurso, o sujeito não é o senhor da linguagem, ele não se encontra no centro do dizer; trata-se de uma posição dentre outras, que tampouco corresponde ao lugar social ocupado por um indivíduo. O sujeito somente se constitui no discurso.

INFORMAÇÃO PARA A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, daremos continuidade aos nossos estudos sobre a análise de discurso, pensando a relação entre o dito e o não dito. Vamos tratar do funcionamento do silêncio nos processos de produção de sentidos.

Entre o dito e o não dito: discurso, silêncio e política de silenciamento

Angela Baalbaki

Silmara Dela Silva

AULA

18

Meta da aula

Apresentar as noções de silêncio, silêncio fundador e política do silêncio na perspectiva teórica da análise de discurso de linha francesa

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as formas do silêncio e o seu funcionamento;
2. reconhecer a distinção entre silêncio constitutivo e silêncio local.

Pré-requisito

Para um melhor aproveitamento desta aula, recomendamos a leitura prévia do livro: ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, falaremos sobre as formas do silêncio, tal como concebido na análise de discurso de linha francesa. Mas como falar sobre o silêncio? Você já deve ter ouvido expressões como: “Não quebre o silêncio”; “Vamos fazer um minuto de silêncio”; “Esse é o nosso segredo, guarde silêncio!”; “Essas pessoas foram silenciadas” etc. Essas e tantas outras expressões nos mostram o quanto o silêncio está presente em nossas vidas, ainda que muitas vezes não nos demos conta disso.

Não é de agora que o silêncio desperta interesse/reflexão. Vários povos já se depararam com alguma forma de significação do silêncio. Esse é o caso da civilização Maia. Você já ouviu falar no Popol Vuh? É um livro conhecido como “As Antigas Histórias do Quiché”, livro sagrado dos maias quichés de Guatemala. De autor anônimo, o livro foi escrito em meados do século XVI sobre a pele de um veado. Trata-se de uma tentativa de explicar simultaneamente a origem do mundo, a história dos reis e dos povos da região, e a catástrofe da conquista espanhola. Alguns possíveis significados do título incluem *Livro da Comunidade*, *Livro do Comum* e *Livro do Conselho*.



Figura 18.1: Desenho maia.

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:PalenqueAc.tif&page=1&uselang=pt-br>

O seu parágrafo inicial começa assim: “Primeiro tudo era silêncio, havia muita calma. Não havia nada que estivesse em pé em toda a face da terra, somente existia o mar calmo e um céu aprazível”. O livro dos maias, assim como vários outros que se dedicam à explicação da origem do mundo, faz referência ao nada, ao vazio, ao silêncio.

O *silêncio* pode ser tema de discussão de vários domínios, assim como objeto de reflexão de diferentes áreas; e já despertou interesse de pensadores, poetas, músicos, pintores, escritores etc. Na filosofia, destacamos dois filósofos clássicos: Sócrates e Pitágoras. Sócrates referendava o silêncio como forma de conhecimento. Em suas reflexões, ao comparar o silêncio à fala, imprime ao primeiro caráter mais decisivo. Pitágoras, por sua vez, exigia de um a três anos de silêncio para que seus discípulos ingressassem na ordem religiosa. Na pintura, o silêncio pode se expressar por meio de cores e traços ou, simplesmente, com a tela totalmente pintada em branco ou em preto.

Já viu uma tela totalmente pintada em cor branca?

Essa foi a experiência do pintor Robert Rauschenberg, em 1951, com a obra intitulada *White painting*. Segundo Cavalheiro (2007), para o compositor Robert Rauschenberg pintar tudo branco, sem imagens ou outras cores, produziria uma busca que transforma o olhar. Nesta não haveria um foco de atenção que cativasse o olhar, o que se busca são elementos: sombras, poeira, irregularidades da tela.

Essa ausência de um centro de interesse abre a possibilidade de que tudo constitua um centro, sem interferência. Assim, a pintura branca converte-se numa superfície fluida, uma vez que não há um modo de contemplação que constitua um “modelo”, qualquer olhar é bem-vindo (CAVALHEIRO, 2007, p. 2).

Para conhecer o quadro, visite o link: http://pastexhibitions.guggenheim.org/singular_forms/highlights_1a.html, uma das páginas do acervo do Museu Guggenheim.

Fonte: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem14pdf/sm14ss04_08.pdf

Na música, alguns compositores expressaram também mais com o silêncio do que com sons. É o caso do compositor John Cage, que concretizou suas reflexões sobre música e silêncio com a experiência de criação de uma composição intitulada 4'33". Tal experiência acabou por reconceituar a noção de silêncio em relação à música, visto que o espectador torna-se cocriador da composição. O silêncio passa a ser entendido como instância que comporta todos os sons possíveis e, portanto, um elemento significativo.

Você já ouviu falar da composição chamada 4'33"? Trata-se de uma obra musical composta por John Cage e executada pela primeira vez em 1952. Mas o que há de especial nessa composição? A partitura de 4'33" contém três movimentos. Contudo, o músico não deve executar nota alguma em seu instrumento: simplesmente deve colocar-se em posição de execução e permanecer assim durante toda a duração da obra, isto é, durante quatro minutos e trinta e três segundos.

Questionando o paradigma da música ocidental, que explicava a música como uma série ordenada de notas, Cage se voltou para outras concepções de música. Inspirando-se em uma concepção oriental, na qual a música seria o som ao qual se presta atenção, sua composição 4'33" possibilita ouvir o ruído do ambiente onde está sendo executada. Dessa forma, cada performance será sempre nova/diferente.

Para assistir ao vídeo da execução da composição, acesse:

http://www.youtube.com/watch?v=gN2zcLBr_VM&feature=related.

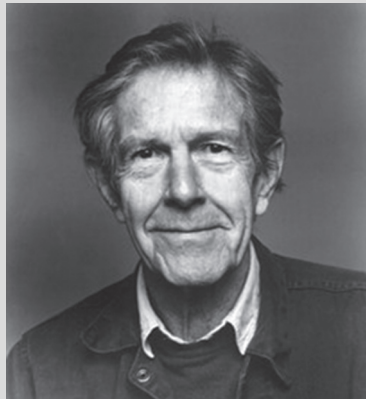


Figura 18.2: O compositor John Cage.

Fonte: [http://en.wikipedia.org/wiki/](http://en.wikipedia.org/wiki/File:John_Cage_portrait.jpg)

File:John_Cage_portrait.jpg

Na Literatura, podemos destacar um capítulo do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, em que há na folha branca uma sequência de pontos.

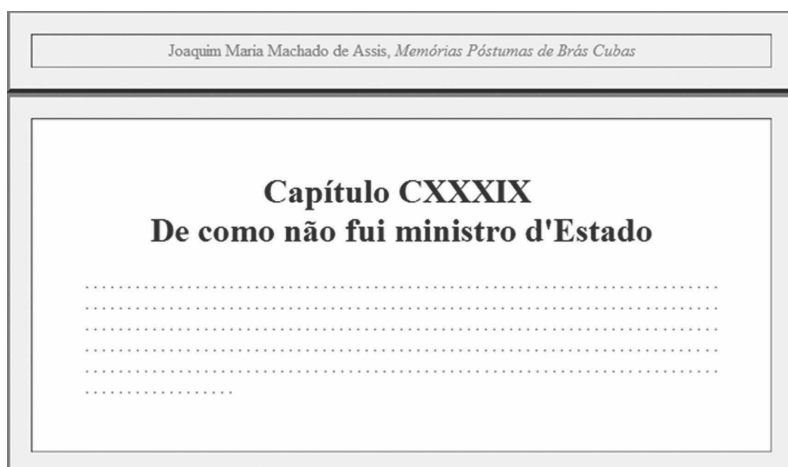


Figura 18.3: *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Fonte: http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/AssisJMM_MemoriasPostumas/node142.html

Mas, sem dúvida, nas obras de Clarice Lispector podemos nos deparar com o silêncio: ora como tema em que seus personagens estão envolvidos, ora como processo de criação da autora. Essas características tornam Clarice Lispector uma referência importante no campo literário para o estudo do silêncio, visto que o tema percorre toda sua obra (LISBOA, 2008).

Também em várias religiões, o silêncio recebe *status divino*. Os templos são locais de silêncio, de contemplação. Em muitas, a revelação divina só é possível por meio do silêncio. Até agora vimos como as várias áreas se interessaram, por uma via ou outra, pelo silêncio. Essas reflexões nos mostram o quanto esse objeto de estudo é fugaz e pouco palpável. E qual seria, então, a relação entre silêncio e linguagem? Qual a relação entre o silêncio e a análise de discurso que estamos estudando? É justamente isso que vamos estudar agora, pensando as relações entre linguagem, silêncio e sentidos. Vamos lá?

O SILÊNCIO NA LINGUÍSTICA

Você deve estar se perguntando como deve ser possível situar/tratar o silêncio na linguística. Seria o silêncio uma ausência? Seria um problema de comunicação? Ou um problema no desempenho linguístico? Ou ainda algo que pode significar na e pela linguagem? Quantas perguntas! Vamos abordá-las separadamente.

Dentro do vasto campo da linguística, alguns autores abordaram a temática a partir de diferentes pontos de vista, dentre os quais a versão mais corrente é a concepção de silêncio como elipse ou, ainda, como

implícito – noções que derivam da pragmática e das teorias da argumentação. Assim sendo, o silêncio é tomado apenas como aquilo que não foi dito, mas que é suscetível de se tornar dito, ou melhor, é um silêncio que tem como contraponto a palavra. Em suma, o silêncio, traduzido como implícito, é tratado como um complemento da linguagem ou como uma posição secundária. Em outros termos, é entendido como um lugar vazio que circunda e limita a palavra.

O que é implícito? E elipse?

Charaudeau e Maingueneau (2004) exemplificam a definição de implícito como o seguinte enunciado: “Faz calor”. Os autores explicam que tal enunciado pode significar que simplesmente a constatação de que faz calor ou, dependendo do contexto comunicativo, também pode significar algo como: “Abra a janela”, “Desligue o aquecedor”, “Posso tirar o casaco?” ou “Não tenho nada mais interessante a dizer”. Como afirmam esses autores afirmam: “A maior parte dos enunciados tem, assim, além de seu conteúdo explícito, um ou vários conteúdos implícitos” (p. 270). Todorov e Ducrot (1977) exemplificam a noção de elipse com o seguinte enunciado: “Ora vibravam os risos, ora as impaciências” (p. 266). A elipse (ao menos tradicionalmente) é entendida como a supressão de um dos elementos necessários a uma construção sintática completa. Voltando ao exemplo, observamos que um elemento, no caso o verbo vibrar, foi suprimido em “... ora as impaciências”.

Em pesquisas orientadas pela análise da conversação (DIONÍSIO, 2004), a questão do silêncio é inserida no quadro teórico quando se faz necessário pensar as pausas, a hesitação, ou melhor, quando se faz necessário reconhecer a delimitação de espaços entre o dizer e o não dizer em diálogos entre dois ou mais interlocutores. Nessa concepção, que estudamos em nossas Aulas 6 e 7, o silêncio pode ser entendido como hesitação ou pausas que podem configurar a transição de turnos de fala. O silêncio é, assim, tomado como significativo na produção/organização dos turnos entre os falantes.

Como vemos, ainda que de modos bem discretos, na relação entre aquilo que se diz e o espaço do não dizer, o silêncio tem interessado a diferentes perspectivas linguísticas. Mas, sem dúvida, um estudo pioneiro sobre o silêncio foi o livro “*As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*”, da professora Eni Orlandi. Suas reflexões teóricas ampliaram os horizontes do quadro teórico da análise

de discurso, uma vez que a noção de silêncio é situada como condição fundamental e indissociável à linguagem.

Orlandi inicia seu livro sinalizando que “no início é silêncio”, contrariando a visão corrente baseada na Bíblia na qual se lê que “no princípio era o verbo”. Assim sendo, o silêncio é entendido como instância primeva, fonte, origem dos sentidos. Em seus estudos, a autora imprime uma mudança nos rumos das reflexões sobre silêncio e linguagem, ao provocar um deslocamento da noção negativa de silêncio que até então predominava no campo de estudos da linguagem.

Orlandi apresenta uma nova dimensão do silêncio; dimensão essa que remete ao caráter de incompletude do dizer, fundamental à movência dos sentidos. Para a autora, o silêncio tem um sentido que lhe é próprio e tem sentidos que são produzidos na relação com o dizível. “O silêncio é assimétrico em relação ao dizer” (ORLANDI, 2007, p. 47). Mas o que será que significa dizer que o silêncio tem caráter necessário e próprio? Significa que o silêncio não tem um sentido pré-existente, próprio, independente, total ou que seja traduzível em palavras. Tampouco ele pode ser determinado pela intenção dos sujeitos.

A proposta de Orlandi (2007) é abordar o silêncio como figura e não como fundo. Isto quer dizer que o silêncio não é mero complemento da linguagem (fundo), mas tem caráter necessário e próprio (figura). Mesmo não sendo diretamente observável, o silêncio, nesse quadro teórico, não significa vazio, ausência de sentidos ou ainda lacunas, hesitações, pausa, mas incompletude, contradição. Como temos visto em nossos estudos sobre a análise de discurso de linha francesa, todo dizer e todo sujeito são incompletos. Para Orlandi (2007), o silêncio não é “resto da linguagem”, tal como acontece em algumas escolas linguísticas. Suas reflexões teóricas situam o silêncio em posição fundamental e indissociável ao discurso.

Eni Orlandi atuou como docente do Departamento de Linguística do IEL, na Unicamp, de 1979 a 2002. Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp, professora e coordenadora do mestrado em Linguagem e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas) e professora colaboradora do IEL da Universidade Estadual de Campinas. Também é Pesquisadora 1A do CNPq nas áreas de Análise de Discurso e de História das Ideias Linguísticas no Brasil. O seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, lançado em 1992, recebeu o Prêmio Jabuti da área de Ciências Humanas, no ano de 1993. O Jabuti

é um dos mais tradicionais prêmios para a produção de livros no Brasil, criado em 1958, e que anualmente seleciona as melhores publicações inscritas por editoras brasileiras em diversas áreas do saber.

Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E48799>



Figura 18.4: Eni Orlandi.

Fonte: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/perfil/verPerfil.lab?id=1>

Como comentamos, anteriormente, a religião está historicamente relacionada ao silêncio. Orlandi (2007) chega a creditar a explicação para a pouca reflexão sobre o silêncio em sua “materialidade significativa” a essa relação histórica. Para Orlandi, o que funciona na religião é a onipotência do silêncio Divino: “Deus é o lugar da onipotência do silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 30). A autora reafirma que, historicamente, o silêncio esteve ligado ao sagrado, às religiões. “Os místicos, os cristãos, os neoplatônicos, os persas, os hindus, os árabes, os judeus na Idade Média, fizeram largo uso do silêncio como meio de encontrar Deus” (ORLANDI, 2007, p. 64).

De fato, tomar o silêncio como objeto de reflexão não é coisa fácil, muito pelo contrário “apresenta suas dificuldades” (ORLANDI, 2007, p. 12). O risco se dá, observa a autora, nos efeitos de relacionar o dizível ao indizível. Afinal, não é fácil caminhar entre o dizer e o não dizer. A autora nos mostra que o silêncio não pode ser expresso através de palavras, pois expressá-lo em palavras já não é mais tomar o silêncio. Entretanto, isso não impede que silêncio e linguagem compartilhem certos funcionamentos.

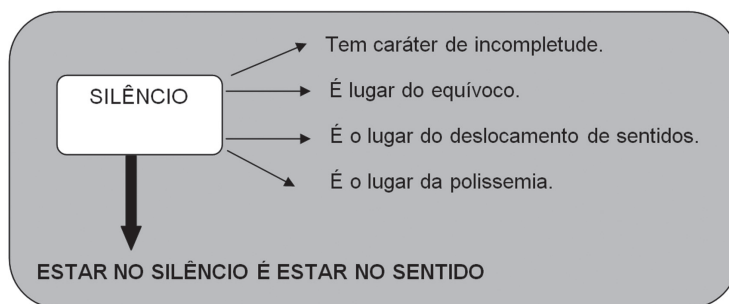


Figura 18.5: O silêncio pensado discursivamente.

É, portanto, no silêncio que o movimento dos sentidos é possível. Em outros termos, “o silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras” (ORLANDI, 2007, p. 37). Podemos comparar a relação entre silêncio e linguagem ao movimento das partículas de um **CALEIDOSCÓPIO** que, ao se movimentar, sugerem diferentes imagens.

O silêncio, para significar, não mantém uma relação de dependência com o dizer. Isso significa que o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras. No entanto, para compreender o silêncio, é necessário considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, que é justamente o propósito da análise de discurso, não é mesmo?

De forma a exemplificar que o silêncio possibilita o movimento dos sentidos, trazemos uma breve análise feita por Lisboa (2008) sobre a canção “Fado tropical”, de Chico Buarque e Ruy Guerra (1972). Vamos ler um pequeno fragmento da música e, a seguir, alguns dos comentários a respeito dela, feitos por Lisboa (2008).

Oh, musa do meu fado,
Oh, minha mãe gentil,
Te deixo consternado
No primeiro abril,
[...]

Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas em torturar, esganar, trucidar, o meu coração fecha os olhos e sinceramente chora...
[...]

CALEIDOSCÓPIO

Tubo como o de um óculo, dentro do qual, e em todo o seu comprimento, estão duas ou três lâminas de espelho inclinadas de modo que formam um triângulo, e fechado numa das extremidades por dois vidros brancos redondos com um pequeno intervalo entre si que se enche de pequenos objetos de diversas cores, tais como fragmentos de vidro, miçangas, papelinhos, bocadinhos de renda, etc. (Estes objetos, refletindo-se nos espelhos, produzem, em virtude do movimento rotatório que se imprime ao óculo, uma caprichosa infinidade de desenhos regulares e muito agradáveis à vista, que podem ter utilidade na indústria.)
F. gr. Kalos (belo)+eidos (imagem)+skopein (ver).
Fonte: Aulete digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa.
Disponível em: www.auletedigital.com.br/.

Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal
[...]

Os compositores abordam, ironicamente, a herança lírica portuguesa. Já no título, podemos observar a menção ao Fado, música popular portuguesa, e ao clima tropical, típico do Brasil. Mais do que uma brincadeira entre termos que indicam os dois países, a canção promoveu, segundo Lisboa (2008), uma analogia entre a ditadura militar no Brasil e ditadura salazarista mantida por 40 anos em Portugal. Essa analogia pode ser percebida no trecho “Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas em torturar, esganar, trucidar.” Ou ainda uma crítica à continuidade por quase uma década da ditadura militar no Brasil, nos versos: “Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal/Ainda vai tornar-se um imenso Portugal.”

Contudo, os diversos rumos de interpretação à canção, em um curto intervalo de tempo, mostraram que os sentidos são móveis. Expliquemos melhor essa possibilidade, lendo um trecho do que diz Lisboa (2008) em sua análise:

A música de Chico e Ruy Guerra seguia seu caminho, de oposição ao governo, já bastante familiar na obra do primeiro, quando, inesperadamente, em abril de 74, estoura uma Revolução em Portugal. Liderada pelos capitães do exército português, a conhecida Revolução dos Cravos, depõe, pacificamente, o presidente Marcelo Caetano, pondo fim à longa ditadura no país.

O Brasil vivia, por essa época, seus primeiros momentos de distensão política, após a truculência do governo do general Garrastazu Médici. Reprimidos com violência a luta armada, os movimentos estudantis e sindicais, o início do governo do general Ernesto Geisel marca o reencontro de muitos ex-presos políticos, soltos na esteira da total desmobilização da sociedade brasileira. É nesse ambiente de renovação de esperanças e de disposição de luta, mas ainda inteiramente sob controle da repressão política que, ao proibir manifestações, acabou por fazer da música popular brasileira o carro chefe do movimento oposicionista, que a revolução portuguesa, a realidade brasileira e a letra de Chico/Ruy Guerra se encontram. Seu estribilho assume então novos sentidos, ainda na voz da oposição brasileira: do desejo de uma revolução dos cravos também para o Brasil (LISBOA, 2008, p. 15-16).

Até aqui vimos que o silêncio, na perspectiva da AD, é elemento indispensável à constituição do discurso e condição fundamental para a produção de sentido. Ele é, portanto, o princípio de toda significação, é o não dito necessário para o dito. Nas palavras de Orlandi:

A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar. O silêncio não é o vazio, ou o sem sentido; ao contrário, ele é o indicio de uma instância significativa [...] silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante. O silêncio de que falamos é o que se instala no limiar do sentido. [...] ele é o que há entre as palavras, entre as notas de música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres [...] (ORLANDI, 2007, p. 68).

Em entrevista concedida ao periódico *Teias* (2006), a professora Eni Orlandi falou sobre o seu livro:

Teias – E você também buscou dimensionar as questões relativas à resistência a partir do estudo do silêncio.

Eni Orlandi – Uma coisa de que me orgulho: o meu livro *As formas do silêncio*, que ganhou o prêmio Jabuti, foi traduzido para o francês. Um coreógrafo, George Appaix, da Companhia de Dança La Liseuse, o leu e fez uma coreografia a partir dele, que se chama *Je ne sais quoi* (Não sei o quê). Esta coreografia foi apresentada no teatro da Bastilha em Paris e eu e minha filha assistimos. Foi muito gratificante pra mim. O que me empolgou – a coreografia é linda – é que quando eu era menina e perguntavam o que eu ia ser quando crescesse, eu dizia que queria dançar. Aí está a questão do silêncio. Isto estava silenciado em mim, mas o coreógrafo, ao ler meu livro, “percebeu” nele um sujeito que ama a dança. O meu modo de falar da linguagem “passou” este sentido para ele. Acho isto fantástico.

Fonte: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=210&path%5B%5D=209>. Para conhecer a coreografia, assista ao vídeo *Je ne sais quoi*, que está disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=NrawLBLIJY&list=UURy5iH5Mxa74x5BhhxkMHSg&index=8&feature=plcp>.

Para Orlandi (2007), o silêncio é

a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, 2007, p.13).

Como temos visto desde a nossa Aula 14, quando começamos a estudar a análise de discurso, o sentido não é “um” (mas muitos), não é pré-definido, mas construído nas relações entre interlocutores, já que sentidos e sujeitos se constroem mutuamente. Logo, para compreensão do funcionamento do silêncio não há como não abordar a noção de sujeito. Em sendo assim, para autora, o silêncio é

a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um com o “múltiplo”, que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (ORLANDI, 2007, p. 24).

Desse ponto de vista, a “palavra” é um recorte no silêncio, recorte este que dá direção aos sentidos possíveis. Em outros termos, trata-se de um *continuum* de significação recortado pela linguagem. Se não houvesse silêncio ao redor das palavras, os sentidos seriam sempre fixos. Portanto, o silêncio deve ser entendido e analisado como determinante no processo de produção de sentidos.

O silêncio configura, assim, um estado primeiro no qual a palavra se movimenta. Nesse sentido, é tomado como condição da incompletude. Como afirma Orlandi:

[...] a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresenta (ORLANDI, 2007, p. 49).

O silêncio – impossível de ser dito – é o espaço que ao permitir o movimento dos sentidos indica/aponta que o próprio da linguagem é a incompletude, porque pode ser modificada, ampliada, revista, reformulada. E já sabemos que a incompletude é própria a todo processo discursivo.

Logo, essa é função do silêncio tanto na constituição do sujeito quanto na do sentido. Para a autora, “o sentido é múltiplo porque o silêncio é constitutivo. A falha e o possível estão no mesmo lugar, e são função do silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 71). É do trabalho do silêncio que resulta a possibilidade do equívoco, da polissemia, da movência dos sentidos.

Até aqui vimos como o silêncio é usualmente tratado em algumas correntes teóricas que derivam da pragmática e na análise de discurso, a partir do trabalho de Eni Orlandi. Agora chegou a hora de exercitarmos um pouco sobre as noções estudadas. Para isso, faremos a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

Na linguagem, o silêncio

1. Para a análise de discurso, falar é se inscrever em diferenças. Além disso, de acordo com Orlandi (2007), falar é organizar o silêncio, “pois o silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas” (ORLANDI, 2007, p. 32). Relacione a linguagem e o silêncio.

2. Discuta a afirmação a seguir: “As palavras são cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas.” (ORLANDI, 2007, p. 14)

RESPOSTA COMENTADA

1. Na perspectiva da análise de discurso, o silêncio não fala, mas significa. Ao recusar a noção de sentido literal e definir discurso como efeito

de sentido entre interlocutores, a análise de discurso promove discussões sobre a análise da linguagem na sua amplitude e complexidade. Nesse espaço, também promove a reflexão entre silêncio e linguagem. O silêncio é fundamental no movimento dos sentidos. Entendido como um contínuo de significação, o silêncio possibilita o movimento dos sentidos, uma vez que ele tanto é recortado pelas palavras como as constitui. O silêncio é ponto de sustentação de muitos sentidos e, ao mesmo tempo, da possibilidade do efeito de sentido único.

2. O silêncio é o lugar que permite à linguagem significar. Como as palavras estão cheias de silêncio, não será apenas a falta delas que denotará silêncio, pois ele não é ausência de sons e palavras, mas presença; não é vazio, sem sentido, mas completude, indício de uma instância significativa. É importante frisar que o silêncio funda a significação, permitindo o movimento dos sentidos. De fato, ele se movimenta em tudo que possa significar.

AS FORMAS DO SILÊNCIO

Como comentamos na primeira parte desta aula, o trabalho com o silêncio não é nada fácil. Ele, em sua fugacidade, não tem marcas, mas apenas deixa pistas. De forma a buscar essas pistas, Orlandi (2007) acabou por classificar dois funcionamentos principais no trabalho com o silêncio: o silêncio fundador e a política do silêncio.

O silêncio fundador é aquele presente-ausente nos espaços em branco que dividem as palavras, cada palavra, cada letra... O silêncio é matéria significante por natureza: atravessa as palavras e as constitui. É o indizível que atravessa todo dizer.

O silêncio fundador é “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar (ORLANDI, 2007, p. 24).

Em outras palavras, o silêncio fundador é aquele que assinala que todo processo de significação traz uma relação necessária com o silêncio, pois é o “princípio de toda significação. [...] é a própria condição de produção de sentido” (ORLANDI, 2007, p. 68).

Para entendermos melhor essa citação, vamos observar um quadro bastante conhecido: *O grito*, do pintor norueguês Edvard Munch. Você

já deve ter visto esse quadro antes, não? Trata-se de uma pintura de 1893, considerada uma importante obra representante do movimento expressionista. Vejamos o quadro:



Figura 18.6: *O grito*, de Edvard Munch.

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/edvard-munch/the-scream-1910>

No quadro de Munch podemos estabelecer uma relação do grito nele representado com o silêncio, você não acha? Na famosa pintura, o silêncio escapa, visto que se trata de um grito atravessado pelo silêncio, de um grito significado pelo silêncio.

Nas reflexões sobre o silêncio no quadro teórico da análise de discurso, silêncio é de onde brotam as palavras, isto é, o silêncio abriga e antecede as palavras. O silêncio é a matéria-prima da significação, está nas palavras e também fora delas, é aquilo que as contém e que as circunda. Vale destacar que o silêncio fundante não é diretamente observável: é preciso trabalhá-lo em sua relação com o dizer.

O fragmento a seguir exemplificará melhor essa noção de silêncio fundante. Trata-se de um texto adaptado da apresentação do site da organização EscolaseMPartido.org (www.escolassempartidio.org). Vejamos:

Numa sociedade [ou seja, em um agrupamento de seres que convivem em estado gregário] livre [o mesmo que dotado de poder de escolha], as escolas [estabelecimentos onde se ministra ensino coletivo] deveriam [têm como função] funcionar como centros [instituições

essenciais] de produção [geração] e difusão [propagação] do conhecimento [ou seja, da informação, do saber], abertos às mais diversas perspectivas [pontos de vista] de investigação [pesquisa] e capazes [serem aptas a], por isso, de refletir [pensar de forma demorada, aprofundada], com neutralidade [sem tender a uma ou outra opinião] e equilíbrio, os infinitos [inúmeros, não contabilizáveis] matizes [variedade de detalhes, de aspectos] da realidade (PEREIRA, 2010, p. 5).

Nesse fragmento textual, podemos notar várias modificações, decorrentes de novas expressões que foram inseridas no texto. Esse excesso de linguagem (ou escassez de silêncio) impediu a compreensão da produção de sentidos do parágrafo. O leitor, em meio a tantas inserções, não nota a denúncia feita sobre a escola brasileira atual. É nesse sentido que o silêncio fundador atua: abrindo brechas para a significação.

Um segundo modo de funcionamento do silêncio é definido por Orlandi (2007) como política do silêncio ou silenciamento. Nesse caso, trabalha-se com a concepção de que alguns sentidos são censurados ou para o sujeito de uma formação discursiva, ou para toda uma comunidade em algum local historicamente determinado. A política do silêncio pode se manifestar de dois modos: em silêncio constitutivo e em silêncio local.

O silêncio constitutivo é determinado pelo próprio caráter fundador do silêncio, que indica que todo dizer silencia algo. Diz-se “x” para não dizer “y”, ou seja, todo dizer tem sentidos silenciados, todo dito comporta um não dito. O silêncio constitutivo pertence à ordem de produção de sentido, um efeito de sentido que “instala o anti-implícito”. Ou nas palavras de Orlandi:

[...] a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar um trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim todos os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

Vemos então que o silêncio constitutivo diz respeito a tudo aquilo que precisou não ser dito para que se pudesse dizer algo; ele é o responsável pelo apagamento dos sentidos que se quer evitar, estabelecendo os limites do dizer. Em nosso curso, já vimos, ainda que indiretamente, alguns exemplos

de funcionamento do silêncio constitutivo. Um exemplo está no emprego dos termos “ocupação” ou “invasão” para explicar a ação do movimento dos trabalhadores em terra (MST), que trouxemos em nossa Aula 16, ao falarmos do funcionamento da ideologia, está lembrado? Ao dizer “invasão”, o sujeito necessariamente não diz “ocupação”, promovendo um silenciamento.

Pereira (2010), no artigo “Do silêncio que não é mudez: o silêncio constitutivo no movimento de sentidos de livros didáticos de história”, ao analisar o funcionamento do silêncio em livros didáticos de história do Ensino Médio, apresenta uma análise que recai sobre o silêncio constitutivo: o sujeito-autor do livro didático de história, ao fazer determinadas “escolhas”, silencia outras. A título de ilustração, trazemos um fragmento da análise feita pela autora. Trata-se do trecho do discurso proferido pelo coordenador da organização EscolasemPartido.org. Nesse trecho, o coordenador critica os docentes e os define como “um exército organizado de militantes travestidos de professores” (PEREIRA, 2010, p. 6). A autora defende que, no enunciado, os docentes são definidos por “militantes travestidos”. Assim, através das “escolhas” vocabulares feitas no enunciado para a caracterização desse grupo, outras foram silenciadas, fazendo com que se estabelecessem determinados limites do dizer sobre os docentes, sua prática, seu movimento político etc.

Outro exemplo, da mesma autora, foi recortado/extraído de um livro didático do Ensino Médio. Trata-se do título do capítulo 21: “O regime militar”. Outras palavras como “revolução”, “golpe” poderiam ocupar o seu lugar no enunciado, mas a palavra que comparece é “regime”. Ao silenciar as duas outras, que efeitos de sentidos são produzidos por “regime”? Em um primeiro momento, poderíamos dizer que se produz uma certa pretensão de imparcialidade com o regime de governo da época. Observemos a imagem retirada do livro. Há outros dizeres que compõem o título:



Figura 18.7: Título do capítulo 21 do livro *Nova História Crítica do Brasil*, de Mário Schmidt.

Fonte: http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Manuela_Colamarco.pdf

Pereira (2010) destaca que “uma análise mais detalhada do título nos permite observar duas inscrições em torno do sintagma “O regime militar”, uma delas até mesmo sobreposta a ele. Assim, os dizeres “Abaixo a ditadura” e “fora a ditadura” evidenciam, já na abertura do capítulo, a posição contrário do autor em relação ao regime em pauta” (p. 9-10). Como vemos, as palavras ditas constituem um elemento importante para a compreensão dos sentidos. No entanto, é no silêncio constitutivo, ou seja, no limite entre o dito e o não dito, que é possível identificar os sentidos que estão apagados e compreender os efeitos de sentido produzidos no título do capítulo.

Um outro exemplo de silêncio constitutivo encontramos na expressão “Inconfidência Mineira”, amplamente utilizada em livros e compêndios escolares sobre História do Brasil no período colonial. O silêncio constitutivo faz com a escolha do nome do movimento recaia sobre o termo “Inconfidência”, alinhando-o ideologicamente a tudo que remete a Portugal, à matriz, ao centro de poder, exatamente aquele contra o qual lutavam os brasileiros. Um outro modo de nomear o movimento é “Conjuração mineira”. Essa dicotomia exemplifica o silêncio constitutivo, ou seja, o dizer algo para não dizer outra coisa.

Vejamos mais um fragmento de uma fala de Eni Orlandi, desta vez em uma entrevista à Globo Universidade (GU):

GU – *A senhora afirma que o silêncio também é uma forma de discurso, e que ele não está somente entre as palavras, mas as atravessa. Como o silêncio se expressa?*

EO – O silêncio não fala, ele significa. Se você fizer o silêncio falar, ele vai significar diferente. Ele significa por ele mesmo, ele faz sentido, e isto é muito importante. Às vezes mais importante que as palavras. Significar com palavras é diferente de significar com silêncio. Há o silêncio que é a própria respiração do sentido. A gente pode estar em silêncio e estar significando. E também, muitas vezes, você fala certas coisas para que outros sentidos não apareçam. Isso é o silenciamento. Mas o sentido silenciado não desaparece. Porque o homem tem necessidade vital de significação. Onde ele não pode significar, migra para outros objetos simbólicos.

Fonte: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandifala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>

Por fim, o silêncio local manifesta-se por meio da censura. Trata-se da produção de sentidos como uma estratégia política de produção de interdição do dizer. É na e pela censura que se estabelece de todo o dizível aquilo que não pode ser dito ou que deve ser dito de qualquer forma.

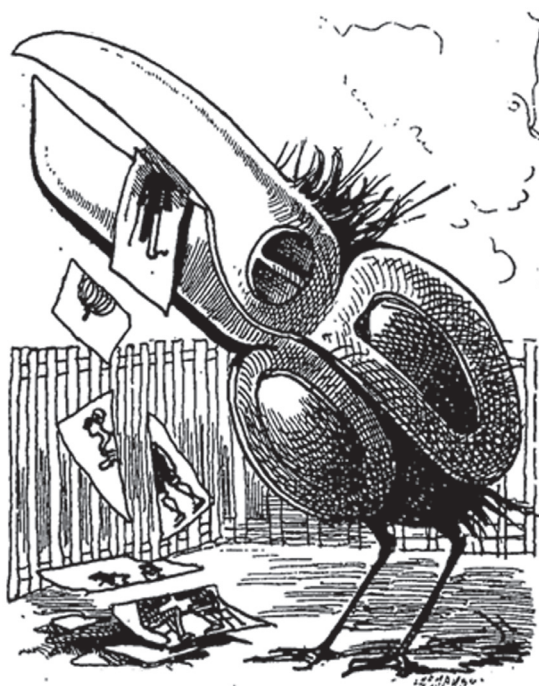


Figura: 18.8: *A censura*, de Léon Bienvenu (1835-1911).

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_Censure_by_Georges_Lafosse.jpg

A censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, visto que a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Como já vimos em nossa Aula 16, ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido (ORLANDI, 2007, p. 76).

De forma breve, podemos dizer que a censura age nos processos de identificação do sujeito ao mesmo tempo em que há migração de sentidos. Podemos ilustrar tal migração com alguns exemplos do período da ditadura militar no Brasil, época em que houve inúmeros deslizamentos e migrações de sentidos para outros objetos simbólicos. Várias páginas de jornais, por exemplo, foram submetidas à censura prévia. Os textos

pelos censores eram substituídos por outros objetos simbólicos, isto é, no local em que deveria estar uma notícia, entrava uma receita de bolos ou um soneto, como poemas observar na figura a seguir. Essa era a forma encontrada pelo jornal para informar a seus leitores que fora censurado.



Figura 18.9: Edição censurada e edição publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, durante a ditadura militar no Brasil.

Fonte: <http://www.estadao.com.br/especiais/nas-paginas-do-estadao-a-luta-contra-a-censura,20408.htm> (tem de fazer a busca pelo dia 26/07/1973)



Para saber mais sobre a censura nos jornais, recomendamos que você assista ao vídeo: *Refletor - o jornalismo e a mordida*, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1NFG8fxH0FQ>.

Ao definir o silêncio local, Orlandi diz tratar-se da produção do silêncio sob a forma fraca, ou seja, “uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido” (ORLANDI, 2007, p. 74). A censura é caracterizada como proibição de dizer o que se pode dizer, impedindo o sujeito de se identificar com uma determinada formação discursiva, ou seja, a uma determinada região do dizer. Durante um governo ditatorial, por exemplo, todo dizer contendo críticas ao governo é considerado subversivo; ao impor a censura, proíbe-se a circulação de certos sentidos. O sujeito submetido

à censura, por sua vez, não pode dizer o que sabe ou que supõe saber; ele é silenciado, mas mesmo assim tentará dizer, utilizando de algum recurso do dizer. Podemos observar que o silêncio local é a manifestação mais visível da política do silêncio e devemos sublinhar que o silêncio da censura não significa ausência de informação, mas interdição. Como afirma Orlandi: “A censura é um sintoma que ali pode haver um outro sentido” (ORLANDI, 2007, p. 118).

De forma a sistematizar a distinção entre as formas de silêncio, apontadas por Orlandi (2007), organizamos o Quadro a seguir:

Quadro 18.1: Síntese da distinção das formas de silêncio, como abordadas em Orlandi (2007).

SILÊNCIO FUNDANTE	POLÍTICA DO SILÊNCIO	
	Silêncio constitutivo	Silêncio local
Aquele que está nas palavras e entre as palavras, significando o não dito e dando espaço de recuo significante.	Pertence à ordem da produção de sentidos. Todo dizer silencia outro dizer: diz-se “x” para não dizer “y”. Em todo dizer há sentidos silenciados.	Alguns sentidos são censurados para o sujeito de uma formação discursiva, ou para toda uma comunidade em algum período e local historicamente determinados. Manifesta-se por meio da censura.

Depois de discutirmos as diferentes formas do silêncio, você é capaz de dizer qual a diferença fundamental entre o silêncio fundador e a política do silêncio? Veja como Orlandi (2007) responde a essa questão:

A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo (ORLANDI, 2007, p. 73).

Agora você já entendeu a distinção entre as formas do silêncio, não é mesmo? Então, vamos fazer a Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

O silêncio e as suas formas

1. Em seu livro *As formas do silêncio* (2007), Eni Orlandi, a partir da pergunta – “como compreender o silêncio?” –, distingue o silêncio fundador do que chama de política do silêncio. Explique essa distinção.

2. Leia o fragmento a seguir, extraído do romance *Desonra*, de J. M. Coetzee. Em seguida, com base na noção de silêncio trazida por Orlandi (2007), faça uma breve análise desse fragmento.

“Doutora Rassool, a senhora tem alguma coisa a dizer?”

“Tenho. Quero registrar minha objeção a essas respostas do professor Lurie, que considero basicamente evasivas. O professor Lurie diz que aceita as acusações, Mas quando tentamos fazer com que defina o que é que está aceitando de fato, tudo o que recebemos de volta é uma sutil zombaria. Para mim, isso é sinal de que ele só aceita formalmente as acusações. Num caso com os aspectos que este aqui apresenta, a comunidade em geral tem o direito de ...” Ele não pode deixar passar uma coisa dessas. “Este caso não tem aspecto nenhum”, reage.

“A comunidade tem o direito de saber”, ela continua, levantando a voz com prática, dominando a dele, “o que o professor Lurie admite especificamente e, portanto, qual a censura que está sendo feita a ele”.

Mathabane: “Se é que alguma censura está sendo feita”.

“Se é que alguma censura está sendo feita. Não estaremos cumprindo o nosso dever se nosso pensamento não for cristalino e se não deixarmos cristalinamente clara em nossa recomendação qual a censura ao professor Lurie.”

“Nosso pensamento está, acredito, cristalino, doutora Rassool. O problema é saber se o professor Lurie está pensando com clareza cristalina.”

“Exatamente. É exatamente isso que eu queria dizer.”

Seria mais sábio calar-se, mas ele não se cala. “O que eu estou pensando só diz respeito a mim mesmo, Farodia”, ele diz. “Francamente, o que vocês querem de mim não é uma resposta, é uma confissão. Bom, não vou confessar nada. Já me declarei, como é o meu direito. Culpado, conforme as queixas. É o que eu tenho a dizer. É só até aí que estou disposto a chegar” (COETZEE, 2003, p. 61).

RESPOSTA COMENTADA

1. De acordo com Orlandi (2007), o silêncio não fala, mas significa. Dois funcionamentos do silêncio podem ser depreendidos: silêncio fundador (permite toda a significação) e a política do silêncio (impõe limite nas formas do dizer). O último funcionamento, a política do silêncio, Orlandi subdivide em silêncio constitutivo e silêncio local. O silêncio constitutivo implica que há sempre no dizer um não dizer necessário. Logo, todo dizer traz sentidos silenciados. O silêncio local diz respeito à censura, ou melhor, ao fato de que alguns sentidos foram interditados para um sujeito ou mais sujeitos identificados a uma determinada formação discursiva, em um determinado momento histórico. Resumidamente, a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, ao passo que o silêncio fundador não estabelece divisão alguma, visto que significa por si mesmo.

2. No fragmento do romance *Desonra*, de Coetzee, podemos observar um exemplo de funcionamento da política do silenciamento e, mais especificamente, do silêncio local. Como nos diz Orlandi (2007), o silêncio local consiste no funcionamento da censura que, em sua forma mais clássica, se caracteriza pela interdição ao dizer. Mas, como também vimos, um outro funcionamento da censura consiste no forçar o sujeito a dizer algo, encobrindo, assim, a possibilidade de comparecimento de sentidos outros. No romance, uma pista para compreensão desse funcionamento do silêncio local está na fala da personagem Doutora Rassool, ao dizer: “Mas quando tentamos fazer com que defina o que é que está aceitando de fato, tudo o que recebemos de volta é uma sutil zombaria.” Podemos inferir que o professor Lurie está sendo forçado a dizer o que os seus acusadores esperam que ele confesse. Vemos também nesse fragmento do romance o funcionamento da resistência, que se marca na decisão do professor, então acusado, de apenas declarar-se “Culpado, conforme as queixas”, sem efetivar a confissão esperada.

Já vimos que com a censura o sujeito é interdito a ocupar determinadas posições em uma formação discursiva. Também vimos que, com a censura, há a possibilidade de migração de sentidos para outros objetos simbólicos. Mas além desses dois aspectos, a censura provoca ainda a resistência. Isso implica dois movimentos possíveis do sentido: a interdição ao dizer e o deslizamento de sentidos.



Figura 18.10: Uma das características da censura é a interdição ao dizer.

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:SMirC-silent.svg&page=1&uselang=pt-br>

Como já mencionamos em nossa Aula 15, os militares assumiram o poder no Brasil em 1964. Durante os anos em que permaneceram à frente do governo, os setores populares foram duramente reprimidos e suas representações de classe, inviabilizadas. Os artistas não tardaram a organizar protestos contra a ditadura, que se tornou cada vez mais autoritária. Vários atos institucionais (AI) – aparatos de censura do Estado – foram instaurados, mas, em especial, o AI-5 estabeleceu uma censura muito maior aos artistas, que foram forçados a calar. Em respostas, eles constituíram, sem dúvida, focos de resistência. De forma a ilustrar os dois movimentos que a censura pode provocar, trazemos um exemplo retirado de Lisboa (2008) sobre a formação discursiva comunista, durante a ditadura militar no Brasil. Vejamos:

após o golpe de 64, toda crítica ao governo foi identificada ao comunismo, embora procedesse de muitas outras FDs; crítica, comunismo e subversão foram identificados pelo governo como uma coisa só e toda crítica ao governo foi catalogada deste modo, como subversão proveniente de comunistas. O outro movimento é que os sentidos interditados sofrem um deslizamento e passam a significar de outro modo (LISBOA, 2008, p. 116).

E qual seria esse outro modo a que se refere a autora? Como exemplo citamos as canções produzidas no período, como a composição “Fado tropical”, de Chico Buarque, que já comentamos.

O Ato Institucional número 5 (AI-5) foi promulgado em 24 de janeiro de 1967, no governo do presidente Costa e Silva. Sem dúvida fortaleceu ainda mais o regime militar, visto que se tornou o instrumento que deu ao regime poderes absolutos, inclusive o de legislar. A sua primeira consequência foi o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores. Durante esse “recesso”, o Poder Executivo federal, estadual ou municipal cumpriria as funções do poder Legislativo correspondente (Art. 2º). Além disso, o ato regulava toda a produção cultural no Brasil, recrudescendo a censura prévia que se estendia à imprensa, à música, ao teatro e ao cinema. Nos dez anos de sua vigência, promoveu repressão, intervenção, cassação, suspensão dos direitos políticos (Art. 5º), prisão preventiva, demissões (Art. 6º), perseguições e até confiscos de bens (Art. 8º). O período entre a instituição do AI-5 e os anos de governo do general Garrastazu Médici foram considerados os “anos de chumbo”, os mais repressivos da história política do país.

Durante o período de vigência do AI-5, nas canções, por exemplo, os compositores tinham de dizer “x”, porque não podiam dizer “y”. No entanto, no silêncio local, ou no silenciamento, surgem mecanismos de resistência daqueles que foram reprimidos. Isso implica em afirmar que a resistência acaba manifestando-se de diferentes maneiras, pois “se há um silêncio que apaga, há um silêncio que explode os limites do significar” (ORLANDI, 2007, p. 85).

Para realizar a análise do discurso da Música Popular Brasileira (MPB), Orlandi (2007) define a noção de “língua-de-espuma” como a língua “vazia”, na qual os sentidos não ecoam, não se expandem. Nessa língua, os sentidos se calam e não há repercussões, impedindo que vários sentidos se coloquem para um mesmo fato. A língua-de-espuma foi utilizada pelos militares no período da ditadura para trabalhar o poder de silenciar. Uma forma específica de resistência que surgiu no período da ditadura militar foi o “samba-duplex”, de Chico Buarque de Hollanda, como uma resposta ao silenciamento operado pela língua-de-espuma.

Você já tenha ouvido falar no conceito de samba-duplex? Para entender melhor como ele funciona, você pode ler uma longa entrevista dada por Chico Buarque ao jornal *Última Hora*, em 1974. Basta acessar o link: http://www.chicobuarque.com.br/texto/mestre.asp?pg=entrevistas/entre_07_09_74.htm.

Ao analisar as músicas de Chico Buarque, Orlandi (2007) aponta maneiras diversas de os sentidos censurados se fazerem significar. Em outros termos, foram diferentes modos de construção de sentidos que, por meio do silenciamento, produziram resistência. Vale lembrar que, além das metáforas (rompimento do processo discursivo), outras formas indicaram deslocamento de sentido, a saber: o uso do discurso amoroso para falar do político; o uso de diferentes formas discursivas (a carta de fora significando exílio e a daqui, censura e repressão); o cantar em outras línguas (apontando exílio e revolução); as substituições como deslocamentos de sentido; a repetição de certas expressões em pontos estratégicos; o jogo de significantes.

Um exemplo é a canção “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil, composta em 1973. A canção buscava relatar a tortura que ocorria no Brasil naquele período e, conforme podemos ver na figura a seguir, ela sofreu vários vetos dos censores.

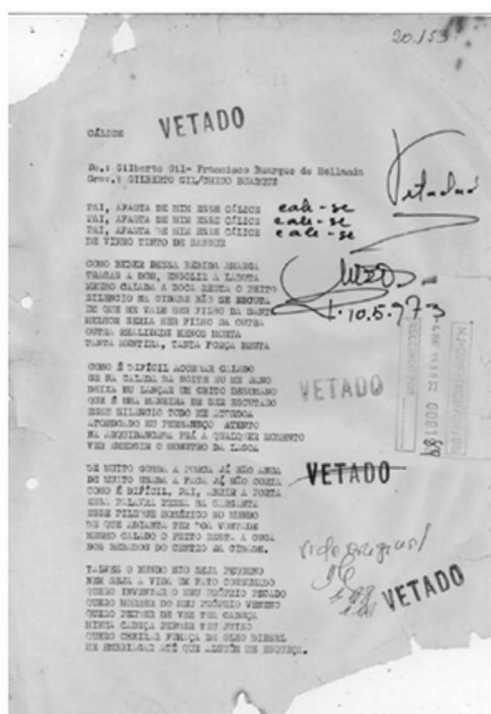


Figura 18.11: Vetos à música *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil.

Fonte: <http://brasil.indymedia.org/media/2011/10//498327.pdf>

De forma a exemplificar análise dessa canção feita por Orlandi (2007), apresentamos a seguir alguns de seus versos:

Pai! Afasta de mim esse cálice
 Pai! Afasta de mim esse cálice
 Pai! Afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue
 [...]
 Mesmo calada a boca resta o peito
 [...]
 Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 [...]



Para ouvir a canção na íntegra, acesse:
<http://www.youtube.com/watch?v=13SqV1lQ-TQ>.

No título da canção, assim como no refrão, há uma homofonia (cálice/cale-se) que nos permite compreender o silenciamento imposto pela censura. A construção com o uso proparoxítono no título pode ser associada, sonoramente, em um jogo de significantes à Médici. Ainda no refrão, a música faz uma evocação bíblica, inscrita em “Pai! Afasta de mim esse cálice”. As pistas do silêncio local indicam a relação de sentidos estabelecida com os saberes da formação discursiva cristã e é aí que a resistência constrói o espaço de dizer para aquilo que fora censurado, proibido. O verso “De vinho tinto de sangue” também remete à formação discursiva cristã, pois, no momento da celebração da missa, o vinho representa o sangue de Cristo. Mas na canção, ele pode remeter ao sangue derramado por aqueles que foram torturados, agredidos. No verso “Mesmo calada a boca resta o peito”, observamos que há uma remissão ao silêncio imposto pela ação censória e, ao mesmo tempo, denota-se o movimento de resistência. Afinal, a boca pode permanecer calada em uma situação de repressão, mas os sentimentos que estão guardados no peito não podem ser calados. Já nos versos “Como é difícil acordar calado/Se

na calada da noite eu me dano”, é possível identificar uma relação entre o calar do homem e o calar da noite, que remontam às sessões noturnas de tortura às quais os presos políticos eram submetidos. Além disso, era na calada da noite que militares prendiam suspeitos desfavoráveis ao regime imposto, que se quer sabiam o motivo de sua prisão.

Todos esses recursos linguísticos (composição da relação do político através de metáforas) são utilizados como forma de “burlar” o controle dos censores. Nesse ponto, retomamos uma consideração de Orlandi: “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2007, p. 29). Um dizer silenciado em uma determinada formação discursiva poderá reaparecer em outra. Em outros termos, todo o discurso interditado acaba reaparecendo. É isto que faz com que Orlandi (2007) afirme que o silêncio tanto pode ser considerado parte da retórica da dominação quanto da retórica da resistência: cada um – censura e resistência – joga em seu lado o mesmo jogo de sentidos.

Para finalizar e sintetizar tudo o que vimos nesta aula sobre as formas do silêncio, vamos fazer a Atividade Final.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Silêncio e sentidos

1. Leia o trecho a seguir, extraído do livro de Orlandi, *As formas do silêncio*. Depois observe alguns dos versos da música “Vai passar”, de Chico Buarque e responda: como se pode depreender, na materialidade linguística da música, os gestos de resistência nos processos de significação?

A censura tal como a definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. [...] Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, se identifique com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor (ORLANDI, 2007, p. 104).

Vai passar nessa avenida um samba popular [...] Cada paralelepípedo da velha cidade essa noite vai se arrepiar/Ao lembrar que aqui passaram sambas imortais/Que aqui sangraram pelos nossos pés/Que aqui sambaram nossos ancestrais/Num tempo página infeliz da nossa história,/passagem desbotada na memória / das nossas novas gerações [...] ("Vai passar", de Chico Buarque de Hollanda).

2. Leia, atentamente, o excerto retirado do livro didático *Nova História Crítica do Brasil*, de Mario Schimdt, e analise-o, a partir da noção de silêncio constitutivo.

Os homens mais poderosos de Pernambuco o temiam. Gregório Bezerra, velho quase analfabeto, ferido e enjaulado em 1964. Líder camponês, ex-deputado federal, inimigo do latifúndio. E se um dia todos aqueles homens e mulheres com as mãos grossas e o rosto queimado se transformassem em milhões de Gregórios? Era preciso evitar a qualquer custo. Por isso, Gregório Bezerra tinha sido preso. Naquele momento, os grandes senhores da terra comemoravam sua vitória. O réveillon de 1964 acontecia em 31 de março (*Nova História Crítica do Brasil*, Ensino Médio, p. 327 *apud* PEREIRA, 2010, p. 13).

RESPOSTA COMENTADA

1. Como vimos nesta aula, a censura, aparelho repressor utilizado por regimes autoritários, afeta a identidade do sujeito, uma vez que a este não é mais permitido ocupar diferentes posições discursivas, mas somente aquela que lhe é forçosamente atribuída. A censura institui então um limite, indicando aquilo que um sujeito está ou não autorizado a dizer. No caso da música, vemos que o sujeito-compositor tinha de dizer “x” por não poder dizer “y”, por isso, ele emprega na canção metáforas para dizer o que era proibido, estabelecendo com isso variadas formas de resistência. Por exemplo, nos versos “Que aqui sangraram pelos nossos pés/Num tempo página infeliz da nossa história”, há a remissão ao período em que os opositores à ditadura foram torturados e muitos deles mortos em manifestações públicas.

2. No trecho extraído do livro *Nova História Crítica do Brasil*, evidencia-se o contraste entre os poderosos e o velho quase analfabeto. Esse contraste produz um efeito irônico: é do velho que os poderosos têm medo. E qual seria o motivo? Ele era líder camponês, ex-deputado federal, inimigo do latifúndio. Em seguida, merece destaque o verbo “enjaular”. Para descrever a ação sofrida por Gregório Bezerra, foram silenciadas formas como “prender” ou “reter”, e aqui vemos o funcionamento do silêncio constitutivo: dizer “enjaular” necessariamente é não dizer “prender” ou “reter”. Com isso, a imagem construída de Gregório é aquela colocada na posição de um animal selvagem.

CONCLUSÃO

No campo de estudos da linguagem, em geral, é comum a afirmação de que o verbal se sobrepõe ao não verbal, o que pode levar a pensar o silêncio como reduzido à sombra do verbal. Dessa perspectiva, o silêncio é associado à ausência de palavras, tendo um caráter negativo. Ao contrário, Orlandi (2007), ao estudar o silêncio da perspectiva teórica da análise de discurso, atribui a ele um estatuto positivo: o silêncio significa. Mas como a materialidade do silêncio significa de outra forma, para compreendê-lo é preciso considerá-lo em relação aos processos de constituição dos sentidos e à historicidade. Para que a linguagem produza sentidos, é necessário que haja um lugar diferencial que permita a significação, ou seja, é preciso que haja a atualização de sentidos no silêncio. Consideramos oportuno trazer uma colocação de Lisboa:

Se, por um lado, não se pode analisar o sentido sem contemplar o funcionamento do silêncio na sua constituição, conforme diz Orlandi, por outro é importante observarmos que não se pode

analisar o silêncio sem considerarmos sua relação imprescindível com a linguagem, uma vez que o silêncio só pode ser percebido em contraponto a ela, ou seja, só existe a partir da existência desta (LISBOA, 2008, p. 116-117).

A compreensão do funcionamento da linguagem deve passar obrigatoriamente pela compreensão do silêncio nos processos de significação.

RESUMO

Nesta aula, vimos que Orlandi (2007) apresenta uma visão inovadora acerca do silêncio. A concepção defendida pela autora desloca os demais sentidos construídos sobre silêncio no campo de estudos da linguagem, ao considerá-lo não como simples ausência de palavras, mas como sendo indispensável à constituição do discurso. Na análise de discurso, o silêncio é fundante e constitutivo da linguagem; ele é condição fundamental para a produção de sentidos, que pode ser entendido como um *continuum* de significação recortado pela linguagem. Ao analisar as formas do silêncio, Orlandi (2007) identifica o silêncio fundador, que propicia as condições para o significar, haja visto que ele atravessa as palavras e até mesmo existe entre elas. Esse funcionamento indica que o sentido pode sempre ser outro. Silêncio fundador é, portanto, o fato de que o silêncio faz parte de todo processo de significação. Um outro modo de manifestação do silêncio está na política do silêncio, que remete ao não dito, obrigatoriamente, relacionado ao dito. Decorrente do caráter fundante do silêncio, o silêncio constitutivo preside todo processo de produção de linguagem e significa que para poder dizer é preciso não dizer. O silêncio local é aquilo que é proibido dizer em determinada conjuntura. A censura é a sua manifestação, que se materializa na interdição ao dizer e/ou pela injunção a certos dizeres. Como vimos, é o silêncio que faz com que a significação se instaure, daí a sua importância no quadro teórico-metodológico da análise de discurso.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, vamos encerrar os nossos estudos sobre a análise de discurso, pensando as relações entre as repetições e os deslocamentos nos processos de produção de sentidos.

Repetições, deslocamentos, (re)significações: as tramas do discurso

Fernanda Lunkes

Silmara Dela Silva

AULA

19

Meta da aula

Apresentar os conceitos de paráfrase e polissemia na análise de discurso e o seu funcionamento no processo de produção de sentidos.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. entender o funcionamento do discurso, com base nas noções teóricas de paráfrase e polissemia;
2. analisar discursos, a partir do dispositivo analítico proposto pela análise de discurso de linha francesa.

Pré-requisito

Para um melhor aproveitamento do conteúdo desta aula, recomendamos a leitura prévia do texto "Dispositivo de análise", terceira parte do livro: ORLANDI, E. P. (2001). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, p. 59-92.

INTRODUÇÃO

Desde a Aula 14, voltamo-nos especificamente ao estudo da análise de discurso de linha francesa e, ao longo dessas aulas, abordamos suas principais noções teóricas, tais como: condições de produção do discurso, relações de força e de sentido, formações imaginárias, ideologia, formações ideológicas e formações discursivas, memória como interdiscurso, posição sujeito... e tratamos também do silêncio no processo de produção de sentidos. Esperamos que esse percurso tenha permitido a você, ainda que minimamente, vislumbrar o cenário teórico e analítico que a análise de discurso oferece.

Esta aula marca a nossa despedida dessa teoria e praticamente a nossa despedida do curso. Mas, como você sabe, isso não significa um final propriamente, já que você terá de recuperar muito do que estudou aqui em leituras extraclasse, formulando e reformulando as noções que foram aqui trabalhadas em sua prática profissional. Mas como a questão para a análise de discurso é sempre a produção de efeitos de sentido, não podemos negar que um dos sentidos produzidos na aula de hoje é o de fechamento de uma história... uma história que, esperamos, tenha um final feliz.

No clima de fechamento com final feliz, escolhemos como tema para esta aula os contos de fadas, aquelas histórias clássicas, que conhecemos desde criança. Como você sabe, final feliz e conto de fadas estão intimamente relacionados, não é mesmo? Como na história de Cinderela, por exemplo, um clássico dos contos de fadas.

Na história, a menina pobre, que é explorada pela madrasta e pelas duas filhas desta, consegue ir ao baile do reino graças à ajuda de seus amiguinhos (animais) e de sua fada madrinha, que providenciam seu vestido, seu meio de transporte e o cumprimento das tarefas domésticas, deixadas pela madrasta. No baile, o príncipe se encanta por Cinderela e eles dançam. Mas o final feliz, representado pelo casamento entre o príncipe e a menina pobre, só acontece quando os dois se reencontram, quando o príncipe, enfim, descobre que Cinderela é a dona do sapatinho de cristal, perdido na noite do baile.



Figura 19.1: “Cinderela” é um dos mais conhecidos contos de fadas, histórias que têm como uma de suas características a presença de um final feliz.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cinderella_-_Project_Gutenberg_etext_19993.jpg

No conto de Cinderela, a felicidade é representada como eterna, como vemos na famosa frase: “E eles viveram felizes para sempre”, que normalmente encerra esse tipo de história. Mas, como temos visto em análise de discurso, o sentido sempre pode ser outro. Você já imaginou um final de contos de fadas que mobilizasse outros sentidos sobre a felicidade? Como esse sentido presente na música “Por enquanto”, de Renato Russo. Vamos apresentar um pequeno fragmento:

Se lembra quando a gente chegou um dia a acreditar
Que tudo era pra sempre,
Sem saber que o “pra sempre”
Sempre acaba...

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/por-enquanto.html>

Conseguiu imaginar um conto de fadas como construído nessa sequência discursiva extraída da letra da música, ou seja, sem um final feliz? Difícil, não é mesmo? Essa dificuldade se deve ao modo como os sentidos sobre a felicidade possível e eterna ganham lugar privilegiado em nossa memória

discursiva, como um dizer que se repete com insistência, a partir (também) dos *contos de fadas*. Esse sentido está tão cristalizado que é comum ouvirmos falar no desejo de que a vida fosse como um “conto de fadas”... O importante é entendermos que não é por acaso que esses enunciados circulem socialmente, já que, como sabemos, todo discurso possui condições de produção específicas, que o determinam.

Os contos de fadas e suas origens

Schneider e Torossian (2009) afirmam que, embora não seja unanimidade, há um certo consenso de que os contos de fadas possuem origem céltica (século II a.C.). Segundo as autoras, há muito se percebia a presença deste tipo de literatura: em escritos de Platão; em Apuleio (filósofo do século II a.C., autor de “O asno de ouro”, que em muito lembra o conhecido conto “A bela e a fera”); no Egito, nos papiros dos irmãos Anúbis e Bata.

A princípio, os contos de fadas não eram destinados a crianças – isso aconteceria em um momento histórico posterior – por abordarem temas como canibalismo, incesto, mortes hediondas e outros temas que se pautam no imaginário adulto. Esses contos se iniciaram como narrativas orais que eram transmitidas de geração para geração e cujo enredo se marcava fundamentalmente pelo enfrentamento de um grande mal pelo herói ou pela heroína e pelo triunfo destes.

Essas narrativas orais foram coletadas e registradas por escrito, o que implicou a mudança nas versões das histórias (para se ter uma ideia, são muitas e diferentes as versões que existem sobre a história “Chapeuzinho”). Os contos, tal como são conhecidos hoje, são versões escritas na França e na Alemanha, nos séculos XVII e XVIII.

Dentre os principais autores que trabalharam na coleta dessas narrativas populares, destacam-se Perrault (1628-1703), Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), mais conhecidos como os Irmãos Grimm, e Hans C. Andersen, por muitos considerado o pai da literatura infantil. No Brasil, Monteiro Lobato destaca-se na produção de contos de fadas.

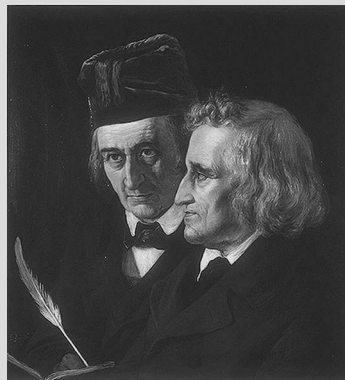


Figura 19.2: Os irmãos Grimm, em pintura de Elisabeth Jerichau-Baumann (1855).

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Irm%C3%A3os_Grimm

Os contos de fadas têm uma determinada organização que visa à constituição de determinados sentidos, e não de outros. Mas, como qualquer discurso, os contos de fadas estão sempre em uma errância, em um movimento de sentidos: ao mesmo tempo em que todo discurso sempre produz um efeito de retomada, ao se filiar a sentidos já ditos, presentes na memória do dizer, ele também pode fazer com que um determinado sentido deslize e seja deslocado, tornando-se outro.

É sobre repetições e deslocamentos de sentidos que vamos falar nesta aula de hoje, abordando mais especificamente as noções teóricas de paráfrase e polissemia, que nos explicam o funcionamento do discurso. São essas noções que vamos abordar agora, na última etapa de nossa jornada pelas trilhas do discurso.

ENTRE REPETIÇÕES E DESLOCAMENTOS, OS EFEITOS DE SENTIDO

Ao longo de nossa incursão na teoria da análise de discurso, fomos delineando várias questões de modo a construir o aparato teórico discursivo. Uma dessas noções é a de sujeito, em sua relação com a língua. Vejamos o que nos diz Orlandi a respeito dessa relação:

Quando dizemos que o sujeito, para se constituir, deve se submeter à língua, ao simbólico, é preciso acrescentar que não estamos afirmando que somos pegos pela língua enquanto sistema formal, mas sim pelo jogo da língua na história, na produção dos sentidos (ORLANDI, 2001a, p. 102).

Como já vimos, na análise de discurso, a língua é considerada/ analisada como um sistema signifiante que se inscreve na história, dando a ela um caráter material, conforme Orlandi (2001a, p. 63), porque a língua passa a estar *encarnada* à história “significando os sentidos e os sujeitos e significando-se pelos sujeitos que as praticam”.

Se os sentidos e os sujeitos se constituem ao mesmo tempo e a língua se inscreve na história, como então podemos falar em produção de evidências? Como vimos anteriormente, os dizeres que circulam na sociedade e que nos parecem tão evidentes se constituem em relação ao **INTERDISCURSO**, que é o complexo das formações discursivas, lugar inacessível ao sujeito e que ao mesmo tempo constitui o seu dizer. Segundo Pêcheux, é aquilo que foi dito “antes, em outro lugar e independentemente sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (2009 [1975], p. 149).

INTERDISCURSO/ MEMÓRIA DISCURSIVA

Na Aula 16, estudamos a noção de memória como interdiscurso, você está lembrado?

Para recordarmos, Orlandi explica que a memória discursiva na análise de discurso é o que se chama de *interdiscurso*. Ela afirma que:

“Em sua definição, o interdiscurso é o já dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar.

Toda vez que falamos, para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Assim, ao falarmos nos filiamos a redes de sentido” (ORLANDI, 1998, p. 9).

Nessa relação com a memória discursiva, estão diretamente implicados os processos de paráfrase e de polissemia, que aqui nos interessam mais diretamente. Trata-se de uma relação que se caracteriza “como eixo que estrutura o funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 1998, p. 14). A partir das palavras da autora, é possível compreender que o sujeito, ao ocupar uma determinada posição sujeito (mãe, operário, patrão, filho, professor, aluno), repete sentidos, mas também os desloca, o que quer dizer que ele traz sempre em seu dizer “o mesmo” – representado pela paráfrase – e “o diferente” – que é a polissemia.

Como nos diz Orlandi (2001b, p. 36): “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”. Já a polissemia joga com o “deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco”.

Em qualquer materialidade que o analista do discurso pretende tomar como objeto de análise (verbal ou não verbal), essas noções estão em pleno funcionamento, porque, retomando o que disse Orlandi, são essas noções que fundamentam qualquer uma de nossas produções simbólicas, que sempre estão relacionadas aos sentidos com os quais nos identificamos.

Se o sujeito, ao dizer, sempre se filia a uma memória discursiva, é fácil entendermos que ele sempre repete em seu dizer sentidos já ditos, não é mesmo? E esse é o funcionamento da paráfrase, que consiste justamente na repetição de sentidos já ditos. Você está lembrado daqueles exemplos todos que vimos sobre a posição sujeito mãe, em nossa Aula 17? Naqueles dizeres que reconhecemos como dizeres próprios da posição sujeito mãe, o que temos funcionando é a paráfrase, a repetição: toda mãe irá recomendar ao filho que leve o guarda-chuva, se o tempo ameaça chover, que ele tenha cuidado e que volte cedo para casa. Mas não é só de repetição que se fazem os sentidos: ao dizer, o sujeito também pode promover deslizamentos de sentidos; pode fazer com que sentidos ditos aqui se misturem com sentidos ditos em outro lugar... e é assim que os sentidos podem deslizar, tornando-se outros.

Para entendermos melhor as noções de paráfrase e de polissemia, que tratam dessa relação entre o mesmo e o diferente nos discursos, vamos pensar a partir de alguns provérbios e de seu funcionamento. Os provérbios, por se filiarem a um conhecimento popular, do senso comum,

e ao mesmo tempo universal sobre aspectos da nossa vida, produzem um efeito de verdade, cujo sentido não se contesta. Eles têm como efeito um dizer que opera em uma certeza e como palavra final sobre a vida, e, nesse funcionamento discursivo universal do provérbio, o efeito é mesmo de que para cada fato da vida existe um provérbio.

Mas apesar de possuírem esse efeito de “sabedoria popular” (e que funciona discursivamente como uma estratégia retórica porque baseada em outro provérbio: “A voz do povo é a voz de Deus”), os movimentos da história comparecem também na língua e isso ocorre inclusive em relação aos provérbios, produzindo movimentos parafrásticos e polissêmicos. Nas tantas retomadas dos provérbios, nesse processo de reprodução do mesmo (ainda que sejam com outras palavras), em um determinado momento temos a produção do deslizamento, do movimento outro, do deslocamento. Vejamos alguns exemplos de provérbios:

SD1a: A pressa é inimiga da *perfeição*.

SD1b: A pressa é inimiga da *conexão*.

SD2a: Amigos, amigos, *negócios* à parte.

SD2b: Amigos, amigos, *senhas* à parte.

SD3a: Vão-se os *anéis*, ficam os dedos.

SD3b: Vão-se os *arquivos*, ficam os *back-ups*.

Com esses provérbios, podemos pensar sobre o jogo entre o mesmo e o diferente no dizer. Consideremos a SD1a: nela, temos a repetição, a retomada de um provérbio muito conhecido por nós. É possível afirmar que o conhecemos desde crianças, não é mesmo? Toda vez que textualizamos esse provérbio, estamos mobilizando uma rede de sentidos já ditos e que sustentam o nosso dizer.

Agora analisemos a SD1b: é possível compreender que temos a mesma estrutura linguística, e tudo parece indicar que tenhamos uma repetição. E, então, a surpresa: ao invés de “*perfeição*”, temos “*conexão*”, que produz um outro dizer, próprio a uma determinada época: esse dizer só é possível porque existem condições materiais – históricas – para que seja possível dizer “*conexão*”, e não “*perfeição*”. Nesse caso, temos sentidos produzidos a partir de um campo específico – a informática – e que alteram também a relação entre a posição sujeito e esse dizer. Embora a SD1b retome o dito popular presente em SD1a, ela já caminha para sentidos outros, que produzem outros efeitos.



Figura 19.3: Diferentes condições de produção podem resultar em sentidos outros, como acontece com os chamados “provérbios da era da informática”.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/1320/any-key-by-liftarn>

Vemos que o processo é o mesmo nos outros dois pares de ditados populares, presentes nas sequências discursivas 2a/2b e 3a/3b. Para que a filiação do sujeito-leitor a esse deslizamento aconteça, é preciso mais do que saber que existe a internet: é preciso que esse sujeito utilize efetivamente e cotidianamente esse dispositivo técnico para que estabeleça esse efeito polissêmico do provérbio como possível. Caso contrário, os provérbios das sequências 1b, 2b e 3b podem não produzir o efeito esperado ou mesmo não fazer sentido algum.

Mas já que iniciamos esta aula falando de contos de fadas, que tal pensarmos a partir deles as noções de paráfrase e polissemia? Para isso, vamos centrar as nossas reflexões em uma produção fílmica contemporânea que trata também sobre contos de fadas e que certamente você conhece: a animação *Shrek*.



Baseado no conto de fadas *Shrek!*, de William Steig, *Shrek* é uma animação produzida nos Estados Unidos, lançada em 2001 e dirigida por Andrew Adamson e Vicky Jenson. Você pode assistir a um clip musical do filme acessando o link disponível no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=M7dyTW9eq5E>.

A animação *Shrek* é conhecida por fazer paródias de vários contos de fadas. No vídeo que sugerimos, é possível mesmo reconhecer vários dos personagens que integram os contos e o imaginário dos contos de fadas: Branca de Neve e os sete anões, os três porquinhos, a Bela Adormecida, o lobo mau, as bruxas, os três ursos (a família urso), dentre outros.



Figura 19.4: *Shrek* retoma alguns personagens de contos de fadas, como os três porquinhos, representados na ilustração de L. Leslie Brooke, em livro de 1905.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Three_little_pigs_and_mother_sow_-_Project_Gutenberg_eText_15661.jpg

O filme inicia com o clássico “Era uma vez”, repetindo, assim, o dizer característico do início de todos os contos de fadas. Mas, depois de um breve tempo, percebemos que esse “Era uma vez” pertence a outra cena enunciativa, já que se trata do conto de fadas que Shrek está lendo no banheiro. A princípio, o filme produz o efeito de que a animação não começa com a mesma estrutura do conto de fadas, mas podemos depreender que, por estar na cadeia discursiva do filme, o efeito é de que faz parte do filme sim. Então, nesse primeiro momento, já se produz a polissemia: o “Era uma vez” está, ao mesmo tempo, inserido e fora do filme.

Em sua narrativa, a animação também parece apontar para outras diferenças. Para observarmos mais atentamente a relação entre repetições

e deslocamentos, vamos nos deter na materialidade do corpo de alguns personagens do filme. O corpo é uma materialidade simbólica e, por isso, também produz sentidos.

Ao longo de nossas aulas sobre análise de discurso sempre insistimos no processo de produção de sentidos, na injunção do homem à interpretação e nas diferentes materialidades sobre as quais a análise de discurso se interessa. Conforme explica Ferreira,

Uma dessas materialidades que irrompe com força é a da língua, outra, sem dúvida, é a da historicidade, mas precisamos ainda pensar nas materialidades que emanam da linguagem, e linguagem no sentido mais amplo, e não da língua. E por aí se abre o escopo da noção de discurso. Temos que pensar em dar um nome a essa materialidade que não se reduz à etiqueta “linguística”. Se não, como incluir o *corpo* como objeto de estudo concernente ao campo discursivo? (FERREIRA, 2011, p. 174, itálico da autora).

A autora prossegue em sua reflexão e se filia à designação de “materialidade significativa” (ORLANDI, 2001a, p. 207), que possibilita a compreensão de outros suportes no discurso, como o corpo, que é considerado então um “corpo discursivo” (FERREIRA, 2011, p. 180). Essa designação estabelece, portanto, os sentidos do que ele não é, os limites de sentidos para os quais a análise não se volta: a de um corpo empírico, biológico e orgânico. Por não inscrever essas instâncias na análise do corpo, ele se torna o que Orlandi (2001a, p. 208) definiu como sendo um “lugar material (meio) de significação”.

Ferreira (2011, p. 177) explica também que esse corpo nos permite visualizar o sujeito e a cultura, superando as apreensões individuais e biologizantes. em uma dimensão outra, que se dá enquanto materialidade simbólica.

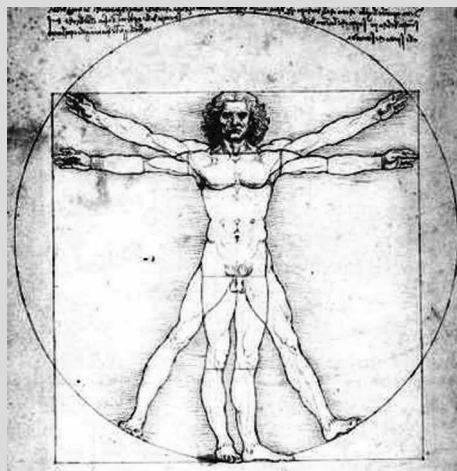


Figura 19.5: O corpo, enquanto materialidade significativa, é passível de análise e deve ser considerado “corpo discursivo”.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Homem_Vitruviano_-_Da_Vinci.jpg

Em primeiro lugar, o “herói” da trama não é um príncipe, é um ogro. Um ogro que se marca por ser feio (de acordo com os padrões de beleza vigentes), desagradável em alguns de seus gestos e hábitos (pelo jeito como se alimenta, pelos modos pouco higiênicos etc.) e por ser antissocial, a princípio.

Outro personagem da animação *Shrek* é o príncipe Farquaar, uma figura que não está de acordo com os sentidos construídos e cristalizados pelos contos de fadas em relação ao corpo de um príncipe: ele é baixinho e apresenta uma desproporcionalidade entre cabeça e corpo. Em termos de posição sujeito, se inscreve em uma formação discursiva capitalista, que justifica todas as ações para se alcançar o que deseja, o poder. Algumas de suas ações o inscrevem nessa formação discursiva: o príncipe faz um acordo com Shrek para que ele salve a princesa em seu lugar, e isso se dá porque o casamento com Fiona não é por amor, mas para tornar-se rei, o que só aconteceria se ele se casasse com uma princesa. Assim, ele se afasta do imaginário dos príncipes de contos de fadas tanto na materialidade do corpo como no funcionamento do seu discurso, tendo em vista que os tradicionais príncipes estão de acordo com um determinado padrão de beleza (que depende também da época histórica em que é produzido, já que a ideia de beleza muda conforme o momento histórico) e de funcionamento discursivo no qual eles se mostram amáveis, românticos e dispostos a tudo para resgatar/salvar a princesa.

A princesa, aquela que está predestinada na história a se casar com o príncipe Farquaar, atende aos padrões construídos pelos contos de fadas: ela é representada por um corpo que atende aos sentidos vigentes de beleza (em termos de magreza, cor de pele, cor de cabelo).



Figura 19.6: Na animação *Shrek*, o corpo da princesa Fiona, em princípio, está de acordo com o imaginário construído sobre as princesas dos contos de fadas tradicionais.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/33439/architetto-----principessa-bw-by-anonymous>

Por outro lado, mesmo a princesa escapa do imaginário das atitudes das princesas dos tradicionais contos de fadas, porque ela exige que seus desejos sejam atendidos no momento em que ela quer, o que também é muito recorrente na formação discursiva capitalista, em que se quer – se deseja – tudo ao mesmo tempo, não é mesmo? As princesas dos contos de fadas tradicionais, ao contrário, aceitam passivamente o seu destino. Para contrapor discursos, vamos pensar em Cinderela: ela não se revolta com o tratamento que recebe da madrasta e espera passivamente pelas mudanças até que seja encontrada pelo príncipe, graças ao seu sapatinho de cristal.

A seguir, transcrevemos em sequências discursivas uma cena do filme que mostra justamente essa face exigente da princesa Fiona (os nomes dos personagens que correspondem às falas serão colocados entre colchetes para tornar a cena compreensível):

[Fiona] SD5: Não deveríamos acampar?

[Shrek] SD6: Não, demoraria mais ainda. Podemos continuar.

[Fiona] SD7: Mas há ladrões na floresta.

[Burro] SD8: Intervalo aí, Shrek. Acampar parece uma boa ideia.

[Shrek] SD10: Por favor, não há nada mais assustador do que eu na floresta.

[Fiona] SD11: Quero um lugar para acampar *agora*.

Você está percebendo que os sentidos que se constituem no filme *Shrek*, ao mesmo tempo em que retomam alguns sentidos presentes nos contos de fadas tradicionais, também se deslocam em relação a outros? Para entendermos melhor essa relação entre repetição e deslocamento na animação, representamos na tabela a seguir alguns dos processos parafrásticos (de repetição) e polissêmicos (de deslizamento de sentidos) que já mencionamos, considerando a materialidade significativa do corpo nos personagens de *Shrek* em relação aos contos de fadas tradicionais:

Tabela 19.1: As repetições e os deslocamentos nos personagens de Shrek

Personagem	Corpo discursivo	Sentidos construídos em relação aos contos de fadas tradicionais
Shrek	É verde, grande, e a maioria dos membros e partes do seu corpo são desproporcionais em relação ao corpo humano: barriga, cabeça, orelhas, dentes, mãos etc.	Parafrásticos (funcionam repetindo sentidos).
Príncipe Farquaar	Baixo, cabeça desproporcional ao corpo.	Polissêmicos (funcionam deslocando sentidos).
Princesa	Atende aos padrões vigentes de beleza: cor de pele branca, olhos azuis, magra.	Parafrásticos (funcionam repetindo sentidos).

Até aqui, o filme parece operar com a polissemia, ou seja, com o deslizamento dos sentidos em relação à formação imaginária comumente construída para um príncipe e uma princesa em um conto de fadas. Já o processo parafrástico, a repetição, aplica-se, sobretudo, ao ogro Shrek, principalmente em relação ao corpo e a algumas de suas atitudes, relacionadas àquilo que ingere – alimentos – e à higiene. No entanto, em muitos contos tradicionais, essas figuras assumiam o imaginário de monstros assassinos. Podemos perceber que esse não é o sentido presente no filme *Shrek*, e isso pode ser entendido como uma política de silenciamento (ORLANDI, 2002) do filme acerca do imaginário do ogro, o que também produz seus sentidos: ele é um ogro feio e sujo, mas não é um assassino. Shrek é um ogro bonzinho, o que nos permite visualizar a polissemia, um deslizamento de sentidos sobre um ogro.

Mas continuemos nosso gesto de leitura. Em determinado momento do filme, temos a grande reviravolta no enredo: descobrimos que a princesa não é somente uma princesa. Ela também é um ogro. Durante o dia, o seu corpo tem a materialidade de uma princesa (pele clara, olhos azuis, magra); à noite, seu corpo muda e passa a ter outra materialidade (corpo verde, gorda, partes do corpo disformes). O sujeito espectador

passa a compreender então por que ela insistia tanto em acampar, já que não queria revelar o feitiço.

É justamente nesse ponto que o filme, que aparentemente promove tantos deslizamentos de sentido, retoma os mesmos sentidos construídos nos contos de fadas. Nas histórias tradicionais, como na de Cinderela, por exemplo, príncipe e princesa se casam. Na animação *Shrek*, quando o ogro Shrek e a princesa Fiona se beijam, em uma ação que costuma ser um dos ápices de um casamento, ela assume seu corpo de ogro, adaptando-se ao corpo de Shrek. Essa adaptação tem relação com uma cena em que ela diz que seu corpo voltaria ao “normal” – de acordo com o corpo de uma princesa dos tradicionais contos – quando ela tivesse a experiência do “primeiro beijo do verdadeiro amor”. No filme, o dizer da princesa produz seus efeitos: o de que o verdadeiro amor não se encontra naquilo que era esperado – príncipe, riqueza, beleza; o filme inscreve-se, assim, em uma visão romantizada, mesmo quando se filia aos sentidos da não beleza e da não riqueza, como se os sentidos de felicidade possível estivessem então em um patamar oposto: na simplicidade, no que não é bonito.

Como podemos notar, esse discurso presente em *Shrek* é um discurso que não foge da história. É comum circularem enunciados, principalmente na mídia, de que toda mulher procura um príncipe, de que a verdadeira felicidade de uma mulher está em encontrar o verdadeiro amor. Se voltarmos aos ditos populares, que também já analisamos nesta aula, há um que afirma que “é preciso beijar muitos sapos até encontrar seu príncipe encantado”. Ou seja, esse imaginário de princesas, ogros, príncipes e bruxas não está restrito ao universo encantado: ele funciona historicamente, produzindo seus efeitos – efeitos que mudam de acordo com a ideologia de uma dada época –, e os sujeitos se inscrevem nessas filiações de sentido. Para a análise de discurso, o universo fantástico também se inscreve na ordem do ideológico.



Figura 19.7: Como todo discurso, as histórias fantásticas, como a do sapo e da princesa, representada na ilustração de 1874, não escapa à ordem da ideologia.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Crane_frog4.jpg

Ao final do filme, em vez do clássico “viveram felizes para sempre”, há: “e eles foram feios para sempre”, um enunciado que faz deslizar os sentidos, que produz a polissemia, ao trazer significações que deslocam as dos contos de fadas tradicionais. Por outro lado, alguns sentidos são retomados, são repetidos, porque, mesmo “feios para sempre”, Shrek e Fiona continuam felizes, e aí temos a retomada do final feliz, um efeito parafrástico em relação aos contos de fadas. Até poderia ser questionado o fato de que outras sequências do filme vieram em seguida e retomaram os problemas do casal e o deslocamento da noção de felicidade. Mas a ideia de felicidade retorna em todos eles, o que nos permite afirmar, com base em Orlandi (2001b), que os processos de parafrase e polissemia são constitutivos de todo dizer, e em cada discurso há o funcionamento predominante de um ou outro.

Também é preciso considerar aqui que cada filme produz o “efeito-texto” (INDURSKY, 2010, p. 75). Embora a análise de discurso considere o texto como “objeto não acabado, aberto à exterioridade”, como afirma Indursky (2010, p. 75), considerar o texto enquanto efeito significa dotar

esse objeto de uma completude, com um começo, um desenvolvimento e um fim. É esse efeito que nos permite dizer que no filme *Shrek* os sentidos de final feliz não são deslocados, porque os sentidos de casal eternamente feliz continuam no efeito de repetição em relação aos contos de fadas tradicionais.



Figura 19.8: Mesmo com o final “e foram feios para sempre”, o filme *Shrek* mantém os sentidos de um final feliz, porque o feio não rompe com a felicidade.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1049540>

Abordadas essas noções fundamentais à análise de discurso, é hora de colocar a mão na massa! Vamos fazer a Atividade 1, que retoma as noções de paráfrase e polissemia.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

Paráfrase e polissemia

1. O fragmento que segue traz um pequeno trecho do texto intitulado “Chapeuzinho Ver-melhor”, de autoria atribuída a Alexandre José V. Jordão, e que circula bastante na internet. Utilize esse fragmento textual para responder às questões *a* e *b*, propostas a seguir:

- Defina as noções de paráfrase e polissemia.
- Analise se as sequências de “Chapeuzinho Ver-melhor” funcionam de modo parafrástico ou polissêmico em relação às versões mais conhecidas do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, retratada na ilustração “Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau”, de Gustave Doré.

Era uma vez uma jovem chamada Chapeuzinho Vermelho, que vivia à beira de uma grande floresta com árvores e plantas exóticas, num belo exemplo de integração entre utilização natural dos recursos e urbanização. [...]

Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho pediu que ela transportasse uma cesta de frutas sem tratamento químico e água mineral para a casa de sua avó (JORDÃO, s.d).



Gustave Doré

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Dore_ridinghood.jpg



A história de “Chapeuzinho Vermelho” já é bem conhecida por nós, não é mesmo? Mas você conhece o livro *Chapeuzinho Amarelo*? A obra, escrita por Chico Buarque de Holanda, é considerada um clássico da literatura infantil brasileira. Editada pela primeira vez em 1979, foi relançada em 1997 pela editora José Olympio, com ilustrações do chargista Ziraldo. A obra foi condecorada com o selo “Altamente Recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1979, e ganhou o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro (CBL) em 1998. Mesmo que você já conheça a história, sempre vale a pena revê-la. Para isso, acesse o link: <http://www.youtube.com/watch?v=7PUkO082QZA>

RESPOSTA COMENTADA

1. a) Como vimos, todo discurso relaciona-se a uma memória discursiva. Em outras palavras, na formulação discursiva sempre estão em jogo as noções de paráfrase e polissemia, que operam na contradição entre o mesmo e o diferente nessa retomada da memória. Na formulação de um discurso, o sujeito mobiliza sentidos que se repetem e também outros sentidos, provenientes de outras regiões do interdiscurso, e que promovem o funcionamento discursivo sempre entre o mesmo e o diferente. Assim, podemos afirmar que paráfrase e polissemia são noções constitutivas dos discursos e que se relacionam na contradição, entre o mesmo e o diferente, no processo de produção de sentidos. A paráfrase se constitui como aquilo que retoma uma memória, que a mantém no fio do discurso. A polissemia, por sua vez, produz a ruptura da memória, o deslocamento dos sentidos, que produz, enfim, o diferente.

b) Pelas noções de paráfrase e polissemia, vimos que em todo discurso estão em jogo o mesmo e o diferente. Então, se desde o título já podemos apontar para um efeito polissêmico em “Chapeuzinho Ver-melhor”, em relação ao conto de fadas tradicional, representado na ilustração de Gustave Doré, também podemos observar desde o início do texto a retomada da história clássica, um efeito de paráfrase. Vamos apontar alguns aspectos para demonstrar esses efeitos. Uma primeira análise pode ser empreendida a partir do título: “Chapeuzinho” aponta para uma retomada da versão, mas “Ver-melhor” rompe com ela e produz um sentido diferente daquele outro. A expressão “Ver-melhor”, com o acréscimo do “r” e a segmentação dos termos “ver” e “melhor”, aponta para uma posição sujeito mais atenta às questões que a cercam, que irão caracterizar a personagem Chapeuzinho, originalmente uma menina bastante ingênua, como se destaca na gravura de Doré. Também podemos observar um processo de deslizamento de sentidos na sequência: “exemplo de integração entre utilização natural dos recursos e urbanização”,

empregada para descrever o espaço em que vive Chapeuzinho. "Integração" é um termo recorrente na contemporaneidade, inscrito em uma formação discursiva ecológica (mas que também se faz presente em uma formação discursiva capitalista), nas quais os sentidos produzidos se constroem também em torno de termos como "sustentabilidade". É possível compreender aqui um deslizamento que atua nas condições de produção de nosso tempo histórico, em que o ambiente degradado implica a diminuição de nossas florestas e na escassez de nossos recursos naturais. Outro fragmento que sinaliza rupturas é "frutas sem tratamento químico". Aqui novamente são mobilizados sentidos relacionados à contemporaneidade e às questões ecológicas e tecnológicas: na história original, as versões mais comuns traziam somente o termo "frutas"; a adjetivação aponta para questões históricas relacionadas aos processos de intervenção do homem na produção agrícola e na divisão desses produtos entre aqueles orgânicos e os com tratamento químico.

DA TEORIA AO MÉTODO: A ANÁLISE DISCURSIVA

Você percebeu que em nossa breve análise sobre o filme *Shrek* foi possível descrever algumas construções do filme, como os personagens, e apontar ao mesmo tempo o funcionamento do processo de produção de sentidos. No caso, detivemo-nos na questão da materialidade do corpo e de algumas atitudes de três dos principais personagens: o ogro Shrek, a princesa Fiona e o príncipe Farquaard. Na análise de discurso, a análise é possível sempre que nos ancoramos nos dispositivos teóricos, que são as noções teóricas que aprendemos em nossas aulas e que nos fornecem as bases para traçar nosso caminho analítico, nosso dispositivo de interpretação. É por isso que, em análise de discurso, são dois os dispositivos que atuam de modo decisivo para se analisar o funcionamento de qualquer discurso: o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. Orlandi (2010) aponta a diferença entre eles:

[...] há um *dispositivo teórico* estabelecido pela teoria do discurso e há o *dispositivo analítico* construído pelo pesquisador em seu campo de pesquisa, sua filiação disciplinar, onde contam: a questão que ele formulou, o material coletado (superfície linguística), a maneira como foi construído o objeto discursivo a partir do *corpus*

constituído, a delimitação e montagem do material de análise, as noções que vão ser mobilizadas, orientadas pela pergunta que faz o analista na compreensão de seu objeto de estudos, em vista de sua finalidade. É a escrita do analista, face ao dispositivo analítico, que dará (ou não) a consistência da análise (ORLANDI, 2001a, p. 52).

Todas as noções teóricas que aprendemos em nosso percurso até aqui fazem parte do dispositivo teórico de que dispomos para analisar discursos. Mas, ao mesmo tempo em que aprendemos as principais noções teóricas da análise de discurso, também fomos fazendo pequenas análises de *corpora* diversos, não é verdade? Ou seja, a cada aula, diante de um *corpus*, fomos constituindo um pequeno dispositivo analítico, que nos permitiu, a cada caso, mostrar um ponto específico do funcionamento discursivo.

Isso nos leva a um importante ponto teórico da análise de discurso: quando falamos em dispositivo teórico, não o pressupomos de um lado oposto ao da análise. Para fins de comparação, se o discurso fosse um rio, embora o dispositivo teórico e o dispositivo analítico possam estar em margens diferentes, o analista precisa ir e vir de uma margem a outra para “remar” no discurso a partir do qual empreende sua análise. A análise de discurso toma os dispositivos teóricos e os analíticos em estreita relação e, por isso, não se pode separá-los. Como explica Orlandi (2001b, p. 67), “[...] a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir e vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho”.



Figura 19.9: O discurso pode ser comparado a um rio, que exige do analista o ir e vir de uma margem à outra – no caso, do dispositivo teórico ao analítico –, na articulação entre teoria, consulta ao *corpus* e análise (*The Northern Dvina*, de Vasily Vereshchagin – 1894).

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/search/river/1#supersized-search-237868>

Orlandi (1996) aponta que já está implicado no estudo discursivo o modo como o analista procede à leitura do objeto. Esse modo de leitura considera a linguagem em sua opacidade, e não enquanto evidente, transparente; o que significa entender que a ideologia, mesmo funcionando em sua evidência de sentidos, torna o discurso opaco pelo seu atravessamento mesmo. A ideia pronta de uma linguagem transparente já é um efeito ideológico.

Vamos explicar melhor: imagine que você está lendo um livro, assistindo a um filme ou conversando com alguém. Existem determinados momentos em que parece óbvio o que alguma coisa significa, seja uma palavra, um enunciado, um texto [...] como se o sentido só pudesse ser um e não outro. Mas esse modo de se interpretar a linguagem está ancorado em uma leitura ideológica, em uma leitura que considera os sentidos em sua obviedade. Por isso é tão fácil. Já a análise de discurso problematiza essa obviedade pela não transparência da linguagem, daí a afirmação de que a linguagem é opaca. É preciso que se faça uma leitura de modo a não tomar os sentidos como prontos e dados. Os sentidos se constituem em qualquer materialidade (verbal ou não verbal), mas é preciso que se saia da leitura ideológica para adentrar de fato em uma leitura discursiva.



Figura 19.10: Cabe ao analista de discurso adotar uma postura curiosa diante de qualquer objeto de análise e compreender que nenhum sentido está dado de antemão.

Fonte: http://openclipart.org/detail/1602/watching-by-tomas_arad

Agora que já conhecemos ao menos uma boa parte do quadro teórico da análise de discurso, que tal retomarmos a pergunta que trouxemos em nossa primeira aula sobre a teoria, uma pergunta que move todas as análises discursivas? Como os sentidos se constituem? Nessa questão também está em jogo uma outra: como o discurso funciona? Essa é a questão que o analista de discurso persegue quando de sua análise e que exige, por sua vez, a mobilização de uma leitura discursiva, pois ela é que permite trabalhar o *funcionamento* do discurso. *Funcionamento*, na teoria discursiva, é uma noção importantíssima, porque é ela que está relacionada ao dispositivo de análise. Vamos entender melhor esta noção a partir de Orlandi (1998):

A noção de funcionamento, estendida para o discurso, faz com que não trabalhem apenas com o que as partes significam, mas que procuremos “quais são as regras que tornam possível qualquer parte”. Nessa perspectiva – que introduz o discurso no campo das ciências da linguagem –, a proposta é então explicitar os mecanismos de funcionamento do discurso [...]. O trabalho do analista de discurso é mostrar como um objeto simbólico produz sentidos, como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto (ORLANDI, 1998, p. 80).

Para a análise do funcionamento do discurso, entram em jogo todas as noções que abordamos até aqui: condições de produção do discurso, relações de força e de sentido, formações imaginárias, ideologia, formações ideológicas e formações discursivas, memória como interdiscurso, posição sujeito, processos e políticas de silêncio e pará-

frase e polissemia. Assim, cada uma dessas noções e as análises que foram construídas em nossas aulas, ainda que breves, mostram como se depreende o “funcionamento” do discurso de que nos fala Eni Orlandi.

No gesto de análise, todas essas noções que fazem parte do quadro teórico-metodológico da análise de discurso nos ajudam a explicar o modo como os sentidos se constituem em um dado *corpus*, mostrando, assim, o processo de produção de sentidos que se evidencia a partir da construção teórica e analítica que o analista mobiliza sobre o seu objeto. Caso contrário, como já dissemos, ficamos restritos a uma leitura ideológica. Deste modo, cada noção, com suas especificidades teóricas e que põem em relação o analista e seu objeto, compõe o dispositivo de análise. Na análise de discurso, teoria e análise estão juntas, elas caminham de mãos dadas; ou, como diz Orlandi, “em batimento” (2001b).

Assim é que em todas as aulas sobre a análise de discurso sempre foram apresentadas breves análises, mas que mostravam o funcionamento e a tomada de posição do analista em relação a uma noção específica; como ela se especifica no quadro teórico e, ao mesmo tempo, como já era mobilizada na análise de determinado objeto. É assim, com uma questão proposta acerca de um objeto e munido dos dispositivos teóricos e analíticos, que o analista compreende os sentidos que determinado discurso produz, compreende as tramas do discurso, em suas repetições, em seus deslocamentos, em suas (re)significações.

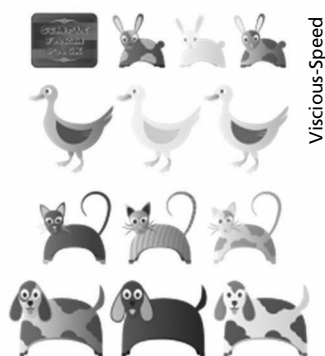


Figura 19.11: O analista busca compreender os sentidos que um discurso produz em suas repetições e em seus deslocamentos, em suas (re)significações.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/168765/simple-farm-animals-2-by-viscious-speed>

É na articulação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico que será possível ao analista compreender o processo de produção de sentidos de um determinado discurso. Sentidos que, como vimos, embora deslizem, não podem significar tudo. Como destaca Orlandi:

É justamente nesta margem entre o que pode e o que acontece de fato, margem de incertezas, de indecisão dos sentidos e dos sujeitos, que trabalha o analista de discurso, tateando os pontos em que os sentidos se estabelecem em suas condições significando apenas algumas coisas, deixando no entanto, na possibilidade das muitas versões, das múltiplas formulações possíveis, os sentidos em suspenso, em suas possibilidades (ORLANDI, 2001a, p. 213).

Nessas margens de incertezas dos sentidos, faz-se necessário que o analista tenha base teórica para sustentar os sentidos que compreende nos processos de textualização dos discursos, ainda que, nas tramas do discurso, possamos afirmar, com Orlandi, que “há mais espaço para incertezas do que para afirmações categóricas” (ORLANDI, 2001a, p. 213).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

Da teoria ao método

2. Explique a articulação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico na análise de discurso.

RESPOSTA COMENTADA

Para que uma análise discursiva seja consistente, e não seja baseada em uma leitura ideológica (caso em que o analista busca sustentar uma análise baseada em sua opinião, por exemplo), faz-se neces-

sário que seja ancorada em dispositivos. De um lado, o analista precisa recorrer ao dispositivo teórico, que se constitui de todas as noções teóricas que compõem o quadro teórico-metodológico da análise de discurso e que estudamos ao longo de nossas aulas, dentre elas: condições de produção do discurso, relações de força e de sentido, formações imaginárias, ideologia, formações ideológicas e formações discursivas, memória como interdiscurso, posição sujeito, paráfrase e polissemia, e a noção de silêncio. Com essas noções, o analista procede em relação ao dispositivo analítico, que já consiste em trazer essas e outras noções que sejam relevantes para a formulação da pergunta a partir da qual ele desenvolverá a análise do processo de produção de sentidos de um discurso. Para isso, ele terá de ter um corpus discursivo, que oriente a sua análise, e as noções teóricas continuarão retornando em face do processo analítico de constituição dos sentidos para sustentação da análise desenvolvida. Esses dispositivos atuam em conjunto em uma análise e devem ser articulados no processo de escrita do analista.

Para encerrar essa breve reflexão sobre a relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico, entre teoria e método na análise de discurso, trazemos de Orlandi (2012) uma passagem que explica muito bem a particularidade dessa disciplina em relação ao método de análise. Vamos a ela:

[...] a particularidade do método em análise de discurso [...] é a de ser aberto, dinâmico (não positivista), não sendo tomado como aplicação automática da teoria, mas como *mediação* entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa. Com isso, compreende-se que o método da análise de discurso, o que procura expor o olhar leitor à opacidade do texto, que leva em conta que algo fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo analítico. Não é simples aplicação dela. É confronto, interrogação, face à análise de seu objeto, garantia de não continuidade entre teoria e prática, continuidade que inviabilizaria a compreensão do *funcionamento* do discurso, tornando impossível o batimento entre descrição/interpretação (ORLANDI, 2012, p. 12, grifos da autora).

Como vemos, justamente essa relação entre teoria, método e *corpus* de análise é uma especificidade da análise de discurso, de seu

modo de pensar a linguagem no ponto em que ela se inscreve na história, produzindo sentidos; no ponto em que o linguístico se enlaça aos sujeitos, dotados de inconsciente e interpelados pela ideologia. É somente nessa relação de interdependência entre teoria, método e *corpus* que o discurso pode ser analisado, que se percebe a movência dos sentidos, os seus modos de constituição.

Com essa breve reflexão sobre a relação entre teoria e método, que é tão particular à análise discursiva, é que fechamos esse nosso estudo sobre a análise de discurso de orientação francesa. Como esperamos ter mostrado ao longo dessas seis aulas, a análise de discurso, tal como proposta por Michel Pêcheux, no final da década de 1960, na França, é uma teoria e um método que se ocupa da análise do processo de produção de sentidos, que se ocupa justamente de pensar o funcionamento do discurso, em sua relação com a língua, com a história, com os sujeitos. Como já dissemos tantas vezes ao longo desse curso, e como bem define Orlandi (2001b, p. 15): “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.”

Desde o primeiro texto de Michel Pêcheux (1969), no qual ele propõe a necessidade de se estudar o discurso com uma teoria e um método próprios às especificidades desse objeto teórico, um longo caminho foi trilhado pela análise de discurso em sua constituição enquanto disciplina. Diríamos até que ao menos dois caminhos foram trilhados: um deles na França, onde diversos intelectuais inicialmente ligados ao grupo de Michel Pêcheux fizeram da análise de discurso um campo bastante produtivo, sobretudo até o início da década de 1980; e outro no Brasil, sobretudo com estudos que se consolidam a partir da década de 1980, tendo com um dos principais nomes a professora Eni Orlandi.

Na atualidade, são muitos os trabalhos em análise de discurso, em muitas instituições brasileiras. Como afirma Orlandi, a respeito da análise de discurso no Brasil:

Em nossa prática de análise de discurso, é essa ligação constitutiva com a exterioridade, a importância do sujeito dividido, o político e a ideologia que mais se desenvolveram, merecendo nossa atenção contínua e conquistando uma precisão e uma abrangência teórica e metodológica cada vez mais forte e bem fundada (ORLANDI, 2012, p. 9).

Com isso, nos dias atuais é grande a atuação de grupos de pesquisas e a produção bibliográfica na área, que contemplam a análise de variados *corpora* e mesmo a interface com diversos campos do saber, como a Psicanálise e as Ciências Sociais, campos com os quais a análise de discurso mantém as suas fronteiras desde a sua proposta inicial, mas também em outras áreas, como a Antropologia, a Comunicação Social e a História, para ficarmos em apenas alguns exemplos.

Embora as noções teóricas propostas por Michel Pêcheux, em sua produção, sejam fundantes para o quadro teórico e metodológico da análise de discurso, não se pode dizer que a teoria na atualidade seja exatamente a mesma do final da década de 1960. Afinal, uma teoria também é um discurso e, enquanto tal, possui as suas próprias condições de produção. Como bem afirma Indursky (2008, p. 9), uma das características da análise de discurso é exatamente não ser “um corpo doutrinário cristalizado e estanque”. Nas palavras da autora:

Trata-se de um quadro teórico que gera reflexão, que se interroga constantemente e para o qual a análise não implica a aplicação mecânica de conceitos, noções e modelos já formulados anteriormente. Esta é uma das características mais marcantes deste quadro teórico: questionar as diferentes teorias e questionar-se a si própria, sem acomodação. Esta é uma teoria bastante dinâmica para a qual as análises servem para realimentar a teoria. Dizendo de outra forma: a teoria está na base das análises que, por sua vez, retroalimentam a teoria.

Como é possível perceber, em Análise do Discurso, ocorre uma inquietante relação que vai, em um constante movimento pendular, da teoria para a análise e, desta, de volta para a teoria (INDURSKY, 2008, p. 9).

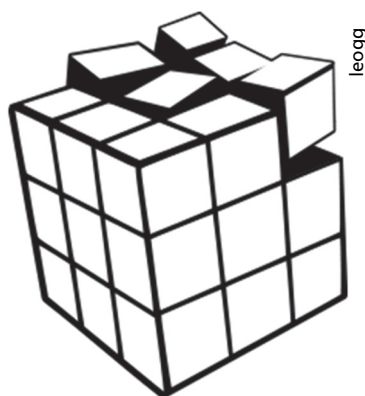


Figura 19.12: A análise de discurso se marca pelo dinamismo, já que as análises realimentam a teoria.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/97915/rubik-3d-by-leogg>

É assim que, das muitas análises realizadas por Eni Orlandi, por exemplo, decorre toda a reflexão sobre o silêncio, uma das noções do quadro teórico-metodológico da análise de discurso que estudamos e que se constitui especificamente no percurso dessa teoria no Brasil. E esse é apenas um exemplo. Diante da complexidade e da pluralidade de estudos em análise de discurso, só nos resta deixar a você o nosso convite a novas leituras e a novas análises... um convite a seguir pelas tramas do discurso, sempre em movimento, sempre em curso.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final de um longo percurso, no qual procuramos introduzi-lo em questões elementares da análise de discurso. Como já dissemos, as questões não se esgotam aqui: muitas dúvidas permanecem, pontos estão em aberto e se faz necessário agora recorrer a leituras outras, ou voltar àquelas que fizemos aqui, mas em um percurso a ser construído por você. Você tem à sua disposição muitos e excelentes livros que podem ajudar na construção desse caminho. São diversos caminhos, que não são óbvios e que exigem um delineamento, uma construção, bem ao gosto do que postula a análise de discurso. Nesse percurso introdutório sobre análise de discurso, são muitos os pontos que foram apresentados de modo breve e que pela sua complexidade exigiriam uma longa e demorada caminhada. Mas esse é um desafio que agora repassamos a você: aventurar-se pelos caminhos do discurso, construir sua trajetória, perseguir e encontrar suas próprias questões e sentidos.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

No movimento de análise

São diversas as histórias que circulam na internet, fazendo paródias de contos de fadas. Nesta atividade, vamos conhecer uma delas, que recria a história do sapo e da princesa, cuja autoria é atribuída ao escritor Luiz Fernando Verissimo.

SD1: "Era uma vez [...] numa terra muito distante [...] uma princesa linda, independente e cheia de autoestima."

SD3: “Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã *sauté* [...] a princesa sorria, pensando consigo mesma: – Eu, hein?... nem morta!”

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

RESPOSTA COMENTADA

Como podemos observar, as três sequências discursivas marcam diferentes momentos do conto. Na SD1, temos a voz do narrador, que nos anuncia a existência de uma “princesa linda”, “numa terra muito distante”. Na SD2, temos um fragmento da conversa da rã com a princesa, que deseja convencê-la a se casar para serem “felizes para sempre”. Por fim, na SD3, temos novamente a voz do narrador, que nos conta o desfecho da história, bem diferente daquele do conto de fadas tradicional. Como todo discurso, essas sequências discursivas são produzidas em determinadas condições. Como sabemos, as condições de produção do discurso incluem tanto as circunstâncias imediatas de enunciação como o contexto sócio-histórico mais amplo. Sobre esse conto, sabemos que ele circula na rede eletrônica, na atualidade, e é atribuído a um escritor famoso por seus textos bem-humorados. Mas é o contexto sócio-histórico ideológico que nos permite entender a relação desses dizeres presentes no conto com outros em circulação na atualidade: trata-se de um contexto sócio-histórico no qual a mulher é “independente” e “cheia de autoestima”, como marcado nas qualidades que especificam a formação imaginária da princesa, e que, por isso, não está à espera de um príncipe para ser feliz. A princesa já possui o seu próprio castelo, como marca a expressão “teu lindo castelo”, presente na SD2, e pode escolher se deseja ou não compartilhar a sua vida. Sabemos que também faz parte das condições de produção a memória discursiva, ou seja, o já dito que constitui todo dizer. Nas três sequências discursivas, podemos notar a filiação a dizeres em curso sobre as mulheres, tanto àqueles dizeres que afirmam que toda mulher espera por um príncipe (marcado na SD2, quando a princesa encontra a rã), como aquele que nega essa afirmação, que se marca na SD3, quando a princesa prefere comer pernas de rã a beijar o animal para que ele se transforme no supostamente desejado príncipe. É o dizer final da princesa, reproduzido em discurso direto ao final da SD3, que nos indica a filiação do dizer à memória discursiva que afirma a independência e a emancipação femininas em relação aos homens (“– Eu, hein?... nem morta!”). A formação imaginária do príncipe também é deslocada em relação àquela que costumeiramente se constitui nos contos de fadas tradicionais: trata-se de uma rã (e não de um sapo), que em seu dizer, na SD2, reproduz exatamente certa formação imaginária do casamento feliz para o homem, que atribui à posição sujeito esposa a responsabilidade pelas tarefas domésticas: “Poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos...”. Por fim, pensando que o funcionamento discursivo se dá na relação entre paráfrase e polissemia, temos nas três sequências discursivas que aqui analisamos, repetições e deslocamentos em relação ao conto de fadas tradicional. Na repetição, destacam-se o dizer inicial do conto, que se filia à memória discursiva dos contos de fadas (“Era uma vez...”). A presença dos personagens – a princesa e a rã – também retoma o funcionamento dos contos de fadas, mas já promovendo deslizamentos: trata-se de uma princesa “independente e cheia de autoestima” e de uma rã, não de um sapo. A polissemia também predomina com o final da história, em que percebemos que a oferta de casamento da rã é claramente refutada pela princesa.

RESUMO

Nesta aula, estudamos mais duas noções que permeiam a produção do discurso: a paráfrase e a polissemia. A paráfrase é da ordem da repetição, é aquilo que mostra que em todo o dizer há algo que se mantém, que permanece. A polissemia, por sua vez, joga com o deslocamento do dizer, com a ruptura. Essas noções são constitutivas de todo o processo discursivo e se articulam contraditoriamente em uma relação de transferência entre o mesmo e o diferente. Também analisamos o processo de constituição dos sentidos para a análise de discurso, compreendendo como todas as noções que foram abordadas e que formam o dispositivo teórico são mobilizadas em um dispositivo analítico, de modo que o “batimento” entre descrição e interpretação propicie a análise dos diferentes *corpora*. Com isso, finalizamos o nosso percurso pela análise de discurso: uma disciplina de entremeio, que se ocupa dos processos de produção de sentidos.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos fechar o nosso curso pontuando algumas das contribuições das teorias do texto e do discurso para o ensino de língua materna.

Teorias do texto e do discurso e o ensino de língua materna

Dantielli Assumpção Garcia

Mercedes Marcilese

Silmara Dela Silva

AULA 20

Meta da aula

Apresentar algumas das contribuições das linguísticas textuais e discursivas para o ensino de língua materna.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar algumas das contribuições das teorias linguísticas que tomam o texto como objeto teórico para o ensino de língua materna;
2. refletir sobre a noção de autoria em sua relação com o discurso, com foco em suas contribuições para o ensino.

Pré-requisito

Para um melhor aproveitamento desta aula, recomendamos a leitura prévia do artigo: *Texto e autoria*, de Suzy Lagazzi-Rodrigues, terceiro capítulo do livro: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem*: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

INTRODUÇÃO

Chegamos ao final do nosso curso de Linguística III e, nesta última aula, optamos por dedicar este espaço a uma breve reflexão sobre algumas das contribuições dos estudos linguísticos do texto e do discurso para o ensino. Para isso, vamos começar com uma imagem bastante significativa: a de uma criança em seu gesto de escrita, retratada pelo pintor realista francês Jean-Baptiste Camille Corot.



Figura 20.1: Menina aprendendo a escrever (*Young Girl Learning to Write*), de Jean-Baptiste Camille Corot (1796-1875).

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/camille-corot/young-girl-learning-to-write>

A tela do pintor Camille Corot chama a atenção pela beleza, pela riqueza de detalhes e pela harmonia com que representa a cena. E à beleza da tela soma-se a beleza do gesto da menina ali representada que, sem perder a concentração, aprende a arte da escrita, como nos sinaliza o título da obra. Como sabemos, a habilidade para reconhecer e desenhar as letras é apenas uma pequena parte pressuposta na ação de aprender a ler e a escrever. Nas Aulas 4 e 5, vimos que estudos cujo foco é o texto têm revelado a complexa trama da organização textual, assim como têm chamado a atenção para o fato de que a compreensão e a produção textuais demandam diversos tipos de conhecimentos e a mobilização de estratégias de natureza variada. Esse

novo olhar se mostra incompatível com uma perspectiva escolar mais tradicional, segundo a qual o aluno é um mero receptor passivo e um simples repetidor daquilo que era historicamente tomado como o modelo textual ideal: o texto literário. Nesse sentido – tal como vimos em nossas Aulas 6 e 7 –, os estudos que tomam o texto oral como seu objeto também têm contribuído enormemente na ampliação dos horizontes da didática de língua materna, trazendo a fala para a sala de aula e legitimando a oralidade como um conteúdo curricular pertinente e necessário.

Reflexão semelhante pautou os nossos estudos sobre o discurso. Pensar o discurso como objeto teórico é colocar em questão a relação entre a língua, os sujeitos que a partir dela se constituem, bem como as condições sócio-históricas e ideológicas que, como vimos, são determinantes para os processos de produção de sentidos. É nessa relação entre linguagem, sujeito e história que os textos ganham sentido, o que nos leva ao entendimento de que escrita e leitura estão longe de se restringirem a um gesto mecânico de simples aprendizado de um código. São gestos que demandam do sujeito colocar-se na origem do dizer e dos sentidos... Como veremos nesta aula, demandam que o sujeito ocupe a posição sujeito autor.

Nesta conversa final, convidamos você para um passeio diferente: hoje a nossa parada é a sala de aula e o nosso objetivo principal é refletir sobre aqueles pontos nos quais os estudos sobre o texto e o discurso podem iluminar a nossa prática docente.



Figura 20.2: Próxima parada: a sala de aula!

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/911468>

TEORIAS DO TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ao discutir as principais contribuições da linguística para o ensino de língua materna, Faraco e Castro (2000, p. 179) destacam que a principal crítica dos linguístas ao ensino tradicional tem como foco “o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras”. Segundo os autores, essa crítica inclui ainda o fato de que:

[...] nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática (FARACO; CASTRO, 2000, p. 179).

Nas Aulas 6 e 7 do nosso curso, discutimos a relevância das pesquisas sobre a oralidade para o ensino de língua materna. Naquela ocasião, vimos que estudos centrados na modalidade falada da linguagem, no contexto de disciplinas que tomam o texto oral como seu objeto, têm chamado a atenção para a necessidade de se lembrar que, ao chegar na escola, a criança já possui um conhecimento bastante complexo da sua língua. Esse conhecimento é construído a partir do contato com a modalidade falada e precisa ser levado em consideração (e levado muito a sério!) quando o objetivo é o ensino da modalidade escrita. Assim, um caminho natural para esse processo seria que os professores tomassem esse conhecimento – ainda implícito – que os alunos já possuem como o ponto de partida para a construção e assimilação de novos conceitos, informações e perspectivas sobre a linguagem.

Podemos afirmar, então, que tanto a análise da conversação quanto os estudos desenvolvidos no âmbito da sociolinguística têm contribuído fortemente para a revisão de certos pré-conceitos associados à oralidade e, assim, promovido o surgimento de novas abordagens para o ensino de língua materna.

Sociolinguística: sociologia ou linguística?

A relação entre linguagem e sociedade está na base do que podemos chamar, de modo geral, de *sociolinguística*. De acordo com Cezário e Votre (2008), trata-se de uma área que se ocupa do estudo da língua no seu uso real e que, para isso, leva em consideração as relações que existem entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Assim como em outras áreas dos estudos linguísticos, não existe apenas uma única proposta. Muito pelo contrário, provavelmente, seria mais adequado falar em sociolinguísticas, no plural. Podemos dizer que, os ramos da linguística cujo interesse está centrado em questões vinculadas à relação entre linguagem e sociedade – ou, dito de outra forma, que visam à caracterização da linguagem como um fenômeno social – abordam tópicos que relacionam a linguagem e: (i) a estrutura das sociedades nos mais diversos níveis; (ii) sistemas ou conjuntos de crenças e práticas culturais. Dentre as propostas que apresentam esse perfil, temos: a sociolinguística variacionista ou laboviana, a sociolinguística paramétrica e a sociolinguística (socio)interacional. Dentre elas, é provavelmente na primeira – que ganhou seu nome em virtude do seu fundador, o linguista William Labov – na qual se gestaram as ideias que têm impulsionado com maior força mudanças no ensino de língua materna. Essa perspectiva parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e, por isso, devem ser levadas em conta na análise linguística (CEZÁRIO; VOTRE, 2008). Dessa forma, aquilo que, numa perspectiva tradicional normativista, é tratado como “erro” ou desvio da chamada norma padrão é visto, pela sociolinguística, como sendo parte de uma das (diversas!) variedades que coexistem em uma dada língua.

Os estudos sobre a variação linguística têm trazido uma contribuição fundamental para a compreensão do chamado *preconceito linguístico*. Esse fenômeno, que envolve a não aceitação da diferença linguística, infelizmente é um comportamento social bastante comum. O preconceito ocorre com a rejeição de certas variedades e se concretiza na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de uso de vocabulário. Os estudos conduzidos no âmbito da sociolinguística variacionista trazem evidências de que nenhuma língua é homogênea, mas se constitui como o produto de sua história e de seu presente. O julgamento negativo de uma variedade ou de uma língua é, na verdade, de natureza política e social (por exemplo, ao se julgar “feia” uma variedade falada por habitantes de uma zona rural, ou com pouca escolaridade). No fim das contas, esses julgamentos negativos não são mais do que o julgamento dos falantes dessas variedades menos prestigiosas e carecem de fundamentos científicos, já que não existem variedades “inferiores” ou mais “primitivas” que outras. Diferentemente do senso comum, a sociolinguística considera as diferenças linguísticas observáveis nas comunidades como um dado inerente ao fenômeno linguístico. Esse olhar não preconceituoso está, aos poucos, ganhando espaço no material didático e, esperamos, também nas salas de aula.

Propostas que reconhecem e legitimam a diversidade linguística e que resgatem a modalidade oral como um conteúdo relevante que precisa ser incorporado nas grades curriculares têm trazido contribuições que permitem lidar melhor com as diferenças culturais e linguísticas dos alunos e, ao mesmo tempo, têm oferecido novos caminhos para a construção de conhecimento na escola.

Todavia, não são apenas a análise da conversação e a sociolinguística as áreas que têm oferecido subsídios relevantes para o ensino. As ideias formuladas por Bakhtin e a linguística textual também têm trazido contribuições que vêm, cada vez mais (e esperamos que essa tendência continue firme!), sendo incorporadas ao trabalho em sala de aula. É sobre essas contribuições que vamos falar a seguir.

As contribuições da linguística textual e da proposta de Bakhtin

No contexto da linguística textual, é enfatizado o fato de que os textos não são produtos fechados e acabados. Todo texto envolve interação, tanto entre os interlocutores (produtores e receptores) quanto com outros textos e com o contexto. Assim, a construção de sentido dependerá sempre de um conjunto de fatores relacionados aos usuários, aos próprios textos e à situação comunicativa. A produção e a compreensão textual (seja na modalidade falada ou na escrita) depende do conhecimento prévio armazenado em nossa memória e da implementação de estratégias cognitivas, interacionais e textuais.

Koch (1999, p. 16) destaca que o sentido de um texto nunca depende apenas da estrutura textual. Nenhum texto é absolutamente explícito e, nesse sentido, o produtor sempre precisa procurar um equilíbrio entre o que deve ser textualmente explicitado e o que pode permanecer implícito, e que o leitor deverá recuperar a partir de inferências. É justamente esse aspecto o que caracterizaria um locutor competente: a capacidade de mobilizar e implementar as estratégias mais adequadas em cada ocasião.

Estudos no contexto da linguística textual apontam que, para que haja compreensão mútua entre os participantes de uma situação comunicativa, é preciso que os contextos cognitivos sejam – mesmo que de forma parcial – semelhantes. Obviamente, é impossível que dois sujeitos compartilhem exatamente os mesmos conhecimentos e é justamente por isso que existem os mal-entendidos. Boa parte da nossa compreensão linguística se baseia em inferências e em pressuposições que, às vezes, podem ser equivocadas. Assim, tanto a produção quanto a compreensão textual demandam um esforço ativo por parte dos falantes e o processamento textual vai muito além da simples recepção e repetição de informações. Essas ideias, porém, só recentemente começaram a ser consideradas no âmbito escolar e gradualmente incorporadas às propostas didáticas.

Ao recuperar o percurso histórico das metodologias de ensino da produção textual desde os anos 1960 até os dias de hoje, Bonini (2002) salienta que, na perspectiva normativista tradicional – associada ao método retórico-lógico –, aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais. Nesse contexto, o escritor de literatura é tomado como modelo de produtor textual ideal e o texto literário é adotado como exemplo a ser seguido. Além disso, a ideia de “dom” é utilizada como base da explicação do sucesso ou fracasso do ensino da produção textual. Aqueles dotados de (misteriosas) habilidades naturais para a escrita seriam bem-sucedidos, enquanto que, para aqueles que não possuem o dom, a aprendizagem será mais difícil e lenta. Haveria, assim, dois tipos de escritores: os bons e aqueles que – não sem esforço – desenvolvem o domínio da escrita no âmbito escolar.



Figura 20.3: A ideia de que algumas pessoas possuem um “dom” para a escrita por muito tempo persistiu na prática escolar, separando os alunos que teriam sucesso em suas práticas de escrita daqueles que aprenderiam lentamente.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/531271>

A correção por parte do professor é fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem: corrigir implica, de acordo com essa perspectiva, “conferir ao texto do aluno uma direção correta” (BONINI, 2002, p. 29). O ensino busca a apropriação, por parte do aluno, de esquemas básicos de textos (narração, dissertação e descrição) e a principal técnica utilizada é a prática da escrita a partir de um esquema abstrato, copiando os modelos previamente apresentados. As atividades propostas têm como finalidade o treinamento de estruturas, sem que haja nenhuma preocupação com a dimensão comunicativa da tarefa. Veja a seguir o

exemplo de uma atividade proposta no contexto dessa metodologia e recuperado por Bonini:

Agora é a sua vez de treinar. Elabore uma descrição de um lápis ou de um aparelho de televisão. Utilize, desta vez, o esquema de descrição de objetos – variação 2, se você achar que pode auxiliar. Procure criar um título original (GRAMATIC *apud* BONINI, 2002, p. 29).

Essas práticas e concepções prescritivistas não se limitam apenas ao ensino da produção, mas também podem ser encontradas no ensino da leitura e, de um modo geral, na sala de aula de português como língua materna. No caso da leitura em particular, busca-se que o aluno reconheça “o sentido do texto”, o que pressupõe uma visão de texto como produto acabado, portador de um sentido único que é transmitido de forma direta do produtor para o receptor. Como vimos na Aula 5, nessa perspectiva, o professor é concebido como aquele que “conhece” o sentido dos textos e o aluno deve alcançar – de alguma forma – essa interpretação “correta”. A linguística textual, por sua vez, tem mostrado que a leitura envolve processos cognitivos múltiplos, ativação de conhecimentos prévios e mobilização de estratégias e que tudo isso supõe um esforço por parte do leitor, que não pode mais ser concebido como uma figura passiva. A re-construção dos sentidos que se tecem num texto depende da interação entre diversos fatores, lembrando sempre que o texto é tanto uma unidade de sentido como de comunicação, um evento inserido em uma situação dialógica.



Figura 20.4: Produzir e compreender textos requer um esforço ativo por parte do aluno.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/50281/%ef%bf%bd%ef%bf%bdve-%ef%bf%bdcrivant/-student-writing-by-Improulx>; <http://openclipart.org/detail/50287/%ef%bf%bd%ef%bf%bdve-posant-une-question/-student-asking-a-question-by-Improulx>; <http://openclipart.org/detail/50299/%ef%bf%bd%ef%bf%bdve-lisant/-student-reading-by-Improulx>; <http://openclipart.org/detail/50293/%ef%bf%bd%ef%bf%bdve/-student-by-Improulx>;

É importante lembrar que a linguística textual, assim como a maioria das disciplinas que se dedicam ao estudo da linguagem, tem um interesse fundamentalmente teórico. Em outras palavras, não se trata de propostas pedagógicas, mas de modelos de análise e pesquisas de cunho mais ou menos aplicado, que procuram descrever e explicar diversos fenômenos linguísticos. Nesse sentido, a incorporação no âmbito escolar de conceitos e noções formuladas pela linguística textual não é um processo direto e isento de dificuldades. Assim, a proposta de abandonar o ensino dos formalismos gramaticais e tomar o texto (isto é, a manifestação real da linguagem) como objeto privilegiado não tem sido fácil de implementar, nem tem tido somente os (bons) resultados esperados.

Embora a proposta de trabalhar os aspectos normativos a partir dos textos – evitando assim que as regras gramaticais sejam ensinadas por meio de sentenças desprovidas de contexto – pareça lógica de acordo com o que já discutimos, Faraco e Castro (2000) destacam que, na prática:

costumamos ouvir sempre que a proposta de se trabalhar com o texto é boa, mas, como não há forma de fugir do normativo, uma vez que o uso da linguagem deve respeitar determinadas regras, *dar um pouquinho de gramática sempre é bom* (FARACO; CASTRO, 2000, p. 180).

Provavelmente, o ensino de gramática é um dos pontos menos pacíficos na discussão da didática de língua materna. A questão é como integrar em sala de aula o trabalho com o texto e conteúdos mais formais, como por exemplo as análises da gramática tradicional? Faraco e Castro (2000) defendem que algumas das ideias formuladas por Mikhail Bakhtin – e estudadas nas Aulas 2 e 3 deste curso – podem vir a iluminar esse e outros problemas relativos ao ensino de língua materna.

Faraco e Castro (2000) consideram que os princípios gerais da concepção de linguagem proposta por Bakhtin podem servir como fundamento para uma proposta linguístico-pedagógica interacional e fornecer os subsídios necessários para uma mudança na tradição de ensino da língua. O teórico russo chamou a atenção para o fato de que o falante/escritor: “serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. [...] Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto” (BAKHTIN *apud* FARACO; CASTRO, 2000, p. 183).

No espírito das ideias de Bakhtin, Faraco e Castro (2000) defendem que o trabalho formal com a gramática seja, sim, incorporado em sala de aula:

de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que o nosso aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas – embora arcaica em boa parte de suas observações empíricas – como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita. A teoria de Bakhtin nos dá sustentação teórica para um trabalho como esse porque, em primeiro lugar, vê a linguagem dialética e historicamente e não tem, por consequência disso, nenhuma dificuldade em reinterpretar de forma produtiva o trabalho realizado pelos gramáticos, muito menos em avaliar que uma gramática é, e sempre será, uma descrição parcial e circunstancial de alguns fatos da língua (FARACO; CASTRO, 2000, p. 184).

Falar e escrever envolvem a construção de textos – ou *enunciados*, isto é, linguagem em uso, no contexto do pensamento de Bakhtin –, a experiência linguística com diversos gêneros discursivos. Nas palavras do teórico russo: “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN *apud* FARACO; CASTRO, 2000, p. 183).

O próprio conceito de gênero discursivo é uma noção bastante valiosa para o ensino, já que chama a atenção para a diversidade de textos (ou enunciados) existentes e que, infelizmente, não é espelhada pelos materiais didáticos disponíveis. Tanto no caso da compreensão, quanto da produção textual, o contato do aluno com a maior quantidade possível de gêneros discursivos é um ponto que deve ser levado em consideração pelo professor, ao planejar as propostas didáticas. Contudo, é importante lembrar que o simples contato não é suficiente para que o aluno seja capaz de produzir diferentes textos, mas é fundamental que essa produção seja estimulada e encorajada, na medida em que um aprendizado significativo ocorre na interação verbal (FARACO; CASTRO, 2000, p. 183).

Vamos fazer agora uma parada para recapitular as ideias apresentadas até aqui. Sugerimos que você realize a Atividade 1 antes de continuar nossa caminhada de hoje.



Figura 20.5: Reduza a velocidade para refletir sobre as contribuições dos estudos linguísticos para o trabalho em sala de aula.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/532501>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Na escola, texto e/ou gramática?

Vamos retomar aqui o exemplo que trouxemos anteriormente de uma atividade – proposta no contexto de uma perspectiva de cunho normativo para o ensino de língua materna – trazido por Bonini (2002). Leia atentamente as instruções e responda as questões a seguir:

Agora é a sua vez de treinar. Elabore uma descrição de um lápis ou de um aparelho de televisão. Utilize, desta vez, o esquema de descrição de objetos – variação 2, se você achar que pode auxiliar. Procure criar um título original (GRAMATIC *apud* BONINI, 2002, p. 29).

a) Discuta a atividade proposta do ponto de vista da produção de sentido.

b) Crie uma nova atividade que tenha o mesmo objetivo geral da original (isto é, “treinar” o esquema “descrição”), mas que leve em consideração alguma das contribuições para o ensino de língua materna trazidas pela linguística textual e pelas ideias propostas pelo teórico russo Mikhail Bakhtin.

RESPOSTA COMENTADA

1. a) A atividade proposta dificulta bastante qualquer produção de sentido por parte do aluno, isso porque uma descrição sempre faz parte de algum gênero discursivo específico e é utilizada com algum objetivo ou com uma finalidade comunicativa clara. No caso analisado, não há qualquer contexto que possa auxiliar o aluno na realização da tarefa solicitada. Trata-se de uma tarefa sumamente artificial e desinteressante (descrever um lápis?!). Não há sequer um mínimo esforço na direção de oferecer um ambiente no qual a produção textual do aluno possa se constituir como uma autêntica produção de sentido, nem é promovida a interação, inerente a todo texto. Em suma, não há, a partir dessa atividade, possibilidade de que o aluno se posicione como sujeito enunciativo.

b) Essa questão, obviamente, tem tantas respostas quantas forem as pessoas a respondê-la. Vamos apenas propor um possível exemplo: o professor está trabalhando com seus alunos num projeto didático cujo objetivo geral é desenvolver jogos e brincadeiras que possam ser utilizados com os próprios alunos da escola, de idades diversas. Nessa etapa, eles estão trabalhando num jogo chamado O que é isso?! O jogo consiste em adivinhar qual é o objeto que o outro participante tem, a partir de descrições com diversos níveis de dificuldade. Para isso, os alunos devem criar cartões com desenhos e descrições. Os desenhos já foram feitos e agora eles estão escrevendo as descrições correspondentes, mas cada cartão deve conter três possibilidades de descrição: uma relativa ao aspecto físico do objeto; outra relativa à sua função/utilidade e outra que seja “enigmática”, como num jogo de adivinhar. Durante a preparação dos cartões, os alunos irão testando as descrições com os próprios colegas e corrigindo o que for preciso, até chegar às versões finais.

A atividade sugerida leva em consideração a concepção dos gêneros do discurso, de Bakhtin, bem como o entendimento que a linguística textual tem sobre o texto e o seu processo de produção, uma vez que oferece um contexto bastante concreto para a produção textual, promove a interação, demanda a recuperação dos conhecimentos prévios relativos a domínios variados (conhecimento do mundo, interpessoal e textual), estimula a autocorreção e se insere numa situação comunicativa claramente definida, com objetivos precisos e metas a serem atingidas (tal como acontece no mundo real!).

Como vimos na primeira parte desta aula, as teorias de linguísticas textuais que estudamos em nosso curso podem ser bastante úteis para o professor, em suas ações em sala de aula voltadas ao ensino de língua materna. Entender as práticas de linguagem não como ações mecânicas, mas como práticas comunicativas, é um dos requisitos para inserir o sujeito aprendiz em práticas de leitura e de escrita que sejam efetivas, que funcionem não apenas na escola, mas socialmente.

Agora vamos continuar a nossa reflexão pensando sobre os modos como os princípios que estudamos nas teorias que têm como foco o discurso podem se fazer presentes nas salas de aula, contribuindo para a prática docente.

TEXTO, SUJEITO E AUTORIA: UMA QUESTÃO DISCURSIVA

Para pensarmos algumas das contribuições dos estudos discursivos para o ensino da leitura e da escrita, começamos com um retorno no tempo. Você já ouviu falar nos copistas?



Figura 20.6: Você sabe qual era a função dos copistas?

Fonte: <http://openclipart.org/detail/153/bulle-droite-question-by-technoargia> – Adaptado de technoargia

**AMANUENSE
(OU COPISTA)**

1. o que escreve textos à mão; escrevente, copista, secretário.
 2. funcionário de repartição pública que ger. fazia cópias, registros e cuidava da correspondência.
 3. Diacronismo: ant. entre os antigos romanos, escravo que servia de secretário a seu amo.
- Fonte: Dicionário Eletrônico Houaiss, 2001.

Os copistas, também chamados de **AMANUENSES**, eram pessoas que tinham como função copiar textos à mão. Tudo indica que a atividade dos copistas teve início no antigo Egito, quando os papiros começaram a ser usados como suporte para a escrita. No Império Romano, a prática da cópia geralmente era feita por escravos, com o registro da escrita em pergaminhos. Mas é pela sua permanência durante a Idade Média que essa função costuma ser lembrada, sendo então ocupada por monges copistas, responsáveis por copiar os livros sagrados. Até o desenvolvimento das técnicas tipográficas de impressão, no século XV, a cópia manual dos livros era o único modo possível de reprodução e preservação de uma obra para a posteridade, uma atividade que preenchia os dias e toda a vida daqueles que se dedicavam a essa tarefa.

Você deve estar se perguntando: por que falar de copistas para pensar algumas das contribuições das teorias linguísticas do discurso para as práticas de ensino de língua materna na escola? Como vimos na primeira parte desta nossa aula, há até bem pouco tempo, as práticas escolares cobravam dos alunos uma postura muito comum àquela exigida de um bom copista: uma relação mecânica com a língua, como se ela fosse simplesmente um código, destinado a possibilitar a reprodução dos textos que deveriam permanecer para a posteridade, sem nenhuma relação com os sujeitos e as suas práticas sócio-históricas. Como o copista, que deveria se preocupar somente com o desenho da letra, o aluno deveria aprender a ler e a escrever..., mas sempre reproduzindo aquele conhecimento legitimado como parte do conteúdo escolar e nunca interpretando-o.

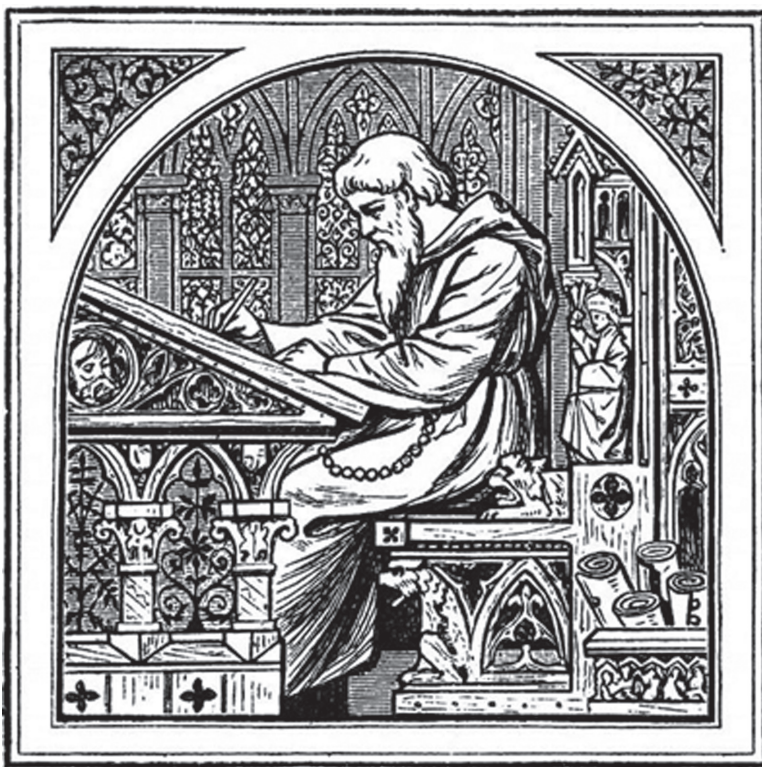


Figura 20.7: Na Idade Média, monges copistas dedicavam-se à cópia manual dos livros sagrados.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Medieval_writing_desk.jpg

Nos estudos que fizemos sobre as teorias discursivas, desde a nossa Aula 8, tivemos como foco justamente os processos de produção de sentidos e a relação entre linguagem, sujeito e interpretação. Vimos que não há linguagem sem sujeito. Como, então, pensar essa relação tão estreita entre o sujeito e a linguagem na escola? Se o sujeito já é sempre um efeito da linguagem, um sujeito de linguagem, qual é o papel da escola e do professor, sobretudo no ensino de língua materna?

Estas são certamente questões inquietantes, que mobilizam todos os professores que pensam a linguagem pelo viés do discurso. Conforme vimos em nossos estudos sobre a análise de discurso, a condição de sujeito resulta da interpelação pela ideologia, o que se dá por um efeito da linguagem. Falar em sujeito, desse modo, já é pensá-lo em sua condição de ser social e político, interpelado pela ideologia e individuado pelo Estado, como afirma Orlandi (2010). E como vimos na primeira parte desta aula, o sujeito aluno, ao chegar à escola, já traz consigo muitos conhecimentos sobre a língua e, mais importante que isso, já é um sujeito, um ser social e político, sujeito da língua e a ela submetido, sujeito da interpretação.

Para pensar a função da escola e, consequentemente, do professor nesta relação entre sujeito e linguagem no espaço escolar, uma relevante contribuição das teorias discursivas é a noção de autoria. Deixar de formar copistas para formar sujeitos autores de seus textos seria uma excelente contribuição da escola e dos professores. E pensar a relação entre sujeito, texto e autoria é certamente uma das contribuições dos estudos discursivos para o processo de ensino da língua materna.

Para entendermos a noção de autoria, conforme pensada na análise de discurso, precisamos retomar a noção de sujeito enquanto uma posição. Em nossa Aula 17, quando estudamos o conceito de sujeito na teoria discursiva, mostramos que no discurso o que importa é a posição a partir da qual se fala, e não o indivíduo empiricamente. Recordando o que nos diz Orlandi (2001, p. 49) a esse respeito: “... o sujeito discursivo é pensado como uma ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz”. Podemos inferir, então, que a autoria é uma posição a ser ocupada pelos sujeitos em suas relações com os textos, com as práticas linguageiras. Para pensar essa posição sujeito autor, recorreremos a alguns estudiosos da enunciação e do discurso, e ao conceito de função discursiva autor, que vamos conhecer agora.

A função discursiva autor

Como sabemos, na perspectiva discursiva, o texto é compreendido como a materialidade do discurso. No discurso, os sujeitos ocupam diferentes posições, todas determinadas historicamente, e que participam do processo de produção de sentidos de seu dizer. Em um texto, o sujeito também pode ocupar diferentes posições. Segundo Orlandi (2000, p. 76), “os diferentes modos pelos quais os sujeitos se inscrevem no texto correspondem a diferentes funções enunciativas, discursivas”.

Para entendermos melhor o que significam essas “diferentes funções enunciativas, discursivas” de que nos fala Orlandi, temos de recorrer aos estudos enunciativos, formulados pelo linguista francês Oswald Ducrot. Segundo Ducrot (1987), há duas funções enunciativas do sujeito: a função de locutor e a de enunciador. Por locutor, entende-se a função pela qual o sujeito se representa como “eu” no discurso. Já o enunciador corresponde às perspectivas assumidas por esse “eu”.

Ducrot e as funções enunciativas: locutor e enunciador

Aluno de Benveniste, Oswald Ducrot busca elaborar uma teoria polifônica da enunciação. Ducrot, em uma retomada do conceito bakhtiniano e operando-o em um nível linguístico, aponta que, em um mesmo enunciado, é possível detectar mais de uma voz. Em seu texto “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, o objetivo principal é contestar a tese da unicidade do sujeito falante. Contra essa tese, Ducrot elabora sua teoria polifônica, partindo do pressuposto de que o sentido do enunciado é uma descrição de sua enunciação e, para essa descrição, o enunciado fornece indicações. A tese de Ducrot comporta duas ideias: (1) a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos, que seriam a origem (2) e a necessidade de se distinguir entre esses sujeitos pelo menos dois tipos de posições: a de locutor e a de enunciador.

Para compreender essa distinção entre locutor e enunciador, Ducrot parte da teoria da narrativa apresentada por Genette. Assim, Ducrot (1987, p. 182) entende por *locutor* “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome eu e as outras marcas de pessoa”. Se o locutor é aquele que fala, que se coloca na origem do dizer, o *enunciador* é aquele que vê, é o lugar de onde se olha sem que lhe sejam atribuídas palavras precisas. Como ressalta Ducrot (1987, p. 192):

Chamo enunciadores estes seres que se exprimem através da enunciação, sem que, no entanto, lhes sejam atribuídas palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido de que a enunciação é vista como exprimindo seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

Dessa perspectiva, na construção do sentido, o locutor apresenta os enunciadores, trazendo para o seu texto diferentes pontos de vista, e depois explicita a relação que assume diante deles.

Além das funções de locutor e de enunciador, Orlandi (2000) afirma que haveria uma terceira função do sujeito que seria a de *autor*. Vejamos o que nos diz a autora:

Nossa proposta é, então, a de colocar a função (discursiva) autor junto às outras e na ordem (hierárquica) estabelecida: locutor, enunciador e autor. Nessa ordem, teríamos uma variedade de funções que vão em direção ao social. Dessa forma, esta última, a de autor, é aquela (em nossa concepção) em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções (ORLANDI, 2000, p. 77).

Para desenvolver o conceito de autor, Orlandi recorre à reflexão de Foucault ([1970], 2004). Em seu livro *A ordem do discurso*, Foucault mostra a existência de mecanismos de controle, seleção, organização e distribuição que regem a produção do discurso. Esses mecanismos são

mobilizados para que os discursos não tenham uma circulação livre, para “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2004, p. 9). Esses mecanismos, de que nos fala Foucault, funcionam como modos de controle dos discursos em nossa sociedade.

Foucault (2004) divide esses mecanismos de controle dos discursos em mecanismos internos e externos. Com relação aos externos, ele nos diz que funcionam como sistemas de exclusão, concernindo “a parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (FOUCAULT, 2004, p. 20-21). Como exemplos de mecanismos externos de controle do discurso, o autor menciona: i) a *interdição* (não é qualquer pessoa que pode falar em certos campos discursivos); ii) a *segregação* (quando a sociedade silencia certos dizeres) e iii) a *vontade de verdade* (que exerce uma pressão sobre outros discursos que não são considerados “verdadeiros”, apoiando-se, para isso, em um suporte institucional).

Já os procedimentos internos são aqueles da ordem do discurso propriamente, “visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 2004, p. 20-21). São procedimentos que funcionam “a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição” e submetem-se à dimensão do acontecimento e do acaso, como afirma Foucault (2004, p. 21). São três os procedimentos citados: i) o *comentário* (há certos discursos que são fundamentais e outros que os repetem e os comentam); ii) a *disciplina* (que faz com que sejam requeridos certos enunciados para a produção de outros enunciados novos) e iii) o *autor* (visto não como um indivíduo empírico, mas como o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de significações). Na perspectiva foucaultiana, vemos então que o autor é um dos mecanismos de controle interno dos discursos; é aquele que é colocado como responsável pelo texto que produz, responsável por conferir unidade e origem às significações.

Um bom exemplo de autoria, que nos leva a refletir sobre o seu funcionamento particular em diferentes momentos históricos, está no filme *Anônimo* (*Anonymous*), produzido em 2011. Produção conjunta entre Reino Unido e Alemanha, o filme explora a antiga teoria de que as peças de William Shakespeare, como *Romeu e Julieta*, *Hamlet* e *Sonho de uma noite de verão*, para ficarmos somente em alguns exemplos, na verdade, teriam sido escritas pelo conde Oxford Edward de Vere.

A autoria do conde de Oxford teria sido abafada por ele pertencer à realeza inglesa: um conde não poderia compor obras que buscavam contestar a ordem estabelecida.



Figura 20.8: Reprodução da famosa cena do terraço de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, por Ford Madox Brown, em 1870.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:20070205000653!Romeo_and_juliet_brown.jpg

Nesse filme, é interessante notar o funcionamento da autoria, pois a partir do momento em que William Shakespeare assume a responsabilidade por um dizer, esse dizer passa a ser seu. Mesmo que se busque romper com a autoria já estabelecida, os sentidos já circularam, sendo, às vezes, difícil ver William Shakespeare como um analfabeto, que nunca escreveu uma única palavra, mas tornou-se o maior escritor de todos os tempos.



Você pode assistir ao trailer do filme *Anônimo* no YouTube, acessando o link: <http://www.youtube.com/watch?v=N8EpWPQ1j9o>.

A autoria pressupõe, desse ponto de vista, um princípio de agrupamento do dizer, de reconhecimento de sua origem, ao ser atribuída a um sujeito. A partir dessas reflexões de Foucault, Orlandi propõe a noção de função autor que, segundo ela:

se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum afetada pela responsabilidade social (ORLANDI, 2007, p. 69).

Conforme Lagazzi (2006, p. 93):

Assumir a autoria colocando-se na origem do dizer é fazer do dizer algo imaginariamente ‘seu’, com ‘começo, meio e fim’, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado.

De acordo com Orlandi (2000), o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isso porque é:

nessa instância mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social (ORLANDI, 2000, p. 78).

Essa afirmação nos remete ao processo de interpelação do indivíduo pela ideologia e de individuação do sujeito pelo Estado, propostos por Orlandi (2010) e que mencionamos anteriormente. No que concerne à individuação pelo Estado, quando se configura o sujeito capitalista que seria interpelado diferentemente, por exemplo, do sujeito medieval, é que se configura a forma de autoria histórica. Ou seja, é o Estado, por meio do regime de propriedade para os textos, que estabelece a injunção à autoria, o que quer dizer que a existência de uma figura a quem se

atribui a função-autor é uma forma de se atribuir a responsabilidade por um texto a alguém.

Ainda de acordo com Orlandi (2006, p. 24), a função-autor é tocada de modo particular pela historicidade. Dessa forma, para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade. “A assunção [de autor] implica uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 2000, p. 79). Ainda nas palavras de Orlandi (2006, p. 24):

O autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja, o autor, embora não instaure discursividade (como o autor original de Foucault) produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio de outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor, ele produz um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz.

É justamente nesse ponto que podemos retornar à nossa reflexão sobre a noção de autoria na escola e as suas contribuições para o sujeito aprendiz. Como afirma Lagazzi (2006, p. 93), é necessário o “aprendizado da autoria” como “uma prática no processo da textualidade, prática de textualização”, que coloca em relação o sujeito e o seu texto. Esse aprendizado passa pela compreensão das diferentes formas de apropriação e de repetição dos sentidos, que marcam, por sua vez, a diferença entre ocupar ou não a função autor. Segundo Orlandi, são três as diferentes formas de repetição:

- a) repetição empírica: exercício mnemônico que não se historiciza (efeito papagaio);
- b) repetição formal: técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza;
- c) repetição histórica: a que inscreve o dizer no repetível (interpretável) enquanto memória constitutiva (interdiscurso). Esta, a memória, rede de filiações, faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso (ORLANDI, 2006, p. 24).

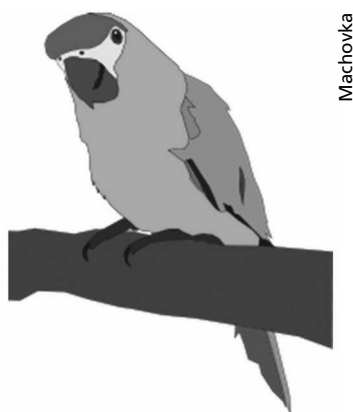


Figura 20.9: Na repetição mnemônica, temos o efeito papagaio, em que o dizer se repete, mas sem historicizar, sem produzir interpretação.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/2701/parrot-by-machovka>

Ocupar a função-autor, como podemos observar nessa citação de Orlandi (2006), é inserir-se na repetição histórica, ou seja, naquela em que o dizer se inscreve em uma memória do dizer, produzindo interpretação. E como o professor pode contribuir para que o aluno aprenda a ocupar a função discursiva de autor? Essa é realmente a questão.

Em seu livro *Discurso da escrita e ensino*, de 1992, a analista de discurso Solange Gallo apresenta uma experiência sobre escrita e autoria, decorrente de um trabalho de ensino de produção textual, realizado com alunos da então quinta série, no final da década de 1980. A partir do trabalho com o texto pensado em suas relações com os sentidos, os alunos foram levados pouco a pouco a se colocarem na posição sujeito autor de um livro, decorrente da construção de personagens e de um enredo próprios. Ao iniciar a análise dessa sua experiência, Gallo a descreve em quatro fases:

- a) o momento da apresentação da proposta da criação de um livro e o trabalho da construção de um personagem;
- b) um segundo momento, em que os alunos estiveram criando seus capítulos, sem uma orientação mais específica;
- c) quando os alunos passaram a escrever em função do que eu chamei de “enredo”;
- d) o momento em que eles produziram um “fecho” para o texto (GALLO, 1992, p. 79).

As etapas, como vemos, descrevem ações bastante simples e correntes do dia a dia das salas de aula de produção textual. A reflexão sobre o que de fato leva os alunos a ocuparem a função discursiva de autor é que aqui nos interessa mais especificamente. Vejamos o que nos diz Gallo (1992), ao tratar dessa questão:

O que está envolvida é a questão do “acreditar-se” autor, “sentir” que produziu, realmente, um livro etc., o que do ponto de vista da Análise de Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso “coloca-se no lugar de autor”, “representa-se como tal”, ocupa uma “posição”. Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente. Quando, no entanto, a autoria se “elabora” mas não é “explicitada” para o sujeito, este não se constitui como sujeito-autor [...]. Sendo assim, o que está em jogo, aqui, são as formações imaginárias que presidem toda produção (GALLO, 1992, p. 99-100).

É ao constituir a imagem de si como autor que o aluno pode deslocar o sentido corrente de autor como aquele já legitimado pela presença de seu nome na capa de um livro e colocar-se na origem de seus textos, produzindo interpretações, historicizando o seu dizer. Cabe ao professor mostrar aos alunos esse funcionamento dos textos e a possibilidade de se ocupar a posição sujeito autor. Como afirma Pfeiffer:

O professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói. [...]

O que estou querendo mostrar é que na escola há a construção de uma e somente uma possibilidade de autoria, tanto para o aluno quanto para o professor (PFEIFFER *apud* LAGAZZI, 2006, p. 98).

Quando apresenta aos seus alunos o texto como contendo um único sentido e apaga a relação de autoria, o professor impede o funcionamento da interpretação, impede que o aluno possa assumir essa condição de sujeito autor. Conforme afirma Lagazzi (2006, p. 98), ao expor essa reflexão trazida por Pfeiffer (1995): “O professor dar-se à possibilidade de autoria significa, certamente, a abertura de possibilidades para que a autoria do aluno possa se produzir”.

Para fechar essa nossa discussão sobre a função discursiva autor na escola, ressaltamos um ponto: quando pensamos a relação entre sujeito, texto e autoria na perspectiva de estudos discursivos da linguagem, não estamos querendo dizer que todos os nossos alunos serão autores de livros, por exemplo. Como Lagazzi (2006), entendemos que a relação entre texto e autoria se estabelece “no cotidiano das linguagens”, em nossas práticas diárias como sujeitos da linguagem. Nos termos de Orlandi: “Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 2001, p. 79).



Nathan Eady

Figura 20.10: Em uma sociedade letrada, a autoria se estabelece “no cotidiano das linguagens”, nas práticas diárias dos sujeitos.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/134599/stories-of-the-world-by-eady>

Nos termos de Lagazzi-Rodrigues:

O cotidiano, muito mais que um espaço indiferente, flutuante e passageiro, imediatamente consumível, tal como afirmado por Foucault, compreende uma complexidade de relações em diferentes linguagens. E esse cotidiano, em nossa sociedade letrada, demanda por textualização nos diferentes modos de formulação significante. Os efeitos de fecho, de unidade, coesão e coerência se impõem no dia a dia, nos mais diversos modos de nos relacionarmos com as linguagens. Portanto, a relação simbólica do sujeito com nossa sociedade se faz sob a injunção de textualizar. No entanto, essa injunção se propõe como exigência da responsabilização

do sujeito pelo seu texto, sem nomeá-lo como autor. Estamos sob a injunção da textualização, mas negados como autores possíveis. Essa compreensão é vital! (LAGAZZI, 2006, p. 99).

Como já afirmamos anteriormente, ensinar ao aluno como colocar-se na posição sujeito autor é um dos grandes desafios do professor de língua materna... um desafio que tem início na autorização que o professor precisa conferir a si próprio para assumir a condição de sujeito autor, historicizando primeiramente o seu dizer e as suas práticas docentes.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

Sujeito, texto e autoria

2. Comente brevemente as três diferentes formas de repetição (empírica, formal e histórica) apresentadas por Orlandi (2006) e a sua relação com a função-autor na escola.

RESPOSTA COMENTADA

2. Da perspectiva da análise de discurso, o sujeito só se faz autor se o que produzir for interpretável, ou seja, se ao formular o seu dizer, o sujeito consegue historicizá-lo, o que quer dizer inscrevê-lo em uma memória do dizer, produzindo interpretação. A partir dessa consideração sobre sujeito e autoria, Orlandi (2006) distingue as três formas de repetição: empírica, formal e histórica. No primeiro caso, da repetição empírica, temos apenas a repetição do mesmo dizer, a partir de um exercício mnemônico. Na escola, a repetição empírica é bastante comum e ocorre quando o aluno decora o que está escrito no livro didático, por exemplo, reproduzindo exatamente esses mesmos dizeres, ao responder uma questão da prova. O segundo tipo de repetição, chamada por Orlandi de repetição formal,

consiste na técnica de produzir frases, um exercício gramatical muito frequente na escola, que também não historiciza o dizer. Somente na repetição histórica é que ocorre a função autor, que se dá quando o dizer se inscreve no repetível (interpretável). Na escola, o repetível se historiciza quando o aluno interpreta, colocando-se na origem do dizer, assumindo a posição sujeito autor de seu texto, em uma prática que precisa ser aprendida na escola.

Para finalizar esta aula, que também encerra o nosso percurso nesta disciplina, pensamos ser importante refletir, ainda que brevemente, sobre esta caminhada que fizemos juntos pelos estudos linguísticos que têm como foco o texto e o discurso. Um gesto comum de encerramento costuma ser o retorno ao início, com a retomada dos objetivos propostos para se pensar no que de fato foi alcançado ao longo da jornada. Em nosso caso, começamos esse percurso afirmando a complexidade da linguagem e, em consequência, a pluralidade de seus estudos, decorrentes dos múltiplos olhares que constituem para a linguística diferentes objetos teóricos. Na metáfora dos sábios cegos que buscam atribuir sentidos ao elefante, retomamos a famosa afirmação de Saussure ([1916], 2006), que nos diz que diferentes pontos de vista constituem diferentes objetos de estudos para a linguagem.

Em nossos estudos sobre o discurso, no entanto, vimos que os discursos se constituem sempre na relação com sentidos em curso, com os sujeitos e com a historicidade, que é a inscrição da língua na história. Ou seja, vimos que os discursos são sempre determinados pelas suas condições de produção. O que trouxemos para este curso, em cada uma de nossas aulas, também é um discurso: o discurso da linguística enquanto ciência. E como todo discurso, ele se constitui sob determinadas condições de produção, por e para sujeitos interpelados pela ideologia, e é assim que ele significa, que produz os seus efeitos de sentido.

O que estamos querendo dizer é que, por mais que o discurso da ciência se apresente sempre como a voz da verdade, como um discurso referencial que se sustenta por dados, essa é apenas a formação imaginária que a ciência e os cientistas, de um modo geral, buscam constituir de si. O dizer da linguística, enquanto ciência, não deixa de ser um discurso...

um dizer que ganha sentidos em relação a outros dizeres igualmente em curso na atualidade e que sofre as injunções do contexto sócio-histórico ideológico no qual se insere.

Desse modo, diferentemente do que pensava Saussure, ao atribuir a existência dos diferentes objetos de estudos da linguística a distintos pontos de vista, se olhamos para a linguagem pelo viés do discurso, entendemos, com Pêcheux ([1983] 1990), que esses diferentes objetos decorrem sempre de uma “tomada de posição” do linguista. Isto porque o estudioso da linguagem é também um sujeito inscrito no simbólico e interpelado pela ideologia; a posição do linguista é também uma posição sujeito.



Figura 20.11: A posição do estudioso da linguagem é também uma posição sujeito.

Fonte: http://openclipart.org/detail/1036/look-it-up-by-johnny_automatic

Pensar desse modo, a princípio, pode parecer uma desconstrução de tudo o que aprendemos neste curso, não é mesmo? Mas não pensamos dessa forma. Ao contrário, entendemos que olhar para os estudos da linguagem enquanto um discurso é justamente o que nos permite refletir sobre esses dizeres em curso, que significam o percurso da linguística a partir da década de 1960. Pensamos ainda que é um modo de historicizar esse dizer sobre os estudos da linguagem... e, como vimos, historicizar o dizer é inscrevê-lo na memória discursiva, ocupando, assim, a posição sujeito autor.

Esse é o nosso objetivo maior com esta disciplina: fazer com que você, futuro professor, seja capaz de exercer a função discursiva de autor em suas práticas cotidianas de linguagem, em sua formação na universidade e posteriormente na escola, junto aos seus futuros alunos.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final de nosso percurso, uma longa caminhada que perpassou algumas das principais tendências dos estudos enunciativos, textuais e discursivos, buscando sintetizar alguns dos rumos trilhados pela linguística, a partir da década de 1960.

Iniciamos os nossos estudos pela distinção entre os polos formalista e funcionalista de estudos da linguagem, e abordamos brevemente a chamada virada pragmática, que caracterizou alguns dos estudos linguísticos que se desenvolveram nos anos de 1960. Na trilha dos estudos enunciativos e textuais, fizemos uma breve passagem pelas propostas de Mikhail Bakhtin, por alguns dos estudos da linguística do texto e da análise da conversação, pensando sobre a especificidade de textos orais e escritos. Depois, ingressamos no campo dos estudos do discurso, observando com mais calma duas dessas tendências: a semiótica discursiva, proposta por Greimas, e a análise de discurso de linha francesa, seguindo os pressupostos teóricos de Michel Pêcheux. Por fim, nesta última aula, fizemos uma parada para refletir sobre algumas das possíveis contribuições das teorias do texto e do discurso para o ensino de língua materna.

Como vimos em nossa etapa final desse percurso, ao estudarmos a análise de discurso de linha francesa, os sentidos sempre se constituem em relação a outros sentidos: já ditos, em curso, possíveis. É assim que compreendemos também os efeitos de sentido produzidos pelos rumos que aqui trilhamos: sentidos em curso, que pressupõem uma tomada de posição em relação à linguagem e à linguística enquanto ciência. Sentidos passíveis de se tornarem outros, ao serem (re)significados por outros sujeitos, em diferentes momentos históricos.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Texto, discurso e ensino de língua materna

Leia o fragmento textual a seguir, em que Orlandi (2001) aborda a relação entre escola e autoria. Com base nesse fragmento textual, comente em que medida os versos da música *Aquarela*, que reproduzimos a seguir, dialogam com a noção de posição sujeito autor nas práticas escolares.

O que é preciso, então, para ser autor?

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. [...]

Eis onde deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor (ORLANDI, 2001, p. 79)

Aquarela

(Toquinho)

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...
[...]

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota
A voar no céu... [...]



Vale a pena assistir a esta animação no YouTube, ao som da música “Aquarela”. A animação representa muito bem esse movimento do sujeito que ocupa a função discursiva autor, em seus gestos que desenham e, ao mesmo tempo, interpretam. Para assistir, basta clicar no link a seguir:
<http://www.youtube.com/watch?v=UjRwuGsugdE>



Fonte: <http://openclipart.org/detail/107755/ooo-draw-by-anonymous>

[illegible]**RESPOSTA COMENTADA**

No excerto do texto de Orlandi (2001), podemos observar o importante papel do professor de ensino de língua materna na assunção da autoria pelo sujeito aluno. O aluno precisa aprender a exercer a função discursiva de autor e, para que isso aconteça, é necessário que o professor faça essa sua inserção nas práticas de produção

textuais vigentes na escola, em um determinado contexto sócio-histórico. Para que possa ocupar a posição sujeito autor, é necessário que o sujeito aluno consiga se colocar nesse cenário da produção textual, compreendendo os seus mecanismos e o seu funcionamento no cotidiano, para além dos muros da escola. É assim que ele pode sair da posição de enunciador, que apenas repete dizeres já dados, e chegar à posição de autor, que é aquele que promove a historicização dos dizeres, que ao se repetirem, podem se tornar outros. No fragmento que trouxemos da música “Aquarela”, do compositor Toquinho, temos marcado justamente o exercício da função discursiva de autor pelo sujeito que desenha. Trata-se de um sujeito que, diante da folha em branco, se significa, desenhando um “sol amarelo”, transformando “retas” em “castelo” e “um pinguinho de tinta” em uma “gaivota”, como marcado no fio do discurso. As imagens do sol, de castelos e gaivotas são bastante frequentes em desenhos, o que pode nos indicar uma mera repetição. Mas, na letra da música, temos a historicização desses dizeres em curso: é um simples “pinguinho de tinta” que passa a ser significado em uma “linda gaivota”, voando no céu de um mero papel azul. É o sujeito produzindo sentidos ao inscrever o seu dizer no interdiscurso.

RESUMO

As teorias linguísticas que têm como objeto de estudos o texto e o discurso, estudadas ao longo da disciplina Linguística III, em muito podem contribuir para a prática do professor em sala de aula, sobretudo quando a questão é o ensino de língua materna. Nesta aula, vimos apenas alguns exemplos dessas contribuições, pensando o modo como a compreensão do texto como um objeto de significação e de comunicação pode facilitar o envolvimento dos alunos com o conteúdo estudado, e refletindo sobre a importância de se pensar as especificidades dos textos orais e escritos nas práticas em sala de aula. Tomando o texto pelo viés do discurso, fizemos também uma parada na noção de autoria, refletindo sobre a necessidade de se ensinar ao aluno a se posicionar enquanto autor de seus textos, de ensiná-lo a ocupar a função discursiva de autor. Desse modo, fechamos esta disciplina, encerramos o nosso percurso; mas sem perder de vista que o que promovemos é somente um efeito de fechamento, de uma história que agora também é sua.

Linguística III

Referências

Aula 11

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 19 livros de poesia*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica de texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Esta é uma outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, D. L. P. *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: Fapesp, Edusp, 2000.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SAMPAIO, Cristina. José Luiz Fiorin, semiótica e paixão: entrevista. Eutomia, Recife, ano I, n. 2, p. 58-67. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano1-Volume2/especial-destaques/Jose-Luiz-Fiorin_Entrevista-a-Cristina-Sampaio.pdf. Acessado em 29 out. 2012.

GOMES, Regina Souza. Uma abordagem semiótica da modalização na mídia impressa. *Estudos Linguísticos*, Lisboa, p. 195-212, Colibri/CLUNI, 2010.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

MANCINI, Renata. Relampiano. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

TATIT, Luiz. Abordagem do texto. In: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

Aula 12

AUSTEN, Jane. *A abadia de Northanger*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 19 livros de poesia*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BARROS, Manoel de. *Ensaaios fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

- _____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- CASTRO ALVES, A. F. *Espumas flutuantes*, 1870. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ua000070.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.
- DISCINI, Norma. Ethos e estilo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008a.
- _____. A multiplicidade dos ethe: a questão da heteronímia. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.
- FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- GONÇALVES DIAS, A. *Primeiros cantos*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1846.
- PESSOA, F. *O livro do desassossego*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/vo000008.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SILVA, José Bernardo da. *A força do amor: Alonso e Marina*, [s.d.]. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/jn000011.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.
- TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos da semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

- ALVES, Castro. *Espumas flutuantes*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.
- COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 21-26.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Linguagem e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FLOCH, Jean-Marie. *Petites mythologie de l'oeil et de l'esprit: pour une sémiotique plastique*. Paris-Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1985.
- GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GULLAR, Ferreira. Fotografia de Mallarmé. O Estado de São Paulo, São Paulo, 28 maio 1995. Caderno 2.
- LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom: essais de socio-sémiotique III*. Paris: PUF, 2004.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *As mulheres, os direitos humanos e a democracia*. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000069.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.
- PONDÉ, Glória; RICHE, Rosa; SOBRAL, Vera. *Brasil em cantos e versos: natureza*. São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- SEIERSTAD, Asne. *O livreiro de Cabul*. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.
- TEIXEIRA, Lucia. Relações entre o verbal e o não verbal: pressupostos teóricos. Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo, v. 1, p. 415-426, 2001.
- _____. Quem é esse povo? In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2000, p. 89-101.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-269.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 284-293.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRÉAL, M. As leis intelectuais da linguagem. Fragmentos de semântica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. 2. ed. Campinas: RG, 2008, p. 167-174.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso político: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 31-81.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística II: Princípios de análise*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GUIMARÃES, E. Apresentação. In: _____. (Org.). *História e sentido na linguagem*. 2. ed. Campinas: RG, p. 7-9.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, C.; NUNES, J. H. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem*. Linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 141-157.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Coord.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MALDIDIER, D. *Inquietação do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

MUSSALIM, F. (2001). Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-46.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 11-31.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001.

_____. Funcionamento e discurso. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 115-133.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Exterioridade e ideologia. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 30, 1996a, p. 27-33.

PAVEAU, M.A.; SARFATI, G. E. (2006). As linguísticas discursivas. In: _____. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 191-214.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-162.

ROBIN, R. *História e linguística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

Aula 15

MAGALHÃES, C. de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typographia da reforma, 1986.

MAIA, M. C. G. A produção do discurso jornalístico sobre o “adolescente em conflito com a lei”: jovem ou menor? *Caderno de Letras da UFF*, Niterói, 2003, n. 28, p. 51-60, 2003.

MALDIDIER, D. *Inquietação do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

NAS TERRAS do Bem-Virá. Direção de Alexandre Rampazzo. Produção de Tatiana Polastri. Brasil: Varal Filmes, 2007.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PEREIRA, R. C. *Discurso e publicidade: dos processos de identificação e alteridade pela propaganda brasileira*. Niterói: EdUFF, 2008.

SOUZA, J. B. *Meios de comunicação de massa: jornal, televisão, rádio*. São Paulo: Scipione, 1996.

Aula 16

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S.; ORLANDI, E.P. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

_____. De ocupação à invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 173-186.

_____. O MST e o discurso da subsistência na imprensa brasileira. *Verso & Reverso*, São Leopoldo, n. 37, p. 133-147, 2003. Disponível em: <http://www.unisinos.br/diversos/revistas/versoereverso/index.php?e=1>.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Coord.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Análise de discurso. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-31.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Aula 17

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Antonio Houaiss, editora Objetiva, versão 1.0, 2001.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GADET, F.; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

HAROCHE, C. *Querer dizer, fazer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In: MITTMANN, S; GRIGOLETO, E.; CAZARINI, E. (Orgs. *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

MARCONDES, Danilo. Freud. In: *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p.126-131.

MARIANI, B.; MAGALHÃES, B. Eu quero ser feliz: o sujeito, seus desejos e a ideologia. In: INDURSKY, F.; MITTMAN, S.; LEANDRO-FERREIRA, M.C. (Org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-141.

MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 233-264.

ORLANDI, E. P. Do sujeito na história. *Escritos: contextos epistemológicos da análise do discurso*, Campinas, n. 4, 1999. Texto sem paginação.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Análise de discurso. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. *Entremeios: Pouso Alegre*, v.1, n.1, jul. 2010. Disponível em: www.entremeios.inf.br.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Em torno de observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert. *Estudos de lingua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 15-21, jun. 2005. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/n1jun2005/artigos/rodriguez-alcala.pdf>.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1977.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-162.

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

VIVER MENTE & CÉREBRO. Coleção Memória da Psicanálise. São Paulo: Duetto, ano 1, n. 4, 2005.

Aula 18

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A voz e o silêncio em 4'33", de John Cage. In: *Anais do COLE - 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007, p. 1-6.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COETZEE, John Maxwell. *Desonra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística 2*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LISBOA, Noeli Tejera. *A pontuação do silêncio: uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector*. 185 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Silêncio e implícito. In: GUIMARÃES, Eduardo. *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 39-46.

_____. A fala de muitos gumes. In: *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Sobre ética e significação. In: *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, Manuela Colamarco Cruz. Do silêncio que não é mudez: o silêncio constitutivo no movimento de sentidos de livros didáticos de história. *Revista Icaraby*, v. 4, p. 1-21, 2010.

TODOROV, Tzvetan; DUCROT, Oswald. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

Aula 19

FERREIRA, M. C. L. Discurso, arquivo e corpo. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V.; DELA-SILVA, S. (Org.). *Discurso, arquivo e...* Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 174-185.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. *Discurso e textualidade: introdução às ciências de linguagem*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 33-80.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In: MITTMANN, S; GRIGOLETTO, E.; CAZARINI, E. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

JORDÃO, A. J. V. *Chapeuzinho Ver-melhor*. Texto com circulação via e-mail, s.d.

ORLANDI, E. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise de discurso*. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S.; ORLANDI. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 11-32.

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

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/P.1678-9563.2009v15n2p132/873>. Acesso em: 13 mar. 2013.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethânia Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, Repertórios.

VERÍSSIMO, L. F. Era uma vez... numa terra muito distante. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTM3OTay/>. Acesso em: 25 mar. 2013.

Aula 20

ALCKMIN, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47. 2002.

CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. et al. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 2000.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Tradução de Antonio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Passagens/Vega, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

INSTITUTO Antonio Houaiss. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

KOCH, I. Contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: análise de textos. *Revista do GELNE*, Natal, v. 1, n. 1, p. 16-20, 1999.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-103.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: _____. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 2000.

_____. Análise de discurso. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-31.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. *Entremeios: Pouso Alegre*, v. 1, n. 1, jul. 2010. Disponível em: www.entremeios.inf.br. Acesso em: 10 out. 2012.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PFEIFFER, C. C. *Que autor é este?* 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

