

## A ESCOLA, LUGAR DE INTERPRETAÇÃO E DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

Maria de Lourdes Fernandes CAUDURO\*

*ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss school as an institution socially responsible not only for transmission of knowledge, but as a place of interpretation and constitution of identities. We analyze texts written by students in higher education produced in the course "Writing laboratory". The corpus gives visibility to gestures of interpretation, referring to different discursive subject positions, which, from our point of view, allows perceiving the student's affiliation to discourses, considering school as an "interval space" where meanings and subjects may be produced. From this point of view language is not considered as a transparent object to communicate, but it escapes to regularization and to conscient control of subjects.*

*KEY-WORDS: interpretation; discourse; identifications; subject-positions*

### 1. A sala de aula como lugar da interpretação

A escola pode tornar-se o lugar do gesto de interpretação, lugar de produção de sentidos e de sujeitos. Entendemos a sala de aula como espaço possível de novos sentidos, lugar de interpretação, de deslocamentos, espaço de filiação. Produzir sentidos, apesar dos esforços da instituição escolar de limitar os sentidos ao já instituído pela autoridade do professor, do autor, do cientista, é um espaço de resistência e de identificações do sujeito-aluno, de sujeitos que ao produzirem sentidos se produzem como sujeitos.

A análise dos textos que apresentamos dá visibilidade à escola como lugar de "gestos de interpretação", espaço discursivo criado pelos interlocutores; o espaço escolar foi perspectivado como lugar de produção de sentidos e de sujeitos que ao produzirem sentidos se produzem como sujeitos, "posições-sujeito". As práticas de oralidade e de escrita que tiveram lugar nessa disciplina favoreceram que os alunos se filiassem às memórias discursivas representadas nos textos, produzindo sentidos que não restringiram à repetição, mas realizaram deslocamentos nos discursos que circularam nesse espaço pedagógico.

Para Pêcheux (1995) não há pura transmissão de saberes. Os saberes não resulta da atividade do sujeito, são pré-construídos, constituem o interdiscurso. Pensamos, com Pêcheux, que há determinação histórica do sujeito – o interdiscurso, que é matéria prima; através do intradiscurso o sujeito inscreve-se no interdiscurso através do gesto de filiação. Pode-se aí observar o efeito de historicidade da linguagem, que aparece inscrita nos sentidos produzidos pelos alunos, em seus textos.

Interpretar é filiar-se à memória discursiva – e isso não se ensina; é filiação; no entanto, os processos de identificação podem ser trabalhados, podendo-se criar situações de produzir sentidos, permitindo que os sujeitos se identifiquem com os saberes, o que produz sua inserção na cultura, um posicionamento em relação ao contexto histórico-social. Essa prática não se limita à reprodução dos sentidos já dados, mas à produção de outros sentidos, caracterizando as práticas de textualização que descrevemos no presente estudo.

A interpretação que faz Orlandi (2002) da obra de Pêcheux traz formulações que contribuem para esclarecer essas questões; ao afirmar que a identidade é um movimento na história, refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia, ao entender que a produção de sentidos é efeito de

---

\* Doutora em Educação- UFRGS e professora da Faculdade São Francisco de Assis.

deslizamentos nas redes de filiação histórica, sendo ao mesmo tempo repetição e deslocamento, a autora dimensiona o processo de identidade como percurso na história.

Os processos de identificação caracterizam filiação a dada memória discursiva. Como circulam saberes ideologicamente contraditórios na formação discursiva, suas fronteiras não são fixas, o sujeito pode assumir “posições-sujeito” diferentes e até mesmo contraditórias, por ação da ideologia. As diferentes “posições-sujeito” põem em evidência relações que o sujeito estabelece com as ideologias. Escreve Pêcheux que

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) (...) toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (PÊCHEUX, 1990, p.53).

Ao caracterizar o enunciado como ponto de deriva que possibilita a interpretação, Pêcheux toca em questões que são fundantes da sua teoria: o enunciado é ponto de deriva, que permite a interpretação, corte na cadeia significante, lugar de surgimento do outro. No dizer do autor, a língua não se reduz a um sistema fechado, é sujeita à ambigüidade, à falha, ao equívoco; é “trabalho do sentido sobre o sentido, fato estrutural implicado pela ordem do simbólico; todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”, (PÊCHEUX, 1990, p. 56), constituindo ao mesmo tempo um trabalho de deslocamento no seu espaço. Pêcheux descreve a constituição dos sentidos e dos sujeitos – ambos são efeito de linguagem. Também os sentidos deslizam. Isso é inerente à linguagem, pois os sentidos não são colados à palavra. O enunciado é atravessado

por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas (...) e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido (PÊCHEUX, 1990 a, p.51).

Embora não se ensine interpretação, é possível trabalhar os sentidos ou compreender como um objeto simbólico produz sentido. Cabe ao professor propiciar ao aluno condições e situações de realizar deslocamentos, o que implica priorizar práticas que incentivem a historização do dizer, a inscrição em uma memória discursiva para fazer sentido, como afirma Orlandi. Esse gesto remete à memória, ao interdiscurso. Porque o dizer é incompleto, este é o lugar do possível, condição de movimento dos sentidos, pois esses não estão dados, fechados em si mesmos. Além da incompletude da linguagem, há uma incompletude no sujeito, que está sempre em movimento, sua identidade está sempre em fluxo, motivo pelo qual se usa a designação “identificações” para referir às posições que o sujeito assume no discurso, processo pelo qual o sujeito insere-se na cultura e posiciona-se em relação ao contexto histórico-social. Nas palavras de Orlandi, “o homem interpreta por filiação ou seja, filiando-se a este ou àquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação” (ORLANDI, 1998, p.19)

Sobre a relação interpretação -constituição da identidade afirma esta autora que

sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de identificação: os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção os sujeitos; esses mecanismos implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco), com a história, funcionando ideologicamente. (ORLANDI, 2002 , p.205)

Ao produzir sentido, ao interpretar o sujeito se produz, inscrevendo o seu discurso no interdiscurso. Assim, sujeitos -professores e alunos podem identificar-se com discursos que circulam na formação discursiva escolar, saberes não homogêneos, contraditórios até. A ressignificação desses saberes pode produzir identificações, pode instaurar a dúvida ou a diferença, fazendo com que o sujeito-aluno assuma posições contraditórias no discurso, como é possível visibilizar nos textos que analisamos. Essas posições podem ser efeito do trabalho escolar com a leitura, com a escrita e com outras áreas de conhecimento; entretanto, pensamos que a escola como instituição não pode ficar à margem desse processo.

Outros autores filiam-se a essas noções: Coracini apresenta análises que destacam a interpretação como elemento constitutivo dos sujeitos e dos sentidos; esta autora considera o sujeito como heterogêneo e pontua sobre o papel do inconsciente na constituição do sujeito e dos sentidos. Do ponto de vista de Coracini (2002, 2003, 2005) a ideologia é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos; as noções de filiação e de identificação problematizam a identidade como não estável e fixa, considerando-a como um processo complexo, sempre em fluxo.

As aulas de língua oferecem aos alunos oportunidades para construir sentidos, para se observar e observar o outro e reconhecer sua heterogeneidade, o que depende de uma postura do professor; este é um problema ideológico e não metodológica. Isto é, a atitude do professor não se restringiria a uma questão de metodologias de ensino, mas a um posicionamento, a uma tomada de posição, sua filiação a teorias. Significa permitir e permitir-se aos deslizamentos, dar vazão ao inconsciente, o que remete, a meu ver, ao entendimento da escrita como textualização, supondo movimentos de escapância através do qual emergem posições contraditórias no discurso escrito do sujeito-aluno. Coracini, em suas obras critica a escola, que silencia o aluno; do mesmo modo critica a consideração da língua como transparência e o controle exercido através das formas de aprender e ensinar.

Mutti (2001) discute os deslocamentos de sentido que os alunos produzem, concluindo sobre a constituição heterogênea do discurso e do sujeito, seu atravessamento pelo outro, cujas marcas são visíveis na enunciação. Serrani (2003) considera que “no processo de enunciar, exterior e interior são instâncias distinguíveis, mas não separáveis” (SERRANI, 2003, p.290). Referindo-se à produção verbal, afirma que nessa operam processos discursivos básicos, na qual estão imbricados sujeito, língua e discursividade. Considera esta autora que toda sequência enunciada resulta de domínios de memória - as cadeias manifestas e as cadeias latentes. Pontua que a construção discursiva do aprendiz “é possível mediante a mobilização de processos identificatórios do professor e do aluno ao compreender e ao tomar a palavra assumindo posições de sentido” (SERRANI, 2003, p.295). Para que isso aconteça, é necessário que o sujeito-aluno se depare com perspectivas e regularidades enunciativas que se encontram em diferentes relações de contradição entre si, as quais os alunos devam identificar e identificar-se para que a prática de produção não seja concebida como decodificação. Sublinha que aprender significativamente novas línguas acarreta a consideração de identificações ideológicas e subjetivas, processo que não se reduz ao estudo do sistema.

Zoppi-Fontana (2003) destaca a provisoriade das identidades, resultantes de estabilização temporária dos processos de identificação, que são efeito das relações de dominância/subordinação estabelecidas entre as formações discursivas no interdiscurso, em um dado estado das condições de produção. Além disso, seus estudos apontam para a heterogeneidade constitutiva das identidades, que são afetadas pelas contradições e que definem as relações entre as formações discursivas no interdiscurso. No dizer desta autora, a identidade configura um feixe provisório, resultante de posições - sujeito que são delimitadas no interdiscurso pelo movimento incessante das formações discursivas na história. Em suas palavras, “os processos parafrásticos e os deslocamentos que se produzem por efeito das

condições de produção fornecem o espaço significante para o movimento e a ancoragem do sujeito do discurso na sua prática de enunciação” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 267).

Filiamo-nos à noção segundo a qual a identidade é movimento na história, processo pelo qual o sujeito se constitui. As diferentes posições-sujeito resultam da inscrição em diferentes regiões de sentido; ideologia não se aprende, mas assume-se por filiação. Pensamos que escolas e universidades aparecem como lugares privilegiados de constituição de identidades nas sociedades contemporâneas, onde os alunos necessitam ter uma escolarização mínima e permanecem muito tempo na escola, o que faz com que se perspetive o aparelho escolar como um espaço privilegiado de interpretação e de constituição de identidades.

A língua se inscreve na história para significar. Entendemos que na interpretação há uma inflexão, uma inclinação do sujeito, um movimento do sujeito, uma “filiação a”, o que remete ao funcionamento da língua na história, que é estruturado pelo modo de existência da ligação língua/sujeito/história/sociedade, processo em que professor e aluno podem tornar-se interpretantes: para o professor isso implica a historicização do discurso pedagógico; significa interpretar os referenciais teórico-metodológicos e traduzi-los em práticas pedagógicas que privilegiem a interlocução e a produção dos sentidos, tornando a sala de aula um espaço privilegiado de circulação de saberes e de interlocução.

## 2. O discurso pedagógico do “laboratório de escrita”

Entendemos o discurso pedagógico, como discurso- “efeito de sentidos entre locutores”, (PÊCHEUX, 1990, p.83) , situando-o como lugar de contato entre língua e ideologia. O lugar a que se refere Pêcheux não pode ser entendido como espaço físico, mas como espaço de representações sociais, de caráter ideológico. Isso significa que no discurso pedagógico há papéis determinados para seus protagonistas e uma assimetria entre os atores do ato pedagógico, o que faz desse discurso um discurso autoritário, tornando a escola sede da reprodução cultural. O sistema de ensino então aparece como a solução mais dissimulada para a transmissão de poder, pois contribui para a sua reprodução.

Apesar das críticas ao discurso pedagógico, em seus primeiros escritos Orlandi já vislumbra a possibilidade de romper a circularidade desse discurso:

deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito, isto é, se dispor à reversibilidade, à simetria, saber ouvir. Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte. Observando-se que tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social (ORLANDI, 1987, p.86).

Tal como afirma a autora, é possível reverter as posições fixadas pelo discurso pedagógico: os protagonistas podem estabelecer a interlocução, disporem-se a ouvir e recusar as verdades fixas dos discursos legitimados, que devem ser reproduzidas.

Entendemos que a interpelação ideológica- a identificação da forma-sujeito com a formação discursiva - não é um “ritual sem falhas” , motivo pelo qual dizemos que as posições sujeito e professor podem ser ressignificadas por seus atores, como ocorreu nas práticas da disciplina “laboratório de escrita”. Como esse componente curricular fazia parte do currículo obrigatório de um curso de Engenharia, professor e alunos buscaram alternativas que contemplassem os interesses dos alunos, estudantes da área de ciências exatas. Assim, surgiram os temas a serem enfocados nas práticas de textualização orais e escritas. Assumiu-se a convicção de que alunos universitários deveriam, em situações formais, falar e escrever

de acordo com as regras da norma culta. A interlocução entre professor e alunos produziu modos de convivência que à medida que o trabalho avançava, tornavam-se mais significativos, pois alunos e professor fixavam-se limites e responsabilidades, ressignificando o discurso pedagógico.

Alguns aspectos do plano de trabalho e algumas práticas emergiram ao longo do tempo, historicizando o repetível. A ementa da disciplina foi interpretada, produzindo deslizamentos que se afastaram das diretrizes teórico-metodológicas da Instituição. Emergiram sentidos e práticas pedagógicas que privilegiaram a interpretação, movimento que remete ao papel da memória, aos implícitos que foram reconstituídos na enunciação, manifestação de uma filiação não consciente, muitas vezes não intencional ao interdiscurso, “gestos de interpretação” que configuraram uma proposta pedagógica singular, configuraram autoria .

No horizonte do discurso pedagógico do “laboratório de escrita” estavam a noção de língua enquanto jogo e a importância de tornar o espaço da sala de aula lugar da circulação dos sentidos. Nessas práticas, a língua não era compreendida como código ou como objeto transparente, mas como lugar do deslizamento, lugar do equívoco, ressignificando o espaço escolar como espaço possível de novos sentidos, podendo-se nele visibilizar a historicidade da língua, sua imbricação com a vida, sua não-higienização, o que remete a sujeitos-alunos inseridos na história e na sociedade. Esse espaço pedagógico tornou-se um lugar em que os sujeitos inscreveram-se nas memórias discursivas representadas nos textos que ali circulavam, produzindo a unidade da autoria e dispersão: dispersão em diferentes posições-sujeitos, como se pode observar nos *corpora*. O “laboratório de escrita” tornou-se lugar de interlocução; nele foi criado um “espaço intervalar”, espaço discursivo criado pelos interlocutores, onde os sentidos foram construídos. A filiação a essa memória discursiva implicou o entendimento de que a língua foge à regularização, à gramatização, ao controle consciente do sujeito, tendo sido produzidas práticas diferenciadas de escrita e muitas produções criativas.

Essas práticas situaram alunos e professor como “interpretantes” (MUTTI, 2003), o que significa uma desconstrução nas posições originária e socialmente construídas dos protagonistas do discurso pedagógico como relações de dominação.

Apontamos para a enunciação como instância de trabalho do professor, pois é através da enunciação que se dá a retomada e a circulação do discurso. A enunciação é o lugar do “gesto de interpretação”. Designamos como “posição enunciativa” o modo como o sujeito se posiciona no discurso e fala a partir desse lugar. Consideramos que é pela enunciação que o sujeito marca a diferença. Esta é uma filiação ideológica, processo dinâmico que supõe uma ressignificação das posições imaginárias que constituem historicamente os protagonistas do DP<sup>1</sup>. Remetendo a pesquisas realizadas, entendemos que as práticas de aprendizagem em relação à língua culta só têm sentido se forem reinterpretadas, ressignificadas pelo aluno; nessas práticas o uso da língua na variante culta é entendido como instrumento de interlocução e de participação social, haja vista o reconhecimento das diferentes variantes da língua portuguesa e seu uso institucional. Essa prática fundante não é mera reprodução de práticas anteriores, mas significa que o sujeito-professor é protagonista de enunciações novas, filiando-se a uma determinada posição no DP que entende a interlocução pedagógica como criadora (no sentido usado por Orlandi, 1996). Nesse processo de recriação, “a cada enunciação balança-se a rede de pré-construídos e os sentidos podem deslizar para outros sentidos, podendo vir a figurar no interdiscurso” (MUTTI, 2003, p.9).

Essas noções remetem às palavras de Pêcheux (1995), segundo as quais é necessário reinscrever essas enunciações, estabelecer aí um sujeito, no lugar do qual o sujeito-aluno

---

<sup>1</sup> DP significa discurso pedagógico

pode, imaginariamente, colocar-se por identificação. As novas enunciações mobilizam estrutura e acontecimento. Mobilizam repetição e mudança; de “memória metálica” passam a “memória histórica” (ORLANDI, 2002). E isso implica em alternância de posições: o professor não pode ficar sempre no lugar do saber e o aluno no lugar do não-saber.

A reflexão sobre a variante linguística oferecida pela escola remete a Pêcheux (1995), quando afirma que os saberes antecedem o trabalho da escola: “não há um começo pedagógico” (PÊCHEUX, 1995, p.218). É com base nesse saber que já possui que o sujeito-aluno irá inscrever-se ou não na variante linguística oferecida pela escola, pois esta modalidade é distante das práticas linguísticas do cotidiano.

Acreditamos que não há uma forma, um modo de ensinar a escrever, mas a forma, o modo com que o professor propõe o trabalho de textualização é um fator importante na produção de sentidos e de sujeitos. As diferentes práticas de textualização<sup>2</sup> conduzidas tornaram possível visibilizar as diferentes posições que o sujeito-aluno assume no discurso; alguns dos textos dos alunos parecem ser efeito do discurso pedagógico, perspectivado no “laboratório de escrita”.

Entendemos que se o discurso pedagógico que orienta o trabalho do professor é de matriz discursiva, entendendo o intradiscurso como filiação, se correção gramatical e sintática não são exigências autoritárias, o discurso do aluno tende a se estruturar com as contradições que constituem sujeitos e discurso, dando visibilidade à heterogeneidade. Assim, o que caracteriza a filiação do professor é que esta, como efeito, de certa maneira e em determinadas condições, pode produzir a filiação do aluno.

Os *corpora* analisados indicam que a escola e a universidade são lugares de “gestos de interpretação”, esta é a nossa interpretação. Entendemos que se os discursos pedagógicos forem visibilizados como acontecimentos sócio-históricos situados e ideologicamente constituídos, a escola pode ser perspectivada como dispositivo que produz sujeitos, produz identificações.

Gore afirma que a pedagogia não está “nem fora do poder, nem circunscrita por ele; em vez disso, ela própria é uma arena de luta” (GORE, 1994, p.150). O espaço pedagógico é um espaço de resistência, de luta, de confronto de saberes. E o discurso pode ligar-se tanto a estratégias de dominação, quanto a estratégias de resistência, razão pela qual se afirma que o poder, por ser expresso pelo discurso, não é fixo - não está nas instituições, mas nas relações entre as pessoas (FOUCAULT, 2001, p.8). E porque é exercido por posições-sujeito, está sujeito a diferentes posições que os sujeitos assumem no discurso. Com isso, problematiza-se a identidade como estável e fixa, considerando-a como um processo complexo, sempre em fluxo. Interpelação e identificação estão materialmente ligadas no discurso; a produção de saberes é efeito de filiação ao interdiscurso.

Nos textos dos alunos notamos a presença de erros, dificuldades com a língua que mostram o esforço do sujeito-aluno de significar e assim inscrever-se em uma memória discursiva para fazer sentidos, o que remete ao reconhecimento do sujeito como lugar de descontrole, de dispersão, de deslocamento de sentidos - de identificações, desidentificações e contra-identificações, processo sempre em fluxo.

A formulação de Pêcheux permite concluir que há um outro (outro sentido), que se distingue do mesmo; esse outro é “linguageiro-discursivo”, isto é, sua constituição se dá na linguagem, no fio do discurso. Isso traduz a noção de sujeito - efeito, produzido pela linguagem, não sendo o sujeito o centro, a origem do dizer, embora tenha essa ilusão, formulação que remete a outras: o sujeito não é a fonte do sentido, nem o sentido é literal,

---

<sup>2</sup>Considero que os sentidos são produzidos em relações históricas e sociais e recriados pelos sujeitos ao significarem e se significarem, processo não só consciente, o que designo como “textualização”.

pois esse não existe em si mesmo; as palavras, expressões, proposições não têm um sentido que lhes seria próprio, mas seu sentido se constitui nas relações que essas mantêm com outras palavras. Tal como afirma Malidier, filiando-se a esse quadro teórico, “o sentido se forma na história, através da memória, com a incessante retomada do já dito”, (MALDIDIER, 2003, p.96).

Desse ponto de vista teórico, a memória não é depósito de conteúdos, mas “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p.56). Implica regularização, ao mesmo tempo em que desregularização sobre os sentidos dados. Implica mobilidade, deslocamentos, conflitos, polêmicas, disjunções, réplicas, ao mesmo tempo em que desdobramentos-esburacamento em sistemas de implícitos (já-construídos) que constituem os sentidos, e que dão origem ao equívoco. Entende-se, pois, que pelo deslocamento de sentidos, pelo gesto de interpretação há possibilidade de outros sentidos. As pesquisas já realizadas apontam para práticas que historicizam o sujeito e produzem sua filiação à memória discursiva.

### 3. Processos identificatórios e produção de sentidos

A análise discursiva tem o objetivo de dar visibilidade aos discursos já constituídos nas formulações dos sujeitos-alunos interpretantes e investigar o modo como o discurso pedagógico do “laboratório de escrita” implicou a constituição de identidades e favoreceu a manifestação de autoria.

Na análise serão enfocadas palavras, frases, enunciados, textos, pois a língua fornece as condições de base em que se assentam os processos discursivos. Buscamos, pois, nos textos dos alunos as marcas, os vestígios, os fatos de língua que levem ao acontecimento, à linguagem-situação, pois entendemos o texto como uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente. Nosso interesse é o discurso; este não se restringe ao linguístico nem ao âmbito estrito da enunciação, mas envolve os sujeitos e a situação em que enunciam, na perspectiva sócio-histórica representada. Portanto, o interesse da análise não é o linguístico como objeto final da análise, mas esse é a unidade que permite relacionar intradiscurso-interdiscurso.

Recolhemos marcas, “rastros” que remetem à história e às condições em que foram produzidos os discursos, pois ao dizer o sujeito vai deixando na língua marcas que indicam tempo, espaço, filiação, ou seja sua relação com a formação discursiva. Desse modo, tomamos para análise adjetivos, modalizadores do discurso e termos avaliativos; essas marcas remetem ao sujeito da enunciação.

A seguir analisamos um texto de um dos alunos produzido em uma das práticas de textualização do “laboratório de escrita”, que integra um *corpus* amplo da minha tese de doutorado. Este texto foi escrito após terem assistido em sala de aula ao audiovisual “Uma mente brilhante”, que foi seguido por uma discussão. Após a discussão sobre o texto “Uma mente brilhante”, os alunos escreveram seus textos. Transcrevemos e analisamos os fragmentos discursivos; o texto completo do aluno integra o anexo.

#### F1 - HOMO SAPIENS SAPIENS SAPIENS

Na seqüência discursiva “*Homo sapiens, sapiens sapiens*” há repetição do vocábulo *sapiens*, que qualifica o substantivo *homo*; esse adjetivo ao ser repetido três vezes produz o efeito de sentido que a ciência e o cientista são superiores, pois com a repetição o sujeito-aluno parece querer impor a ideia de que cientistas são sábios. Ao repetir o vocábulo *sapiens*,

o aluno parece assumir o sentido do texto audiovisual, que reconhece Nash como “uma mente brilhante”, filiando-se ao interdiscurso que considera cientistas como homens superiores, “mentes que brilham”, responsáveis pelos avanços da ciência e da humanidade, o que os torna reconhecidos pelos demais seres humanos. Esse enunciado faz parte do discurso das ciências exatas, área de estudos dos alunos.

Além desse sentido, a repetição do adjetivo *sapiens* pode produzir o efeito de sentido de que há várias formas de ser *sapiens*, como conclui o aluno ao final do seu discurso. *Sapiens* pode estar indicando, metaforicamente, jóia intelectual, inteligência rara em diferentes esferas da vida, do conhecimento, “mentes espetaculares”, como a de Nash.

O enunciado “*homo sapiens, sapiens, sapiens*” significa, de certo modo, um deslocamento do texto matriz, pois ao final do texto, o sujeito-aluno considera as pessoas de talento como “mentes brilhantes”. Em suas palavras:

F2- Quando se fala em jóias intelectuais, logo pensamos em Báskara, Newton, Einstein; dificilmente serão lembradas personalidades como Luís Carlos Prestes, Chico Buarque, Vargas, Chagas ou até mesmo Luís Felipe Scolari e Lia Pires. O critério para classificar alguém pela capacidade mental varia, principalmente se este não for das exatas ou da tecnologia.

O advérbio dificilmente delimita o sentido da sequência; produz o efeito de sentido que outras personalidades como as que cita, não serão lembradas como “jóias intelectuais”. Segundo Bomfim, alguns advérbios expressam apreciação ou opinião (BOMFIM, 1988, p.6), ligando-se ao sujeito da enunciação, ou têm caráter subjetivo como afirma Barros (1985, p.203). Do nosso ponto de vista teórico, são pistas para analisar a filiação do sujeito. Assim, no dizer do aluno, outras personagens dificilmente serão lembradas. Com isso, o sujeito-aluno identifica-se com o saber cuja característica é atribuir valor ao cientista, o que é confirmado ao designar Báskara, Newton e Einstein como “jóias intelectuais”. Além de designar o cientista como “jóia”, (algo de valor), qualifica a jóia como “intelectual”, o que dá visibilidade à posição-sujeito aluno, que reconhece valor na produção intelectual dos cientistas da área de ciências exatas.

Neste mesmo fragmento, o sujeito-aluno enuncia que “o critério para classificar alguém pela capacidade mental varia, principalmente se esse não for das exatas ou da tecnologia”. O advérbio “principalmente” delimita/restringe o sentido manifesto, produzindo um efeito de sentido segundo o qual protagonistas de outras áreas do conhecimento não têm o mesmo valor; têm mais valor os expoentes da área científica, discurso que parece ter-se estabelecido como norma em determinado grupo social, representado pelos que se dedicam à área das ciências exatas, noção que integra a reflexão do aluno.

No fragmento 3, a posição- sujeito-aluno contrapõe-se ao sentido do enunciado anterior, contradizendo-se:

F3- “O gaúcho Luís Carlos Prestes, uma das dez espetaculares mentes neste ramo, ao lado de Carlos Magno e Napoleão Bonaparte; liderou a coluna Prestes, a maior (cem quilômetros percorridos) marcha armada do mundo, e não foi derrotado em sequer uma batalha. Outro grande manipulador de desafios foi Chico Buarque, que através de músicas contornando a censura imposta pela ditadura, conseguiu com sucesso expressar suas mensagens e pensamentos (considerados subversivos pelos militares) contra o governo (crítica)”.

O sujeito-aluno enuncia que Prestes é “uma das dez espetaculares mentes”; com o uso do adjetivo “espetacular”, inclui esse personagem entre as mentes privilegiadas. Compara a habilidade estratégica de Prestes à de Napoleão e Carlos Magno. Nesta mesma sequência

discursiva, há uma dispersão no sentido, representada pela crítica à ditadura: “Chico Buarque através de músicas contornando a censura imposta pela ditadura, conseguiu com sucesso expressar suas mensagens e pensamentos considerados subversivos pelos militares”. Com o uso da expressão “com sucesso”, o sujeito-aluno assume uma posição de concordância com a posição representada por Chico Buarque: ao considerá-lo “manipulador de desafios” parece estar buscando explicitar o que entende como uma mente brilhante. Seria alguém que aceita desafios? Seria apenas o *homo sapiens* no sentido de cientista? Existem mentes brilhantes em todas as áreas? Citando o cantor e compositor, considera que na música também existem mentes brilhantes, aludindo ao desafio que este autor representou através de seus versos. Buarque foi porta-voz da oposição à ditadura militar, muitos dos seus versos representaram críticas ao governo militar.

Enfim, mentes brilhantes são cientistas (o *homo sapiens*), são pessoas que se destacam em qualquer profissão (Scolari e Lia Pires), são revolucionários armados (como Prestes), soldados (como Napoleão) ou são compositores, como Buarque? É o que parece perguntar-se o autor, discordando de que só os cientistas tenham “mentes brilhantes”.

No último parágrafo, depois de elencar o valor desses personagens (Napoleão, Luís Carlos Prestes, Chico Buarque) conclui o sujeito-aluno que “mentes brilhantes necessitam de talento”; este não é de um só tipo, consideração introduzida pela palavra “enfim”, que parece representar uma conclusão, delimitando o sentido do enunciado e realizando um efeito de fechamento do texto:

F4 “Enfim, gênios não precisam entender álgebra nem jogar xadrez. Eles necessitam de talento para criar, construir sucessivas jogadas. Mentes toscas também mudam o mundo”.

Eis a posição do sujeito-aluno: gênios são pessoas talentosas, em todas as áreas, são pessoas criativas; esses enunciados dão visibilidade ao movimento de filiação do sujeito ao interdiscurso da formação discursiva científica. No entanto, ao enunciar a seguir que “mentes toscas também mudam o mundo”, assume o sujeito-aluno o sentido que não só os cientistas produzem transformações, formulação que representa a assunção de um ponto de vista que contradiz o anterior, dando visibilidade a uma posição- sujeito contrária, pois seu enunciado é contraditório em relação ao anterior.

Esta prática de textualização oportunizou ao sujeito-aluno produzir outros sentidos para o texto audiovisual, produção que não caracteriza uma paráfrase, pois o autor não se restringiu a reproduzir os sentidos expressos no texto. Mas o aluno, a partir desse texto, produz outro texto que apresenta um deslocamento em relação ao texto que designamos como “texto matriz”- o audiovisual, instaurando outros sentidos. Isso é possível devido à natureza incompleta da linguagem e à incompletude do sujeito, que entendemos como “processual”.

Através da escrita, o aluno filia-se ao discurso que considera “mentes brilhantes” pessoas que mesmo rudes são talentosas, identificando-se com certo interdiscurso. Filiamos-nos a Pêcheux (1995): o autor entende as formas de identificação como “modalidades de tomadas de posição”; a primeira modalidade de tomada de posição, segundo este autor, marca a reduplicação da identificação, o retorno ao mesmo, processo que realiza o assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’, superposição que identifica o discurso do “bom sujeito”. “A segunda modalidade de tomada de posição caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, consistindo em “uma separação (distanciamento) dúvida, questionamento, contestação, revolta.” (PÊCHEUX, 1995, p. 215), modalidade que leva o sujeito a contra-identificar-se, a distanciar-se do saber da formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso. Uma terceira modalidade é a “desidentificação”. Nas palavras do filósofo: “o

modo de desidentificação é uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p.217), forma sob a qual o sujeito desloca sua identificação para outra formação discursiva, o que resulta em tomada de posições não-coincidentes, não convergentes, que caracterizam diferentes interpretações, o que resulta na fragmentação do sujeito do discurso, como o enunciado contraditório do sujeito-aluno permite entrever.

O sentido que o sujeito-aluno assume ao final da sua reflexão, decorreu de um processo de confrontação de sentidos contraditórios, presentes em várias sequências discursivas, passando pelo sentido de atribuição de valor absoluto ao cientista, representado pelo personagem do filme. Após, o autor põe em cena uma “posição sujeito” oposta à já enunciada, posição-sujeito que atribui as transformações do mundo não apenas à genialidade ou ao trabalho das “jóias intelectuais”, tal como designa os cientistas, mas também a pessoas “toscas”.

Em sua produção, pensamos que o sujeito-aluno usou “tosco” no sentido de “inculto” ou “rude”, com isso assumindo a posição que as mudanças no mundo não ocorrem apenas pela ação e talento de cientistas, mas também como efeito do trabalho anônimo das mentes incultas e dos braços de milhões de cidadãos. O enunciado “mentes toscas também mudam o mundo” pertence a outra região do discurso, integra o interdiscurso de uma formação discursiva segundo a qual operários, trabalhadores, mentes rudes e toscas produzem transformações na sociedade; esse enunciado diz respeito a um saber de outra matriz discursiva, proveniente de outra região do discurso, que emergiu no fio do discurso do sujeito-aluno; comparece no intradiscurso do sujeito-aluno como que a indicar a heterogeneidade do sujeito, sua divisão, pois põe em cena duas posições: cientistas mudam o mundo/mentes toscas mudam o mundo, formulações que dão visibilidade à constituição do sujeito por diferentes vozes que o constituem e emergem na sua escrita.

Este e tantos outros textos caracterizam o trabalho realizado na disciplina “laboratório de escrita” como um espaço de circulação de sentidos e de interlocução do sujeito consigo mesmo, com o Outro que o constitui e com os outros, os interlocutores, também sujeitos-alunos que liam os textos uns dos outros. Foram momentos de dizer e de se dizerem, de poderem falar sobre as contradições que os constituem, manifestações que não eram censuradas. Foram práticas que propiciaram a produção de sentidos contraditórios, de discordâncias e de concordâncias.

Consideramos que essas práticas de textualização tornaram-se lugar de produção de sujeitos que, ao produzirem sentidos, se produziram como “posições- sujeito”. Se fizer sentido para o professor que é ao significar que o sujeito se significa e que os mecanismos de produção de sentido são os mesmos mecanismos de produção do sujeito, o que se dá pelo portal da enunciação, escolas e universidades podem ser perspectivadas como lugares de construção de identidades.

Ainda nos perguntamos se as filiações discursivas dos alunos, suas identificações são intencionais ou conscientes. Se entendermos o sujeito como descentrado, atravessado por discursos que o constituem, como os enunciados produzidos, dizemos que esses enunciados “comparecem” no intradiscurso do sujeito-aluno manifestando uma filiação nem intencional nem consciente; dizemos que as posições do sujeito, as filiações emergem no processo de textualização por meio da relação material com a língua e com a história. Dizemos que o sujeito é descentrado, não tendo controle sobre o modo com que é afetado. Parafraseando Pêcheux, entendemos que a ilusão do sujeito de ser a fonte do sentido se justifica se considerarmos que “qualquer sequência, para ter sentido, deva pertencer a uma formação discursiva, que, por sua vez, vincula-se a uma formação ideológica, lugar da constituição do sentido, sua matriz” (PÊCHEUX, 1995, p.162). Filiando-nos a esse quadro teórico,

entendemos que o sujeito é constituído pelo inconsciente, é cindido entre consciente e inconsciente e que para se constituir torna seus os elementos vindos de um outro, através da linguagem, movimento que não é consciente nem intencional..

O gesto da formulação é gesto ideológico, o que consoma o imaginário no sujeito, a sua relação imaginária com a realidade. Filiamo-nos à noção segundo a qual não há sentido sem interpretação, pois a língua se inscreve na história para significar. Assim, modificações na materialidade do texto, podem produzir diferentes gestos de interpretação, manifestação de diferentes posições- sujeito, distintos recortes da memória, distintas relações com a exterioridade, tornando possível em instituições de ensino romper com o “mesmo”. Se palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, como nos diz Pêcheux, é possível que o professor, abdicando da sua posição de poder, ideológica e imaginariamente constituída, assumira outra posição, abrindo, assim, espaço para o “gesto da interpretação”.

## Anexo

(F1) *HOMO SAPIENS SAPIENS SAPIENS*

(F2) Quando se fala em jóias intelectuais, logo pensamos em Báskara, Newton, Einstein; dificilmente serão lembradas personalidades como Luís Carlos Prestes, Chico Buarque, Vargas, Chagas ou até mesmo Luís Felipe Scolari e Lia Pires. O critério para classificar alguém pela capacidade mental varia, principalmente se este não for das exatas ou da tecnologia.

Há quem afirme que gênios precisam só de 1% de inspiração e de 99% de transpiração, para que a obra torne-se imortal, mas genialidade não é sinônimo de esforço; afirmam também que eles devem possuir habilidade lógica matemática e apresentam dificuldades para lidar com pessoas. Mentes brilhantes, entretanto, não são compostas por estereótipos e sim, por sucessivos lances geniais. O lance bem elaborado consome tempo do pensador e lhe tira a capacidade de não ficar concentrado em um determinado tema, enquanto o raciocínio não estiver concluído, deixando eles nesses momentos com uma embalagem nefelibata. Falando em embalagem, á publicitários que se gabam por terem aperfeiçoado uma propaganda de sucesso; mas trabalhar em cima de uma idéia é mais fácil do que compô-la, logo, não são gênios, apenas tiveram uma superioridade lógica.

(F3) O gaúcho Luís Carlos Prestes, não possui as essa superioridade, mas a soberania em estratégias militares, considerado uma das dez espetaculares mentes neste ramo, ao lado de Carlos Magno e Napoleão Bonaparte; liderou a coluna Prestes, a maior (cem quilômetros percorridos) marcha armada do mundo, e não foi derrotado em sequer uma batalha. Outro grande manipulador de desafios foi Chico Buarque, que através de músicas contornando a censura imposta pela ditadura, conseguiu com sucesso expressar suas mensagens e pensamentos (considerados subversivos pelos militares) contra o governo (crítica).

(F4) Enfim, gênios, não precisam entender álgebra e jogar xadrez. Eles necessitam de talento para criar, construir sucessivas jogadas de mestre, inovadoras que conquistem a admiração (primeiramente) dos especialistas (não refiro só aos gênios) da área, para depois reconhecimento dos colegas. Mentes toscas também mudam o mundo

CAUDURO, Maria L.F.C. *Escrita e ensino: ecos do discurso pedagógico*. Tese de doutorado. Inédita. Faculdade de Educação. UFRGS. Dezembro de 2007.

## Referências

BARROS, Enéas M .1985. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1985

BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.

CAUDURO, Maria L.F. *Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico*. Tese de Doutorado. Inédita. Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, Dez.2007.

CORACINI, Maria J. *Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna*. In: Coracini e Ernest, A (ORGS). Pelotas: Educat, 2001.

\_\_\_\_\_. *Leitura: decodificação, processo discursivo?* In: CORACINI, M. J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2002a.

- \_\_\_\_\_. *A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula*. In: CORACINI, M.J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Diversidade e semelhanças em aulas de Leitura*. In: CORACINI, M. J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2002c.
- \_\_\_\_\_. *A aula de leitura: um jogo de ilusões*. In: CORACINI, M.J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. São Paulo: Pontes, 2002d.
- \_\_\_\_\_. *Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português*. In: CORACINI (org). Identidade e Discurso. Campinas: Argos, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *A celebração do outro na constituição da identidade*. Organon, n.35, p.201-220.2003b.
- \_\_\_\_\_. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade*. In: CORACINI, M.J. (org). Campinas: Argos, 2003c
- CORACINI, Maria J. e BERTOLDO (orgs.). Prefácio In: *O desejo da teoria e a contingência da prática – discursos sobre/na sala de aula*. Campinas,SP:Mercado das Letras,2003.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, 2001.
- GORE, Jennifer. *Foucault e a educação: fascinantes desafios*. In: T.T.Silva (org): O sujeito da educação -estudos Foucaultianos. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: reler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- MUTTI, Regina M.V.. *Assim... assim...dizem os alunos*. In: LEFFA, V. (ED). Linguagem e Ensino – Revista do Curso de Mestrado em Letras - Universidade Católica de Pelotas, v.3, nº1, Jan.2000, p.11-26.
- \_\_\_\_\_. *O Texto jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno*. In: CORACINI M. J. e ORLANDI, E. (org). Discurso e Sociedade - Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: Educat, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Análise do discurso e ensino do português: o que interessa ao professor*, 2003. Disponível em URL. [www.entrelinhas.unisinos.br](http://www.entrelinhas.unisinos.br). Acesso em 17 de agosto de 2006.
- \_\_\_\_\_. *O primado do outro sobre o mesmo*. In: INDURSKY, F. E FERREIRA, M.C. (org). Michel Pêcheux e a análise do Discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2005.
- ORLANDI,Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Nem escritor, nem sujeito: apenas autor* In: ORLANDI, E. (org). Discurso e Leitura. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1988a.
- \_\_\_\_\_. *As histórias das leituras*. In: ORLANDI,Eni (org.) Discurso e Leitura. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988b.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e método: ma questão da análise do discurso*. In: ORLANDI,E. (org.) Discurso e Leitura. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988c
- \_\_\_\_\_. *Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social*. In: ORLANDI, E. (org). Discurso e Leitura. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1988d
- \_\_\_\_\_. *Vão surgindo os sentidos*. In: Orlandi, E.(org.). Discurso Fundador. Campinas: Pontes,1993.
- \_\_\_\_\_. *Texto e discurso*. In: O Texto em Perspectiva. Organon 23, vol.9, nº23. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1995 a.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e efeitos do trabalho simbólico*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A leitura proposta e os leitores possíveis*. In: ORLANDI E. (org). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes,1998.

- \_\_\_\_\_. *Maio de 1968: os silêncios da memória*. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Ed. Pontes, 1999. Trad. e Intr. José Horta Nunes. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Identidade lingüística escolar*. In: Signorini, I. (org) *Linguagem (em) e Identidade- elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado das Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, ed. da Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O Papel da memória*. In: ACHARD, P (org)l. Campinas: Pontes, 1999.
- SERRANI, Silvana. *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In SIGNORINI, I(org.). *Linguagem e Identidade - elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ZOPPI - FONTANA, M. *Limiares do silêncio: a leitura intervalar*. In: ORLANDI, E. (org). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Memórias discursivas, línguas e identidades Sócio-Culturais*. In: *Discurso, língua e memória*. Organon, vol. 17, n 35, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, p.283-300, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Identidades (In) formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença*. In: *Discurso, língua e memória*. Organon, vol. 17, n 35. Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 2003, p.245-282.