

Marleni Nascimento Matte

Autoria no ambiente virtual pedagógico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti

Porto Alegre

2005

Marleni Nascimento Matte

Autoria no ambiente virtual pedagógico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de agosto de 2005.

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti – Orientadora

Profa. Dra. Margarete Axt – Professora da FAGED/PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Aracy Ernst-Pereira – Professora da UCPEL

Profa. Dra. Dinorá Fraga – Professora da UNISINOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer, especialmente, àqueles que contribuíram, das mais variadas formas, para a sua realização:

à Professora Dra. Regina Maria Varini Mutti, pela orientação afetiva e segura, um exemplo a ser seguido.

à Professora Dra. Margarete Axt, pelo acolhimento e por sua valiosa contribuição em minha trajetória.

às pessoas envolvidas na pesquisa: professora, alunos, estagiários, todo o meu carinho e reconhecimento.

aos meus colegas, companheiros de jornada, sempre tão solidários: Dóris, Leonidas, Flávio, Fernando, Sita Mara, Sueli, Ione, Cristinne, Maria de lourdes.

ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

a toda a minha família, pela paciência, compreensão e partilhamento.

ao Marcos e à Cecília, pelo amor e pela presença inspiradora de minha alma.

a todos os mestres-professores de minha vida, cuja bondade e alegria em ensinar me fizeram acreditar no conhecimento.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (Paulo Freire, Pedagogia da autonomia, 1998, p. 80).

RESUMO

Esta tese parte da hipótese de que a proposta pedagógica do ensino mediado pela ferramenta virtual *for-chat*, observado no campo desta pesquisa, estimula o aluno a exercer a função de autoria, através da participação interativa que se materializou em forma de hipertexto. A partir deste pressuposto, institui-se como seu objetivo central interrogar a forma que a autoria tomou nas condições anunciadas.

É um estudo voltado para as questões da informatização do ensino, à interrogação da validade da adoção das novas tecnologias no ensino (Internet, hipertexto) e sobre a possibilidade de instauração de novas posições de sujeito aluno e professor, a partir da inscrição em novas práticas pedagógicas desenvolvidas com a inserção da telemática educativa.

Embasada em teoria discursivo-enunciativa, enfatizando um conceito de sentido que se constitui a partir da heterogeneidade, como reasseguram os principais autores aqui estudados: Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Sigmund Freud, analisam-se as marcas de heterogeneidade e as posições subjetivas em enunciados produzidos pelos alunos, no exercício de suas atribuições em uma disciplina de pós-graduação, numa experiência piloto de ensino a distância.

Os resultados apontam para: uma tomada mais freqüente da palavra pelo aluno, tendo como causa a necessidade de uso da língua escrita num ambiente pedagógico virtual; a importância da proposta pedagógica; e para a emergência da heterogeneidade discursiva.

Palavras-chave: autoria, discurso pedagógico, hipertexto, heterogeneidade.

ABSTRACT

This thesis assumes that the pedagogical proposal of teaching mediated by the virtual tool “*forchat*”, observed in the field of this research, stimulates the student to exercise the function of authorship through interactive participation which was materialized in the hypertext form. From this idea, the central aim of this work is to question the form authorship took on in the announced conditions.

It is a study pointed to the informatization of educational issues, to the questioning of the validity of adopting new technology in education (Internet, hypertext) and about the possibility of establishing new roles of the subjects, student and teacher, from the inscription in new pedagogical practices which were developed with the insertion of educational telematics.

Based on discursive and enunciated theory, emphasizing a concept of meaning which is built from heterogeneity, as it is reassured by the main authors herein studied: Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin and Sigmund Freud, the marks of heterogeneity and the subjective positions in statements produced by students in the tasks they exercise within a graduate subject are analyzed, in a new experience based on distance education.

The results show: the student makes use of words more often, because of the need of the usage of the written language in a virtual pedagogical environment; the importance of the pedagogical proposal; and the upsurge of discursive heterogeneity.

Key words: authorship, pedagogical speech, hypertext, heterogeneity.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|---------------|---|----|
| Fig. 1 | Funcionamento do ambiente virtual | 22 |
| Fig. 2 | Funcionamento dos encontros presenciais | 23 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA | 18 |
| 3 | DELINEANDO O CAMPO DE PESQUISA | 20 |
| 3.1 | APROXIMAÇÕES ENTRE O <i>FOR-CHAT</i> E O HIPERTEXTO | 25 |
| 3.1.1 | O hipertexto segundo Lévy | 25 |
| 3.1.2 | <i>A cibercultura</i> por Lévy | 27 |
| 3.1.3 | Uma reflexão discursiva sobre <i>cibercultura</i> | 29 |
| 3.1.4 | Materialidade discursiva em rede: hipertexto? | 33 |
| 4 | O OUTRO COMO CONDIÇÃO DO SENTIDO: PÊCHEUX, FREUD E BAKHTIN | 38 |
| 4.1 | PÊCHEUX E A ANÁLISE DE DISCURSO | 39 |
| 4.1.1 | A relação com a Linguística | 41 |
| 4.1.2 | A relação com o Materialismo Histórico | 46 |
| 4.1.3 | A relação com a Psicanálise | 53 |
| 4.1.4 | O sujeito e o sentido | 57 |
| 4.1.5 | A Heterogeneidade | 60 |
| 4.1.6 | História, Acontecimento e Memória | 63 |
| 4.1.7 | Análise de Discurso hoje | 67 |
| 4.2 | BAKHTIN E A ALTERIDADE | 72 |
| 4.2.1 | O dialogismo | 73 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.2.2 | O gênero do discurso | 77 |
| 4.2.3 | A intertextualidade | 82 |
| 4.2.4 | O signo ideológico e a consciência | 83 |
| 4.2.5 | O sujeito | 85 |
| 4.3 | FREUD: O SOCIAL E O INDIVIDUAL NO MESMO | 87 |
| 4.3.1 | A interpretação | 88 |
| 4.3.2 | A definição da vida anímica | 89 |
| 4.3.3 | O sentido social | 92 |
| 4.4 | POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES | 95 |
| 4.4.1 | Bakhtin e Pêcheux | 95 |
| 4.4.1.1 | A relação com a ideologia | 99 |
| 4.4.2 | Freud e Bakhtin | 101 |
| 4.4.3 | Pêcheux e Freud | 105 |
| 4.5 | AUTORIA | 108 |
| 4.5.1 | Leitura e escrita – onde está o autor? | 109 |
| 5 | ANÁLISE | 115 |
| 5.1 | A PRESENÇA NA AUSÊNCIA ATRAVÉS DAS MARCAS DO DISCURSO RELATADO | 116 |
| 5.1.1 | O funcionamento das aspas | 122 |
| 5.2 | A BUSCA DE ESTABILIZAR O SENTIDO | 137 |
| 5.2.1 | O efeito de sentido de definição | 137 |
| 5.2.1.1 | Efeito de identidade | 139 |
| 5.2.1.2 | Constituindo uma denominação para a posição do professor | 143 |
| 5.2.1.3 | Constituição de uma posição de sujeito autor | 147 |
| 5.2.1.4 | Redefinindo autoria no <i>for-chat</i> | 152 |
| 5.2.1.5 | Outros questionamentos no estabelecimento do sentido de autoria | 164 |
| 5.2.1.6 | Avaliações | 176 |
| 5.2.2 | Autoria na rede | 183 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6 | CONCLUSÃO | 187 |
| 7 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 195 |
| 8 | ANEXO | 206 |

1. INTRODUÇÃO

Esta tese se insere entre as discussões a respeito da utilização da informática na educação. A pesquisa foi realizada numa disciplina de Pós-Graduação, que se efetivou parcialmente na modalidade de ensino a distância. Está associada ao Plano Sul de Pesquisa na Pós-Graduação, através do PROVIA – Programa Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Avaliação das novas tecnologias, efeitos e modos de subjetivação (PPGEDU/UFRGS/CNPq), e também ao Grupo de Pesquisa: Educação e Análise de Discurso, do PPGEDU/UFRGS/CNPq.

Embasada em referencial teórico discursivo-enunciativo, busco analisar a autoria no hipertexto, constituído numa situação de educação a distância, no ensino superior.

O meu interesse pela área em que esta tese se insere começou ainda no Mestrado, realizado no PPGEDU/UFRGS (Matte, 2000). Minha dissertação também embasou-se na Análise de Discurso, para constituição do objeto de estudo, realização das análises e reflexão sobre os resultados encontrados. Naquele trabalho, procurei evidenciar os sentidos que alunos e professores estavam constituindo para o acontecimento “presença da informática na sala de aula”.

Quando ingressei na área de pesquisa da informática na educação, não nego que mantinha certas reservas em relação ao uso de novas tecnologias no ensino, movida pelo desconforto que a presença impactante da tecnologia na sociedade em geral me havia causado. Como temos visto, a informatização está mudando o funcionamento da sociedade. Ao ser maciçamente adotada em toda parte, vem determinando profundas transformações nos meios e nos métodos de

trabalho; acabou com profissões, vem causando muito desemprego, instaurando novas fontes de atividades. Mas, conforme fui aprofundando-me na área de pesquisa, comecei a perceber que o modo como se originam e como se julgam as “conseqüências” da informatização são efeitos discursivos, compreendi que a tecnologia não é a responsável pelas mudanças negativas que lhe podem ter sobrevido, pois os fins e objetivos da sua introdução são definidos por decisões políticas tomadas nos reveses das lutas sociais. Ainda que investida de poder de realizações que, por vezes, supera a capacidade dos seres humanos, a tecnologia de última geração ainda mantém as características instrumentais. Portanto, encontra-se nas mãos dos que definem a sua utilização dar-lhe uma finalidade politicamente coerente com a manutenção, e quem sabe, até com uma certa melhoria, da vida nas sociedades.

Por outro lado, a pesquisa nas escolas me mostrou que o discurso que recobre o uso das novas tecnologias é heterogêneo. Ainda que as forças reprodutoras do sistema capitalista atuem sobre os sentidos que se disseminam, vão surgindo novas abordagens da informática, conseqüentes ao seu casamento com novos discursos, como o que se observa no discurso pedagógico, que é o objetivo aqui a ressaltar.

As questões oriundas da pesquisa no Mestrado foram o ponto de partida deste trabalho. Foram perguntas tais como: “de que maneira aproveitar as novas tecnologias no ensino, explorando o seu potencial para a criatividade?”, ou “a Internet pode realmente ser incrementadora do ensino?”, que me motivaram a continuar trabalhando nessa área.

Levada pelo interesse e por muitas dúvidas, procurei um campo de pesquisa que contemplasse, ao menos em parte, algumas de minhas inquietações. Esta pesquisa de doutorado, então, foi realizada em uma disciplina de Pós-Graduação em Educação, que consistiu em uma experiência piloto de ensino a distância, na qual foram realizadas atividades através da Internet, com o emprego de um ambiente virtual com ênfase na linguagem.

Participei do trabalho como pesquisadora e aluna, e as razões que me levaram a elegê-lo como objeto de pesquisa dizem respeito, primeiro, ao fato de favorecer uma inserção teórico-prática; segundo, pela proposta da disciplina, cujo objetivo era de que os alunos participassem

ativamente, realizando discussões através de um *chat-forum*, ou seja, o *for-chat*¹. A intenção pedagógica era que, através da participação ativa, os alunos viessem a ocupar o lugar de autoria.

A pesquisa supunha a inclusão *lato sensu* do pesquisador entre os demais participantes da experiência, tal como uma pesquisa qualitativa. Na verdade, em uma experiência piloto, todos se transformam, a um só tempo, em objeto a ser interrogado e em pesquisadores. Essa abordagem configura-se interessante e produtiva também porque se constitui na área da Educação, lugar onde julgo ser necessário manter sempre uma atitude indagadora.

Justificando a importância do estudo representado nesta tese, recorro, brevemente, a afirmações de alguns estudiosos no contexto brasileiro. O que caracteriza o ensino a distância é principalmente a separação física entre o professor e o aluno. É a interposição de uma distância espacial entre aquele que aprende e aquele que ensina, sendo que o espaço compreende também o tempo, como acentua Patricia Jaques (1999).

A história do ensino a distância, segundo Ana Catarina Lima e Silva (2005), tem origem remota, mas alcançou um grande impulso com a invenção da prensa por Guttemberg. Durante a segunda guerra mundial, houve uma sistematização do ensino a distância, visando a atender demandas especiais daquela época. No Brasil, o ensino a distância surgiu com a criação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e com o Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941. Iniciou na década de 50, via correspondência, e na década de 60, surgiram outras iniciativas capacitadoras, como SENAC, SENAI e SENAR.

Os meios de transmissão tradicional do ensino a distância são o texto e o livro, mas o desenvolvimento das comunicações também possibilitaram novos acréscimos. O rádio, na década de 20, permitiu que as informações sonoras fossem levadas a localidades remotas, enquanto a televisão acrescentou o aspecto visual, através da transmissão de sons e imagens. Os anos 90 trouxeram, com o computador e com as telecomunicações, sobretudo com a Internet, o envio de textos, imagens e sons para qualquer parte do mundo, permitindo a participação ativa do aluno

1. O *for-chat* foi idealizado por Margarete Axt e implementado por bolsistas do projeto Comunidades Virtuais de Aprendizagem (PROVIA): Tiago D. Sturmer, Fábio M. de Carvalho, Lucas Guimarães e Daniela P. Paiva, com a colaboração de pós-graduandos.

no processo. Atualmente, as atividades educacionais a distância podem ser promovidas de forma linear, assíncrona, através do correio eletrônico, ou síncrona, com o uso dos *chats*, que permitem o contato interativo entre os participantes.

Ao possibilitar a integração de imagens, sons e textos, a Internet se configura como uma nova e importante ferramenta para o ensino a distância, e está sendo utilizada em muitos países, atendendo os diversos níveis de ensino. No Brasil, o alto custo das novas tecnologias representa um empecilho tanto para as instituições educacionais quanto para seus alunos, mas já há um número significativo de experiências de ensino a distância que delas se utilizam.

Há, também, por outro lado, projetos de melhoria do ensino tradicional, através do uso dessas novas tecnologias. José Manuel Moran (2001) acredita, igualmente, numa perspectiva melhor para o ensino através do uso da tecnologia, não só para o ensino a distância, mas também para o modo presencial. Ele lista vários projetos educativos que estão se constituindo com ênfase no uso da informática. Através destes, se introduzem aulas interessantes com o auxílio da Internet. Um exemplo é o da aula-pesquisa na Internet, na qual o professor inicia seus alunos na pesquisa virtual. Esses projetos dão um tratamento diferente aos conteúdos curriculares, auxiliados por ferramentas especialmente voltadas para o ensino e adequadas aos diferentes níveis de escolaridade. Elas podem ser utilizadas nas aulas presenciais como um recurso didático, principalmente quando se quer fugir das práticas tradicionais, como as que utilizam o quadro negro e o giz.

Em minha dissertação (Matte, 2000), mostro que há duas abordagens pedagógicas que se destacam na adoção da informática no cotidiano escolar: uma que a vê como um recurso para tornar as aulas mais interessantes, diversificadas, onde são usados jogos e programas prontos, adaptados ao currículo; e outra, em que a informática incrementa mudanças, concebida como uma ferramenta na re-significação do ato de ensinar. Destaca-se, nessa segunda abordagem de trabalho, a passagem de uma certa autoridade do professor para os alunos, pois estes ganham autonomia, podendo até vir a ensinar o professor, já que é comum serem mais versados no uso das novas tecnologias do que os seus professores.

O entusiasmo com o tema vem ao encontro das discussões em torno do papel da escola e da especificidade do conhecimento que ela transmite na sociedade, hoje. Para adentrarmos nesse assunto, é preciso que nos remetamos a toda uma tendência de revisão da escola e do ensino em nossa época atual. E nesse gesto, nos deparamos novamente com as novas tecnologias, pois parece que elas estão transmitindo algo mais do que uma simples possibilidade instrumental para o homem.

Axt (2000, p. 86), considerando a interseção entre o homem e a tecnologia, diz que “uma tecnologia habitando o campo da subjetividade possui a capacidade potencial de intervir e interferir em aspectos da organização cognitiva ou em setores das relações intersubjetivas, configurando novos modos de subjetividade”. Ressalta-se a idéia de que, ao inventar, o sujeito também se inventa; a tecnologia é também subjetiva, não sendo possível desvincular totalmente o sujeito do objeto. Além disso, Santos (2002), remetendo à difusão dos objetos técnicos, diz que em nenhum caso os objetos técnicos são difundidos uniformemente, porque se inserem desigualmente na história e no território, no tempo e no espaço.

O que podemos concluir após essas afirmações? Inicialmente, que aqueles que elaboraram as tecnologias estão presentes nelas. Uma das questões na difusão da informática é que o objeto precisa ser “assimilado” pelo sujeito para nele fazer sentido, é preciso haver uma filiação ao discurso que o acompanha para o sucesso da adoção. Outra, é que a adesão depende das condições sócio-históricas dos sujeitos.

É preciso destacar também que a presença das novas tecnologias repercute nas noções de conhecimento e, conseqüentemente, sobre a escola. Não apenas na pressão para que esta assuma o seu papel de disseminadora de conhecimento, mas também para que o assuma e integre, modificando-se, deixando-se atravessar por esta nova força discursiva: a da sociedade tecnológica.

Remontando ainda aos resultados de minha primeira pesquisa, encontrei o discurso da necessidade de reforma do ensino, que pode ser encontrado em pronunciamentos de filiados à informática, próximo à origem da escola no Brasil. Não se pode negar o fato de que a escola serve a diversos grupos, que possuem saberes e interesses diferentes, os quais, freqüentemente,

divergem. Quando as coisas vão mal para algum lado, a escola é acusada de fracasso.

Maria Helena Dias (2000) destaca o potencial do hipertexto como um modo revolucionário de abordar a leitura e a escrita no ensino. Para a autora, há duas características fundamentais que transformam o hipertexto em lugar especial para o desenvolvimento de práticas de linguagem: a própria forma de funcionamento do hipertexto, através da especificidade do meio (interativo, não-linear, quebrando as noções de início e fim), e a necessidade de utilizar a escrita. Essas duas dimensões entrelaçadas tornam o hipertexto um meio de ajudar o aluno a dominar a leitura e a escrita, pois estes são fatores imprescindíveis para a interação. Através da troca de mensagens, o aluno passa a se inserir como leitor, como escritor e como alguém que julga e que também emite opiniões. Por sua apresentação, o hipertexto é um modo democrático de abordagem da língua, portanto possui boas qualidades para se integrar ao ensino, segundo a autora.

A discussão sobre “qual a maneira mais produtiva para aprendizagem” geralmente acaba se situando em relação ao modo de definir leitura e escrita. A importância dessa dupla determinação – ler/escrever – é sempre ressaltada e tem dado margem a extensas teorizações. Novos métodos, novas abordagens, novas concepções, é freqüente a busca de instaurar um plano novo para tratar tão complexa e primordial questão. Reincidência que deriva da importância suprema das questões da linguagem para a constituição dos sujeitos.

Esta tese destaca um trabalho realizado através de um ambiente virtual singular, desenvolvido especificamente para o contexto pedagógico, o *for-chat*. Mostra como se desenrolou uma proposta pedagógica através do uso do referido ambiente, no qual os alunos realizaram interlocuções, de forma dialogada.

O trabalho está dividido em sete capítulos: além desta introdução, contém os objetivos, a especificação do campo de pesquisa, aprofundamento teórico sobre a relação sentido e sujeito, análise do *corpus*, conclusão, referências bibliográficas e anexo.

Por inserir uma abordagem analítica que contempla a materialidade lingüística, esta tese remete a um olhar diferenciado sobre a inserção da educação ao campo das novas tecnologias.

Na especificação do campo de pesquisa, descrevo os elementos que o constituem. Fazem

parte da sua explicação: a configuração do *for-chat*, a descrição dos encontros, a caracterização do grupo de alunos, entre outros.

O quarto capítulo é destinado ao aprofundamento teórico sobre a relação sentido e sujeito. Para desenvolvê-lo, reúno conceitos de Michel Pêcheux, de Mikhail Bakhtin e de Sigmund Freud, buscando efetivar uma reflexão sobre a presença constitutiva do outro na noção de sentido.

O quinto capítulo é dedicado à análise propriamente dita. As análises fundamentadas em teoria discursivo-enunciativa visam à materialidade lingüística, portanto a escolha do *corpus* é essencial e, ao mesmo tempo, constitui já uma fase do processo de análise. Para estabelecê-lo, aprofundou-se a leitura e foram anotadas marcas lingüísticas que apontavam para a heterogeneidade mostrada das formulações. Após várias leituras, selecionaram-se aquelas que pareceram mais produtivas, privilegiando-se as marcas do discurso relatado (citação) e da definição.

Na conclusão, retomo alguns pontos evidenciados na análise e que apontam para a questão da utilização da forma escrita como possibilidade de subjetivação e autoria no contexto pedagógico enfocado.

2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

O propósito primeiro deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre o tema Educação e Informática, tendo em vista as possibilidades que as novas tecnologias possam realmente significar para a educação. Considerando essa premissa e a hipótese de que o uso da linguagem, no ambiente virtual de ensino enfocado, oportunize ao sujeito a função de autoria, a presente pesquisa se coloca os objetivos e questões norteadoras a seguir relacionados.

OBJETIVOS

- (1) Mostrar o funcionamento da autoria no ambiente virtual enfocado.
- (2) Mostrar os efeitos de sentido e as respectivas posições de sujeito no discurso pedagógico assumidas no ambiente pedagógico virtual.
- (3) Estudar a materialidade discursiva *for-chat* em sua singularidade, tendo em vista a formulação teórica do hipertexto, segundo Lévy.
- (4) Aprofundar a relação sentido e sujeito a partir de três autores: Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Sigmund Freud, visando a sua relação com o enfoque pesquisado.

QUESTÕES

- (1) De que maneira os sujeitos se constituem como autores no ambiente virtual enfocado?
- (2) Em que medida se implicam discurso pedagógico e autoria no ambiente enfocado?
- (3) Em que medida o ambiente enfocado se caracteriza como um hipertexto?
- (4) De que modo é possível articular as teorias de Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Sigmund Freud em relação às categorias sujeito, linguagem e história, para a produção de sentidos?

Com esses objetivos e questões, penso que é possível: refletir sobre a forma da autoria no ambiente pedagógico virtual enfocado, avaliando o seu potencial para melhorar as práticas em educação; refletir sobre o papel da educação na subjetividade do aluno; teorizar sobre as novas tipologias textuais que vêm sendo desenvolvidas, argumentando sobre a escrita, a leitura e as condições para a autoria; e, em alguma medida, poder contribuir para uma noção de sentido, a partir da minha interpretação de autores importantes – que trabalharam e desenvolveram teorias sobre a linguagem, e que auxiliam a compreender as questões cotidianas que se vive em sociedade.

3. DELINEANDO O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa aponta o contexto da educação universitária, em nível de Pós-Graduação. Iniciou-se no primeiro semestre de 2002, com a minha matrícula como aluna de uma disciplina, que chamarei apenas de “Disciplina”.

Minha inserção nessa Disciplina teve dois objetivos: enquanto aluna, efetivar a vivência de uma formação através do uso das novas tecnologias; e enquanto pesquisadora, observar e levantar dados necessários para constituir um *corpus* analítico. Para atuar como pesquisadora, recebi autorização das pessoas envolvidas no processo, e, para garantir a ética da pesquisa, seus nomes foram trocados, adotando-se nomes de flores.

As atividades observadas no campo de pesquisa foram todas voltadas ao desenvolvimento do trabalho na Disciplina, que enfatizava a produção de leituras e discussões dos textos lidos através de interações no *for-chat*.

É importante destacar os fatores que me levaram a elegê-la como um território propício a indagações. A Disciplina continha a interessante proposta de levar o aluno a exercer a função de autor, além de constituir-se em uma experiência piloto no plano do ensino a distância. Em decorrência de “propiciar a autoria” havia muito cuidado em estabelecer um espaço em que os alunos se sentissem interpelados em incluir seus textos e interpretações no fórum de discussão. E, como conseqüência de ser uma experiência inovadora, surgiam muitas novidades, circunstâncias relativas ao processo de realizar um trabalho com o uso da Internet, na conjuntura do ensino a

distância, como a que se refere, por exemplo, aos mecanismos de avaliação, ou às soluções metodológicas para o bom funcionamento. Um dos objetivos secundários era que todos os participantes estivessem atentos e que refletissem sobre o funcionamento do ambiente, indicando questões, julgando, sugerindo soluções. Havia a expectativa do esforço coletivo para refletir sobre o andamento do trabalho e indicar formas de solucionar o que poderia impedir o seu sucesso.

Conforme já foi ressaltado, as redes de computadores e a Internet estão re-significando o ensino a distância em algumas propostas pedagógicas. Com a ajuda de técnicas e de ferramentas especialmente desenvolvidas para otimizar a interação, o ensino a distância ganhou uma nova dimensão. A principal contribuição da tecnologia refere-se à diminuição da distância entre professor e alunos, porque estes podem manter um contato freqüente e trocar idéias através de listas de *e-mail*, ou de salas-fóruns de debates. Através de um dispositivo como o *for-chat*, os participantes relacionam-se uns com os outros e efetivam trocas, estabelecendo-se um espaço de entrosamento pessoal e de trabalho coletivo. Desse modo, as dúvidas podem ser sanadas, enfatizando-se uma construção colaborativa de conhecimento.

O *for-chat* é um ambiente virtual pedagógico, desenvolvido para a conversação escrita. Ele reúne características de *chat* e de fórum, funcionando através de uso de senha, previamente fornecida a cada um dos participantes. O controle e funcionamento do *for-chat* ficou a cargo do laboratório de informática, que atendia o projeto e as necessidades dos alunos. Este funcionava com estagiários encarregados de dar suporte aos participantes e administrar o acesso ao ambiente.

Quanto ao funcionamento, esse *chat* podia ser utilizado de modo síncrono, com todos os participantes interligados ao mesmo tempo, ou assíncrono, com participações ao longo da semana, em horário que o participante escolhesse. Grande parte do sucesso da experiência deveu-se à forma do ambiente, que foi muito interessante e propícia ao trabalho. Os *chats* conversacionais geralmente não possibilitam uma interação todos-a-todos. Pode-se conversar com várias pessoas ao mesmo tempo, mas os interlocutores não possuem acesso uns aos outros, funcionando

como uma linha exclusiva entre os pares de participantes. O *for-chat* apresenta-se como um grande espaço em que toda mensagem enviada é lida por todos.

Além do *for-chat*, também fez parte do aparato técnico e estrutural uma lista de debate via correio eletrônico. Ela surgiu no início do trabalho, para que os participantes se apresentassem, mas ficou tão importante que os alunos a mantiveram até o fim do semestre. A lista servia desde a avisos necessários até a contribuições teóricas mais densas, fruto de leituras que os alunos desejavam compartilhar.

A Disciplina funcionou de forma mista, através de encontros presenciais e virtuais. Os encontros virtuais aconteceram às vezes de forma síncrona e outras, assíncrona (Figura 1). Cada momento foi orientado por uma intenção pedagógica específica. Os encontros *on line* visavam mais aos debates, enquanto os encontros presenciais, de quatro horas de duração, se subdividiam em duas partes. Na primeira, era feita uma reunião na qual se tomavam decisões sobre o trabalho, realizavam-se avaliações, ouviam-se as dúvidas, queixas e sugestões de todos os presentes. Na segunda, havia um encontro *on line* síncrono, num dos laboratórios da faculdade, no qual eram retomados os assuntos mais marcantes, discutidos na primeira parte da aula, e prosseguia-se o debate sobre os temas “conteudísticos”. Desse modo, os alunos que estavam distantes podiam também dar sua contribuição sobre os assuntos tratados (Figura 2).

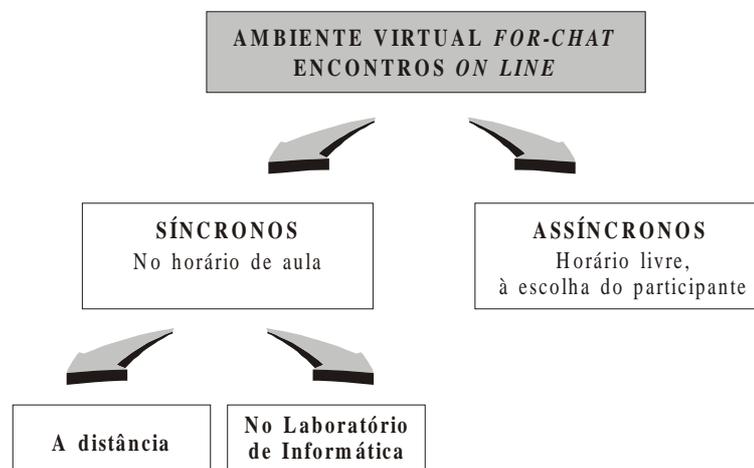


Figura 1 - Funcionamento do ambiente virtual

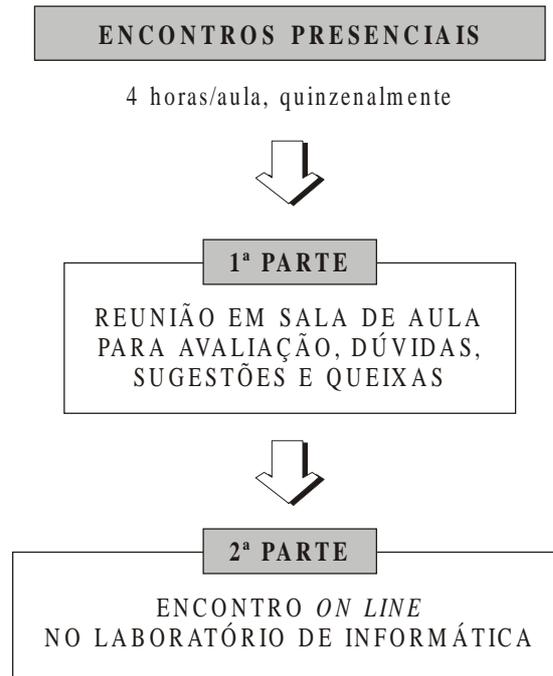


Figura 2 - Funcionamento dos encontros presenciais

Os encontros *on line* síncronos seguem o calendário de aulas do semestre, em dias e horários específicos e pré-estabelecidos. Nesses dias, debatiam-se os textos previamente lidos. As participações assíncronas eram gerenciadas pelos próprios alunos, com a escolha de um “bom momento” para enviar uma mensagem, ou de uma “boa idéia” para lançar na rede.

Havia dois grupos de alunos, matriculados em turmas diferentes, tendo um iniciado primeiro. Este primeiro grupo trabalhou na forma mista, como já se explicou. O segundo grupo se reuniu ao primeiro um mês após terem sido iniciadas as atividades e só trabalhou no modo virtual, a distância. Assim, formou-se um grupo grande e único, que permaneceu junto até o final do segundo semestre do ano de 2002.

Os alunos vinham de diversas áreas, como Psicologia, Letras e Informática, entre outras. O grupo, constituído na maioria por professores, era interessado na junção Informática-Ensino. Alguns estavam utilizando a informática em seu trabalho em sala de aula, outros já haviam feito

especialização na área de Informática e Educação ou, como eu, já haviam defendido dissertações tratando do tema (MATTE, 2000). A participação na Disciplina, portanto, fazia parte de um plano de busca de conhecimentos, embora com algumas diferenças. Além disso, alguns alunos a cursaram objetivando um reconhecimento de terreno, colocando-se em lugar de quem frequenta uma aula virtual. Ao viver a experiência na “própria pele”, poderiam, posteriormente, compreender as reações de seus próprios alunos, tendo passado pela mesma posição.

Como se pode perceber, era um grupo que já possuía, no geral, uma certa bagagem teórica ou alguma experiência sobre o assunto, nutrindo um interesse especial pela forma que o trabalho ia adquirindo. A par dessas informações, a professora solicitou que os alunos fossem entremendo as discussões com conceitos e informações extraídos de suas vivências pessoais. As discussões dos textos indicados foram, assim, atravessadas pelos relatos de experiências e julgamentos dos professores, os quais encontraram na Disciplina um espaço de discussão de suas dúvidas, seus anseios, ou de constatações que haviam feito no processo de adoção da informática em seus campos de trabalho.

Como referi, o grande grupo era formado por dois menores; quando o segundo grupo chegou, o primeiro já estava mais ou menos articulado. A professora criara um clima favorável, preparando o primeiro grupo para que fosse receptivo com a chegada de novos colegas. Alguns alunos levaram a sério o compromisso de ajudar, indicando-lhes o modo melhor de se inserir, “quebrando o gelo” dos primeiros contatos através de diálogos coloquiais, de apresentações, de palavras de incentivo. Não houve problema que não se procurasse resolver através do envolvimento de todos. Havia dedicação e responsabilidade entre os participantes e um desejo de que tudo funcionasse bem, e isso foi bem importante para a resolução das questões que iam surgindo. O acolhimento afetivo no grupo condizia com uma espécie de boas-vindas aos que chegavam para o desafio de participar da experiência.

O semestre foi dividido em dezenove semanas (26 a 43) de trabalho. Ao final, haviam sido geradas 1.072 páginas impressas, padrão ofício, que eram uma representação do *for-chat*. Apesar de ter acompanhado a totalidade da experiência, preferi recolher o *corpora* apenas do primei-

ro grupo, o que me levou a selecionar as primeiras semanas de atividades (26 a 28) e ainda duas formulações pertencentes à semana 40. Assim procedi, porque, após leitura inicial, adotei como critério privilegiar o grupo que trabalhou na forma mista (presencial-virtual), que continha em torno de 20 participantes.

3.1 APROXIMAÇÕES ENTRE O *FOR-CHATE* O HIPERTEXTO

Visando a definir a materialidade discursiva que surgiu como consequência do trabalho ao longo do semestre indicado, com a mediação da ferramenta *for-chat*, dirigi os esforços teóricos para três tópicos centrais: definição de hipertexto, explicitação de *cibercultura* e nomeação da materialidade discursiva em questão, uma impressão do *for-chat*.

3.1.1 O hipertexto segundo Lévy

Lévy (1999) atribui o surgimento da expressão hipertexto ao físico-matemático Vannevar Bush que, em 1945, escreveu um artigo sugerindo que os sistemas de indexação e organização de informações científicas assumissem uma forma de organização similar ao funcionamento da inteligência humana, seguindo um padrão de classificação e de seleções associativas. Ele imaginou, então, um dispositivo para mecanizar a classificação e a seleção por associação paralelamente ao princípio da indexação clássica, e o chamou de *Memex*. Desse modo, os itens deixariam de ser arquivados de modo artificial, seguindo uma ordenação apenas hierárquica, adquirindo a forma do funcionamento da mente humana, o que tornaria o dispositivo uma espécie de memória auxiliar do cientista. No início dos anos 60, os primeiros sistemas militares de teleinformática estavam sendo instalados, e os computadores ainda não tinham bancos de dados e processadores de texto, mas, mesmo assim, nessa época, Theodore Nelson cunhou o termo para designar a leitura e a escrita não linear em um sistema informático. Ele imaginou uma imensa rede que seria como uma enorme biblioteca, contendo todas as criações literárias e científicas do mundo, e a denominou Xanadu.

Acessível em tempo real, essa rede permitiria que todos pudessem se interconectar e dialogar sobre todas as coisas. O autor alerta que, no entanto, esses sonhos de universalidade que estão na origem ainda não se tornaram realidade, mas o que hoje existe são sistemas de porte modesto, voltados para domínios particulares.

Lévy (1999, p. 33) define o hipertexto, tecnicamente, como um conjunto de nós ligados por conexões, os quais podem se constituir como palavras, páginas, imagens, seqüências sonoras, entre outros. Funcionalmente, trata-se de um tipo de programa para organização de conhecimento, para a aquisição de informações e para a comunicação. O hipertexto se caracteriza por seis princípios: de metamorfose, de heterogeneidade, de multiplicidade e de encaixes das escalas, princípio de exterioridade, princípio da topologia e princípio da modalidade dos centros.

A idéia central do princípio de metamorfose é de que a rede de informações originada pelas conexões está em constante construção e reconstrução, não possuindo, portanto, uma forma rígida e definitiva, apesar das estruturas fixas que cada hipertexto apresenta. Isso é resultado das diversas possibilidades de caminho de leitura abertas ao leitor. Ao combinarem as conexões de modo diverso, os leitores reconfiguram a rede.

O princípio de heterogeneidade está relacionado à diversidade de elementos que se somam, originando o hipertexto. Os nós e conexões são constituídos por elementos heterogêneos, integrados pela digitalização, formando uma linguagem única.

Pelo princípio de multiplicidade e de encaixes de escalas, entende-se o modo de organização do hipertexto, que, conforme já disse, se dá através de nós e conexões que se ligam, formando redes. Qualquer um desses nós revela-se composto por toda uma rede.

O princípio de exterioridade aponta para a dependência da rede de ações a ela externas, para a sua configuração e reconfiguração, já que não possui um motor interno ou unidade orgânica.

O princípio da topologia está ligado à idéia de que a rede não está no espaço, mas que constitui o próprio espaço. E pelo princípio da modalidade dos centros, temos o fato de que a rede não possui um único centro, mas diversos pontos em forma rizomática.

A idéia do hipertexto como uma rede, na qual se ligam e se imbricam nós e *links*, é remetida também a uma imagem metafórica da constituição do sentido. Lévy diz (1999, p. 72): “A operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que constituir um hipertexto.”

Ao conceber a interpretação como uma rede de relações em que o sentido é capturado, Lévy ainda afirma que o hipertexto “conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam (...) um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações”(p. 73).

3.1.2 A *cibercultura* por Lévy

As obras de Lévy representam uma instância importante de teorização de um novo modelo cultural, advindo do movimento dos indivíduos conectados às redes: a *cibercultura*.

Para entender a *cibercultura*, podemos partir da definição de ciberespaço. O ciberespaço relaciona-se à idéia de rede de meio de comunicação, surgindo como resultante da interconexão mundial dos computadores; remetido a uma imagem de universo de informações. Ele condiz, conforme Lévy (2000), com a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores.

A *cibercultura*, por seu lado, é o conjunto de técnicas, práticas, atitudes e valores que se desenvolvem em conjunto com o crescimento do ciberespaço. Em *Cibercultura*, Lévy (1999a) apresenta e discute o conceito de *cibercultura*, destacando os pontos fundamentais que a caracterizam. *Cibercultura* expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que lhe antecederam, no sentido de que se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer; assim, levaria a uma conseqüente renovação permanente do sentido. Apelando para a imagem da arca de Noé, Lévy diz que as comunidades virtuais constituem, cada uma, uma arca, contendo pequenas totalidades, numa negação do sentido universal. Outra imagem que ocorre é a de uma biblioteca de Babel, onde as inúmeras vozes se fazem ouvir e geram respostas, numa inundação de signos jamais vista.

No ciberespaço, a dimensão da comunicação e da informação se transforma numa esfera informatizada. Nesse contexto, destaca-se a interatividade das mensagens, pois há uma completa modificação da relação emissor-receptor. Cada pessoa pode tornar-se uma emissora, num tipo de interação todos-a-todos, diferente do que as mídias clássicas oferecem nos seus modelos um-todos (rádio, TV) ou um-um (telefone). O autor diz que esse tipo de interação todo-a-todos é a emergência de uma inteligência coletiva.

Por outro lado, com o aumento do número de participantes no ciberespaço, aumenta também o fluxo de mensagens e, desse modo, o espaço cibernético está-se tornando um lugar essencial, cuja implicação em termos culturais é também política. Para Lévy (2000), essa nova conjuntura já pode ser apreciada no campo da educação, do trabalho, do direito, entre outros, abrindo novas questões, como, por exemplo, a que respeita ao direito de propriedade. Esse sistema implicaria uma forma coletiva de subjetivação.

Segundo Lévy (2000), o conceito de ciberespaço põe à mostra a real interdependência entre construção de sentido e cultura. Destaca, ainda, que num universo onde os referenciais tradicionais caem por terra e todos se tornam estranhos para alguém, não é mais possível esperar por um sentido universal. Ele diz (2000, p. 27):

“Estamos em vias de penetrar em uma espécie de além da cultura, cujo sistema simbólico poderia ser formulado assim: virtualmente, tudo pode entrar em relação com tudo. Esse sistema de correspondência está intimamente ligado a uma descoberta prática que marca uma nova etapa do desenvolvimento humano, a saber, que todos os sistemas de correspondência são criações, não são, pois, nem transcendentais nem prévios à variedade da experiência, nem fixos”.

O autor faz ver, sobretudo, as implicações simbólicas relacionadas ao desenvolvimento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Estas se constituiriam em importantes meios de abertura de sentido. O efeito de inteligência coletiva revela que pensar o sentido como unidade não é mais possível, nem sequer estabelecê-lo *a priori*. O que resta de comum e de universal é a interconexão universal. Essa seria a concepção de Lévy de uma teoria da *cibercultura*, tal como interpretei.

3.1.3 Uma reflexão discursiva sobre *cibercultura*

Pierre Lévy é um autor fecundo, e a razão de trazê-lo aqui diz respeito ao reconhecimento de seu esforço em buscar respostas para as questões abertas a partir da evidência do campo da informática. O autor tenta compreender as mudanças advindas do contato dos indivíduos no uso da rede, ou entrever as contribuições que esse campo possa oferecer ao indivíduo; refletindo, enfim, sobre o que se passa conosco quando estamos presos ao computador.

Percebe-se que Lévy possui uma grande bagagem intelectual. Em suas reflexões, apela para teóricos da linguagem, como Gilles Deleuze e Félix Guattari, com a idéia de rizoma, ou às teorias da comunicação. Também utiliza termos de teorias do conhecimento como interatividade. Mostra-se, dessa maneira, como um autor cuja capacidade deve ser destacada.

É muito importante o esforço empreendido pelo autor para a compreensão de um tempo novo, procurando constituir um caminho teórico-filosófico capaz de suportar as questões que se colocam nesse princípio de século. No entanto, como diz Pêcheux (1997), sempre somos constituídos por sentidos que falam antes em outros lugares, antes de virem a dar em nossos discursos, nos quais percebemos ser a origem, sem na verdade o sermos.

Fica, após a leitura de Lévy, a sensação de uma certa influência da postura tradicional frente aos conceitos de leitura e interpretação. Sua visão parece projetar um sujeito que ainda é dominado pela consciência e que seria capaz de dar conta de todos os sentidos. Insiste uma pressuposição de sentido unicamente preso à palavra, aguardando apenas que um determinado sujeito chegue até a ele através de um certo *link*. Não obstante, a grande mudança envolvida em sua visão de leitura consiste em entender que existem diversas possibilidades de trajetória possíveis para o encontro entre sujeito e sentido.

Em que a teoria do discurso poderia ajudar na compreensão de fatos tão novos como o surgimento da Internet? Pêcheux era interessado pelo campo das novas tecnologias e pela ajuda que elas poderiam fornecer aos estudos de linguagem. Certamente também estava interessado nas suas possibilidades para a leitura. Segundo Maldidier (2003), ao final da década de 70, eram intensas as atividades do grupo de trabalho sobre informática em análise de discurso, na França.

O grupo formado por lingüistas, matemáticos, informaticistas, entre outros, tentava articular-se em torno também das possíveis contribuições das novas tecnologias ao estudo da linguagem. Foi desenvolvido um *software*, o DEREDEC, adaptado aos problemas da análise sintática e de construção de algoritmos discursivos, que serviu como ponto de convergência entre as áreas humanísticas e científicas. Mais do que o emprego da informática nos procedimentos de pesquisas, a questão da leitura e sua relação com a memória estavam no centro das reflexões que então estavam sendo elaboradas. A informática não era vista apenas como um instrumento neutro, mas integrava a própria constituição dos objetos de pesquisa.

No começo dos anos 80, já havia uma previsão da proliferação da informática e sobre as mudanças que acarretaria em toda a sociedade o seu desenvolvimento. Pêcheux (1994), em *Ler o arquivo hoje*, mostra-se atravessado por esses sentidos, ao refletir sobre a divisão social do trabalho da leitura, opondo a leitura literal, voltada à letra, à leitura interpretativa, voltada para o sentido. Desse modo, remete à divisão tradicional entre os modos de ler científico e literário. Esta oposição recobre uma outra, aquela entre universos discursivos logicamente estabilizados e não-estabilizados. Os primeiros fazem parte do universo científico, das ciências da natureza e da esfera administrativa, enquanto os segundos pertencem ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, como os discursos filosóficos e os enunciados políticos. Nesse texto, Pêcheux se inscreve na corrente que concebe a informática como espaço de sentido que deve ser usado por todos. “O recurso à informática se inscreve no interior de um pensamento político, sendo necessário se instalar no centro de seu fluxo para aí preservar espaços de interrogação e abertura de sentido” (MALDIDIÉ, 2003, p. 94).

A Análise de Discurso pode ajudar numa reflexão sobre o atual estado de uso da Internet a partir do modo como compreende a leitura. A idéia de leitura na teoria discursiva inclui a correlação existente entre história, sujeito e sentido. Parece impossível pensar em um leitor que não interprete a partir de um lugar social dado, materializado no texto e no diálogo que está na base do processo de leitura.

Na Internet, não deixamos de ser demarcados, influenciados, determinados por nossas

ideologias; há lugar para a ideologia agir, embora, às vezes, isso não seja reconhecido. Não existe possibilidade de neutralidade, o leitor só lê o que pode, em decorrência de seus atravessamentos ideológicos, como diz Possenti (2002). Se na Internet parecemos mais democráticos, isso também cumpre as determinações de uma forma de interpelação ideológica. A Internet parece um lugar de liberdade porque essa é a aparência que o seu funcionamento faz emergir.

Por outro lado, na concepção de leitura de que Lévy se faz porta-voz, existe uma propensão em diminuir a importância do autor em prol de uma maior liberdade e responsabilidade do leitor. A consideração ao desaparecimento do autor está presente em Foucault (2001), na sua compreensão de que a autoria envolve muito mais do que a assinatura de um indivíduo em um texto. Do exame da história da escrita, ressalta-se que a noção de autor procura substituir a noção de herói, constituindo-se numa passagem para a individualização de objetos textuais. O autor surge como uma unidade homem-obra. No entanto, apesar da aparência intrínseca da relação entre texto e autor, a escrita não é a exaltação do escrever ou a amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se, isso sim, da abertura de um espaço em que o sujeito que escreve escamoteia a sua individualidade. A escrita é uma espécie de jogo no qual o sujeito se finge de morto. Foucault diz também que a filosofia já havia constatado a morte ou o desaparecimento do autor há bastante tempo e que, nessa área, até mesmo definir o que seria a obra do autor é difícil, pois não existe uma teoria a seguir que indique quais os elementos que compõem esta unidade ou que definam a relação entre autor e obra.

O autor é aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito, mas a atribuição da autoria é o resultado de operações críticas e complexas que se materializam como exercício da função autor. A função autor não remete à existência civil do autor ou à ficção de sua obra, mas sim, a uma ruptura que singulariza um determinado grupo de discursos. Ela é, então, uma característica do modo de funcionamento e circulação de certos discursos em uma sociedade. Quando se diz que um discurso possui a função autor, é porque ele atende a diversas regras de construção do autor que são socialmente determinadas.

Parece mesmo que há um exagerado otimismo quanto às expectativas da Internet e do hipertexto na posição assumida por Lévy. Também há pouca crítica. Tudo se passa como se pudesse ser atingido o sentido universal que é o não haver mais sentido algum!

A idéia do hipertexto como metáfora do sentido é interessante por estabelecer uma analogia com o próprio funcionamento discursivo. O hipertexto, ao conectar palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogando e ecoando mutuamente para além da linearidade, parece materializar o processo de deriva do sentido. Pêcheux (1990) entende esta deriva como um movimento conseqüente ao equívoco da língua. Como efeito do equívoco, todo enunciado discursivo é intrinsecamente suscetível de se tornar outro, diferente de si mesmo, de se deslocar de um sentido, tornando-se outro, através da interpretação. O espaço dado à interpretação decorre da concepção de que todo enunciado é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, podendo-se dizer então que os sentidos variam de acordo com a interpretação dos sujeitos.

A interpretação, no entanto, não pode prescindir de algo que é central na concepção de discurso: de que o sujeito não é a origem do dizer e que sujeito e sentido nascem juntos. Para que haja possibilidade de interpretar, é necessário que o interpretante se tenha filiado a sentidos inscritos em uma memória coletiva. Na filiação, o sujeito se liga ao outro que é o espaço do interdiscurso e da história, sendo este outro uma presença virtual nas materialidades discursivas a ler e também a lei social e a memória. Para saber do que se fala é necessário estar inscrito, filiado na rede de memória, porque o sentido não se origina no sujeito, mas lhe chega do interdiscurso, dessas redes às quais se filiou.

Orlandi (1996) fala em memória metálica para nomear o que pode estar acontecendo, quando um internauta faz uma leitura que não esteja historicizada. Pêcheux (1990) já havia salientado a possibilidade da interpretação ser vetada pela determinação de manter o logicamente estável. O logicamente estável é obtido quando não se permite, ou se proíbe, que o sujeito interprete de acordo com suas posições em discursos outros, cobrando uma inscrição incondicional aos sentidos cristalizados. Neste caso, o sentido só pode ser parafraseado, mantendo-se sempre

o mesmo, o que só é alcançável através da repetição. Desse modo, obtém-se, como diz Bakhtin (2000), um monologismo religioso.

O discurso monológico é o discurso em que não se reconhece a polifonia constituída na história, se regendo por regras sociais impositivas de sentido. Um exemplo bastante usual é o discurso da ciência, no qual o sujeito não marca sua autoria, pois o discurso está tomado pela voz do outro, lei social que não permite espaços de interpretação. Mas a leitura é em si interpretação; a não ser que o leitor apenas repita palavras vazias de sentido para si mesmo. De alguma forma, quando lê, o sujeito se filia à rede de sentidos geradora daquele discurso, pois que o reconhece e, “de dentro” do mesmo, dá sentido ao que leu.

Ao nos colocarmos na posição de entender o discurso desse modo, como pensar as questões e o espaço de interpretação para o sujeito neste discurso interpelativo do acesso à Internet, que trouxe aqui materializado na posição de Lévy? Como fica a noção de *cibercultura* a partir desta posição? É possível pensar em uma cultura gerada pela leitura e escrita no espaço virtual?

3.1.4 Materialidade discursiva em rede: hipertexto?

A materialidade discursiva que constitui o *corpora* deste trabalho formou-se a partir da escrita telemática, mas as análises foram efetivadas num *corpus* impresso. Para isso, foi feita uma impressão em papel padrão ofício; quando me reporto às formulações selecionadas para análise, não estou, portanto, me referindo ao que aparece no vídeo. Como participei ativamente do trabalho realizado, ao efetuá-la, tenho em mente o funcionamento do *for-chat*, embora as páginas impressas sejam uma representação do arquivo virtual.

Ao estabelecer uma comparação entre o hipertexto sugerido por Lévy e o *for-chat*, tenho em mente o seu funcionamento efetivo, as características presentes no uso que fizemos dele nas atividades de aula. Apesar das diferenças, penso que o *for-chat* reúne algumas características presentes na definição de hipertexto.

Visando a destacar os elementos que aproximam ou afastam hipertexto e *for-chat*, busco compará-los em relação aos seis princípios básicos que definem o hipertexto, destacados por

Lévy (1999). O *for-chat* apresentou os princípios de metamorfose, de exterioridade e de topologia.

O princípio de metamorfose estava presente pela constante construção e reconstrução, conforme os próprios alunos destacaram em suas formulações. No entanto, não o foi por consequência da construção de diferentes caminhos na leitura, mas pela inserção multivariada dos enunciados escritos. Por outro lado, é preciso levar em conta que, a cada semana, extinguiu-se a possibilidade de se fazer novas inserções. Esse fato constituiu uma certa limitação dos processos de deriva. No entanto, não existe hipertexto ilimitado; em algum momento devem encerrar-se as possibilidades de “organização” das trajetórias para constituir sentido.

Os princípios de exterioridade e de topologia foram observados em razão de que, pelo primeiro, a rede dependia das ações externas para se configurar; e, pelo segundo, o *for-chat* apresentava-se como um espaço, um lugar ao qual se chegava, que se poderia ou não ocupar.

Não se pôde confirmar a presença dos princípios de heterogeneidade, de multiplicidade e de modalidade dos centros, pois o *for-chat* parece ter sido concebido também visando a um certo “fechamento”, talvez por constituir um espaço de atuação do discurso pedagógico.

Visto de outra maneira, o *for-chat* também apresentou elementos atribuídos ao hipertexto, como a interatividade e a instantaneidade da comunicação.

A interatividade é uma característica estabelecida como um diferencial entre o hipertexto e os demais textos. Lévy (2000) a considera como o fator revolucionário, que possibilita a formação de uma inteligência coletiva, sendo determinante da formação da *cibercultura*.

O prefixo *inter*, que aparece em palavras tais como os verbos interdizer e intercalar, deriva do latim, *inter*, e significa entre, no meio de (CUNHA, 1982, p. 440). Interação é um termo utilizado originalmente na Física, significando troca, interdependência. Indica mais precisamente o comportamento de partículas, cujo movimento é alterado pelo movimento de outras. O conceito de *interatividade*, adotado pela Sociologia e Psicologia Social, descende de interação. Ele foi apropriado pela informática nos anos 70-80, ligado à dimensão conversacional, recobrando o sentido do bidirecionalismo que reside na emissão-recepção entre indivíduos que emitem e recebem mensagens uns dos outros através da informática, da Internet.

Da concepção da Análise de Discurso de que sentido, sujeito e história estão articulados, deriva que as coisas a saber são sempre tomadas em redes de memória, e a aprendizagem destas se dá por filiações assumidas pelos sujeitos, não por interação. O conceito de *interatividade* não pode, portanto, recobrir o processo de aprendizagem, já que esta resulta da filiação do sujeito aos sentidos. A interação pode, no entanto, dizer respeito aos elementos da enunciação, enquanto processo que envolve a produção de um sentido. Há, na produção de sentidos, forças sociais que estão investidas nos sujeitos e que funcionam como noções imaginárias destes do lugar a partir do qual falarão. A interação, me parece, pode representar algum(uns) elemento(s) da enunciação.

A materialidade discursiva em questão permitiu aos participantes que trocassem mensagens e que pudessem se tornar leitores uns dos outros. Poder-se-ia dizer, utilizando a expressão corrente, que “interagiram” conforme lhes conviesse. A integração dos participantes talvez tenha sido facilitada pelas condições de inserção multivariada das mensagens, que podiam ser postadas imediatamente abaixo de qualquer uma que já estivesse escrita.

O *for-chat* aparenta-se em muitos aspectos ao hipertexto; de modo mais efetivo, parece aproximar-se do que Lévy (1999) denomina como *groupware*. O *groupware* está relacionado à idéia de grupo de trabalho, constituído com a finalidade de compartilhamento, de desenvolvimento de um projeto coletivo. A escrita coletiva no *for-chat* é uma atividade desenvolvida de forma colaborativa, portanto, permite comparar o seu projeto ao funcionamento de um *groupware*.

A instantaneidade da comunicação em tempo real que se verificou no uso do *for-chat* é outra característica fundamental associada ao hipertexto e reconhecida como um diferencial importante. A rapidez com que se estabelece o contato ou com que a mensagem é impressa atrai os usuários e convida a participar. Essa rapidez, no entanto, é dependente das condições de recepção. Um computador menos veloz ou uma conexão que dependa de linha discada podem dificultar ou determinar uma demora na atualização das mensagens.

Mesmo não possuindo muitos *links* ou nós que se abrissem a outros blocos de textos, houve a formação de uma rede que integrou os diversos alunos em vários pontos do país.

Por todos esses aspectos, entendo que a materialidade discursiva que se originou no uso do *for-chat* possui um parentesco forte com o que se denomina como hipertexto. Ela se aproxima em alguns pontos e se afasta em outros, e, talvez, esse aspecto já reflita um efeito de modificação do que foi inicialmente concebido como características irrefutáveis do hipertexto, constituindo-se numa modalidade de uso.

O fechamento de sentido encontrado no *for-chat* parece corresponder, por um lado, ao fato de sua projeção como um grupo de trabalho; e por outro, por ser um grupo de estudo, inscrevendo-se numa relação com o discurso pedagógico. Tudo o que foi posto na rede, via *for-chat*, o foi por algum dos membros do grupo. Nada é anônimo, portanto existe mais previsibilidade.

Por outro lado, se o que está no ciberespaço evoca a inserção numa *cibercultura*, podemos dizer que o grupo que originou o hipertexto, que se encontra na rede, é uma das arcas entre as inúmeras que nele navegam.

Lévy (1999), em *As tecnologias da inteligência*, diz que não adota a idéia da existência de uma informática em geral centralizada no computador, mas, sim, a de “um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado” (p. 9). Neste, nada está decidido *a priori*, por isso, seria possível inventar, na prática, novas formas de inseri-lo. Aqui, surge uma dúvida: seria inserir-se *ao* campo dessas novas tecnologias, ou inserir o campo *nas* atividades pedagógicas? Nota-se que existe essa dupla possibilidade de interpelação; talvez a escolha represente também posicionar-se politicamente.

O autor também ressalta que a criação da rede telemática ou a introdução dos computadores nas escolas pode muito bem prestar-se a debates de orientação, dar margem a múltiplos conflitos e negociações, onde misturam-se técnica, política e projetos culturais.

Aqui, em nosso meio intelectual, a professora Léa Fagundes (2005), pesquisadora da UFRGS, conforme entrevista à Nova Escola, defende o uso da Internet como forma de enriquecer o aprendizado. Até mesmo os índices de alfabetização e letramento poderiam melhorar através da experimentação dos alunos, no poder de expressão de suas idéias via rede, como autor, publicando seus escritos no mundo virtual, segundo a professora.

Parece que essas idéias estão na origem do processo de inserção da educação a este campo tecnológico anunciado. Penso que, pelas características destacadas, o *groupware* criaria as condições históricas necessárias para que os sujeitos produzam sentido. Desse modo, seria contornada, em parte, a questão da dispersão e desordem geralmente presentes no hipertexto. Ainda que o ambiente virtual em questão tenha sido concebido para driblar a desordem, pois apresentava um fechamento semanal das possibilidades de inserção das mensagens, houve certa tendência à dispersão. Parece que essa falta de ordem é estrutural. Na experiência enfocada, o “caos” era compreendido como uma instância da produção, e, portanto, como partícipe do processo de criação coletiva.

4. O OUTRO COMO CONDIÇÃO DO SENTIDO: PÊCHEUX, FREUD E BAKHTIN

Lutar com palavras
É a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã.

(O lutador, Carlos Drummond de Andrade)

É um interesse antigo e um desafio teórico encontrar a razão pela qual as coisas possuem o sentido que parecem ter. Ao buscar respostas para tal questão, sigo uma intuição que me leva a considerar a contribuição de três autores que parece terem perseguido esse mesmo ideal: Michel Pêcheux, Sigmund Freud e Mikhail Bakhtin.

Neste capítulo, apresento um apanhado das idéias que guiaram os autores e nas quais me baseio, tentando, diante da referida questão, senão respondê-la em definitivo, ao menos pensá-la de uma maneira produtiva.

Inseridos em diferentes momentos e em diferentes correntes teóricas, Pêcheux, Freud e Bakhtin se dedicaram a refletir sobre o modo como os sentidos são constituídos pelos indivíduos em sociedade. Como resultado, surgiram obras singulares e importantes que têm norteado os

pesquisadores imbuídos do espírito científico, mas também instigados pela procura existencial, pelo preenchimento de razões pessoais, nem sempre explicáveis.

Ao prosseguir com o plano de interseção das idéias desses três autores para uma concepção de sentido, seleciono, de suas densas obras, algumas idéias que me pareceram ricas para levar adiante este intento.

4.1 PÊCHEUX E A ANÁLISE DE DISCURSO

A obra de Michel Pêcheux logo nos vem ao pensamento quando refletimos sobre o sentido das palavras, pois este autor é uma referência para se entender como constitui-se o sentido. O seu nome está indiscutivelmente ligado à Análise de Discurso, para a qual contribuiu fundamentalmente ao longo de sua carreira. A obra *L'Analyse automatique du discours*, publicada em 1969, é considerada um marco para a constituição de uma corrente teórica de análise discursiva.

Conforme Henry (1997), para “abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais e, em particular, da psicologia social”, Pêcheux fez intervir o discurso, buscando elaborá-lo teórica e empiricamente.

Através do rompimento com a concepção comunicacional da linguagem, Pêcheux (1997) produziu um deslocamento em relação ao conceito de leitura e de interpretação dominantes, ao elaborar uma teoria que se opôs a uma visão idealista de que o indivíduo é o centro do dizer. O conceito de discurso se funda sobre a negação de transparência e de literalidade da linguagem.

Pêcheux pretendeu criar uma reviravolta nas ciências sociais, opondo-se ao modo como estas ciências concebiam a leitura, adotando a prática chamada “análise de conteúdo” como modo de interpretação. Até o momento em que surge a Análise de Discurso, a leitura consistia na indagação do que o autor do texto queria dizer. No discurso, não importa pensar na intenção do autor, porque não é o texto o seu objeto, mas, sim, a língua em funcionamento, na qual não se separam o social e o individual.

O discurso é concebido por Pêcheux (1997) como um “efeito de sentidos entre locutores”. Nessa idéia, o esquema de comunicação de Jakobson é tomado como referência (A: destinador; B: destinatário; R: referente; L: código entre A e B; D: mensagem emitida), trocando-se mensagem por discurso. No esquema de Pêcheux, A e B representam posições imaginárias que designam lugares que cada integrante do discurso atribui a si mesmo e ao “outro”, através de uma imagem mental, expressos na forma “quem sou eu para lhe falar assim/ quem é ele para que eu lhe fale assim/ quem sou eu para que ele me fale assim/ quem é ele para que me fale assim?”.

Desse modo, aquele que fala se autodefine como uma posição imaginária que se projeta como um lugar a partir do qual se autoriza a falar. Nessa posição, o falante se assujeita às regras que regem as relações de força que estão presentes na situação em que se insere a fala, as quais são referidas como condições de produção. A noção de discurso também integra, portanto, uma noção de sujeito, que assim passa a ser definido como um dos seus efeitos.

Para formular a teoria do discurso, Pêcheux (1997) recorreu a três áreas do conhecimento: à Lingüística, ao Materialismo Histórico e à Psicanálise, formulando o encontro entre língua, sujeito e história. A sua relação com cada uma dessas três instâncias se desenvolveu de modo particular. Cada uma dessas áreas, a seu modo, também consistia em um desvio do idealismo tradicional, destacando-se por oferecer concepções renovadas a respeito de linguagem, sentido e sujeito. Cada área também possui seu próprio objeto, se demarcando entre si, através deste, e também por suas concepções teóricas. Ao longo desta retomada, as relações com cada uma dessas áreas serão melhor explicitadas.

A perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, à qual o nome de Pêcheux está intrinsecamente ligado, constitui-se numa corrente teórica que se funda no autor. A principal diferença que Pêcheux introduz diz respeito à articulação entre sujeito e linguagem. Outra corrente lingüística, a pragmática, vê o sujeito como exterior em sua relação com a linguagem, como capaz de controlar o seu dizer, enquanto a Análise de Discurso não acredita na transparência da linguagem nem na exterioridade do sujeito.

Pêcheux (1997), no artigo *A análise de discurso: três épocas (1983)*, ao retomar os pontos

mais marcantes da história da Análise de Discurso, reconhece que, inicialmente, a teoria se destinava a compor um dispositivo de análise fechado, voltado para a interrogação da constituição do sentido, uma maquinaria discursivo-estrutural, com o objetivo de realizar uma análise acabada. Embora já colocasse em xeque o próprio sentido tradicionalmente adotado para o texto, pois visava a uma nova postura frente ao conceito de leitor e de autor.

Com o transcorrer do tempo, os desvios e questionamentos se impuseram como desafios constantes de reflexão e rearticulação de conceitos teóricos, levando a disciplina a adquirir novos contornos, a se reconfigurar, na caminhada que Pêcheux empreendeu, em seu esforço intelectual de pensar o discurso.

De acordo com Malidier (2003), Pêcheux foi um filósofo apaixonado pela ciência e pela política. Sua obra deixa ver o quanto ele dialogou com os outros teóricos contemporâneos seus, cujas contribuições se salientam na construção de seu projeto. Sua aventura teórica levou-o a domínios diversos, como a História das Ciências, a Filosofia, ou a Informática, mas o discurso é que constituiu seu empreendimento teórico maior. Diz a autora que o discurso para Pêcheux “é um nó, um lugar teórico onde se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito” (p. 15).

Na *AAD69*, entre as idéias fundantes, destacam-se: a concepção de leitura concebida como um desmontar do texto e não como expressão do autor, a filiação à Lingüística, mesmo no que tange às diferenças em relação ao pensamento saussuriano, e o conceito de condições de produção. Na ótica do discurso, é fundamental pensar que a história constitui a linguagem.

4.1.1 A relação com a Lingüística

Conforme já destaquei, a Lingüística é um dos pilares constituidores da noção de discurso.

O artigo escrito por Pêcheux (1998), *Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas*, nos dá exata impressão de que a característica predominante da Lingüística é a diversidade de caminhos teóricos tomados em consequência das inúmeras possibilidades e de fatos que cercam a história da sua construção. Neste artigo, a referência a Saussure funciona como um centro a

partir do qual vão sendo destacados os nomes de outros lingüistas que se aproximam ou se distanciam das idéias do *Curso de Lingüística Geral*, obra póstuma, publicada em 1916, que reuniu as principais formulações saussurianas.

Segundo o Dicionário de Lingüística, de Jean Dubois *et al.* (1973), todo estudo lingüístico, a partir dessa data, “será definido como surgido antes ou depois de Saussure” (p. 390). Por isso, Ferdinand de Saussure é considerado o pai da Lingüística contemporânea e do estruturalismo.

O objeto de Saussure é a língua, e não a linguagem. A língua é o componente social da linguagem, que se impõe ao indivíduo e se opõe à fala, manifestação voluntária e individual.

De acordo com Paul Henry (1994), Saussure fez a lingüística dar um passo decisivo ao tratar a língua como uma “instituição social”. Embora o termo instituição social não seja livre de ambigüidades, trouxe o avanço de uma crítica ao psicologismo individualista e ao historicismo dos neogramáticos, recolocando “o acento sobre o que na linguagem não é de ordem individual nem relacionável a um sujeito individual” (p. 38), mas, sim, à história, ao social.

O que está em questão no conceito de linguagem é a sua relação com a história. Ao conceber a lingüística como diacrônica, Saussure estudou a evolução das línguas a partir de suas próprias estruturas, evitando relacionar a linguagem e o sujeito individual.

O enfoque saussuriano de que a linguagem está sempre em estado de mudança, ao longo do tempo, alheio à vontade dos falantes e independente dos indivíduos, dominou os estruturalistas das ciências humanas. As explicações dos pesquisadores que se tornaram estruturalistas eram embasadas no estudo das relações dentro de um sistema social ou cultural que lhe desse vigência. Era enfatizada, nesses trabalhos, a natureza arbitrária do signo e a idéia de linguagem como um sistema de convenções. O estruturalismo se tornou, então, uma corrente teórica que envolveu autores não só da linguagem, mas das ciências humanas em geral.

Ao considerar a Lingüística para a formulação da teoria discursiva, Pêcheux retorna, inicialmente, à questão da divisão estabelecida por Saussure entre língua e fala. Saussure assim agira para dar cientificidade e autonomia à Lingüística. O discurso é apontado como reformulação da

fala e como um nível intermediário entre o universal (*langue*) e o individual (*parole*).

Na tradição da Filosofia, o conceito de linguagem está ligado à forma e ao sentido e conhecimento, através da noção de pensamento. Ao longo das teorizações em torno do discurso, percebe-se que Pêcheux está lidando com todos esses conceitos e que os mesmos atravessam a teoria desenvolvida. Pêcheux contrapõe-se ao corte saussuriano, mas não deixa de reconhecer a importância de um trabalho que destaca a língua. Reconhece que se voltar para a língua já representa uma vantagem em relação a uma visão de texto como meio de expressão, conforme se percebe nesta passagem de AAD69 (1997, p. 62): “o ‘texto’, de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência lingüística pois ele não funciona; o que funciona é a língua (...)”.

No entanto, ele questiona a separação entre língua e fala, pois isso separa, ao mesmo tempo, o que é social do que é individual. Assim, a proposta do discurso surge como uma oposição ao estruturalismo lingüístico.

A teoria saussuriana havia eliminado a questão do sujeito, que é fundamental à Análise de Discurso. Nisso, a teoria do discurso opõe-se não só ao estruturalismo, mas a toda uma tradição de estudos que partiam sempre da idéia de um sujeito origem do dizer.

Ao compor a teoria do discurso, Pêcheux recorre às conseqüências teóricas introduzidas por alguns conceitos saussurianos, a eles se opondo; estes são: a definição do conceito de língua, separando língua e fala; a exclusão das instituições não semiológicas para fora das fronteiras da lingüística; e a introdução do sujeito falante como subjetividade em ato.

Ao longo de suas demais obras, Pêcheux retorna à questão da subjetividade, dialogando com vários autores sobre este aspecto. Ele vai dos lingüistas aos filósofos, da gramática de Port Royal a Kant, sempre tentando demonstrar a importância desse deslocamento em torno da questão do sujeito, justamente por envolver a sua indissociabilidade com o sentido.

Maldidier (2003) lembra que, de certo modo, a AAD69 obrigou Pêcheux, filósofo, a se tornar também um lingüista. A construção da teoria de análise de discurso levou-o ao diálogo com inúmeros lingüistas em conseqüência da importância da reflexão sobre a linguagem que a teoria do discurso encerra.

Na AAD69, são citados os nomes de Saussure, Jakobson, Chomsky, Harris, entre outros, remetendo aos discursos constitutivos da bagagem teórica de Pêcheux. Também porque, além da questão do sujeito, essa teoria busca um lugar entre as demais correntes que tratam da linguagem. Por isso, vemos, por exemplo, as considerações à teoria gerativa, de Chomsky, a referência ao trabalho de Harris ou de Jakobson, bem como a outros lingüistas que não se inserem na ótica discursiva, mas que representam um ponto a partir do qual é possível pensar sobre as questões da língua.

Pêcheux, na oposição à Lingüística Estruturalista², constituiu seu próprio espaço teórico, mas a referência a tantos lingüistas mostra que esta é uma relação necessária e fundadora. Pêcheux (1983) mostra-se cético em relação ao rumo tomado pelos estudos lingüísticos pós-Saussure; critica, principalmente, aqueles pontos já antes questionados, como a reinserção do sujeito origem e a divisão língua/fala.

Ainda que o quadro pintado por Pêcheux (1998) a respeito da Lingüística, no período 1960-1980, possa parecer um tanto desanimador por um lado, por outro, ressaltam-se algumas contribuições interessantes. Ali são apontados os seguintes trabalhos: os de reflexão semiológica, como os de Kristeva; os inseridos no campo das pesquisas lingüísticas, mas não estruturalistas, como o de Culioli, que trabalha com a lógica de Frege; ou o de J. C. Milner, que trabalha o conceito de *lalangue*, ligado à idéia de que o inconsciente funciona sob o racionalismo gramatical. Nessa série, não deixa também de inscrever-se a Análise de Discurso, colocada como uma das vertentes inovadoras no campo dos estudos lingüísticos. Reafirma-se, nesse inventário, que o movimento estruturalista não conseguiu dar resposta à questão: onde está o caráter próprio da língua?

O fim do estruturalismo na Europa daria lugar à redescoberta do empirismo lógico-prático, muito útil às estratégias de geração das máquinas de pensar, cuja concepção é que a linguagem é um instrumento lógico do qual o simbólico é excluído. Assim, após 60, o estruturalismo

2. Fundada por Saussure, entende a língua como uma estrutura (Dicionário de Lingüística, 1973, p. 392).

acabou estabelecendo alianças com as ciências matemáticas a serviço de estatísticas, escritas algébricas ou lógicas, que tiveram lugar a partir da teoria sintática gerativo-transformacional. Dessa forma, toda a possibilidade de escape pela linguagem foi eliminada, fechando o sentido em uma concepção de estabilidade lógica que ignora o real da língua, o humor, o poético, as formas de ruptura que instauram o novo e as diferenças.

Com essas reflexões, Pêcheux (1998) reafirma a posição crítica e questionadora que a disciplina do discurso ocupa, destacando-se entre as demais abordagens lingüísticas. Em todas as suas obras, são levantados aspectos teóricos que asseguram a propriedade da teoria discursiva sobre outras perspectivas. Pêcheux termina o artigo *Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas*, considerando que a sintaxe não é uma máquina lógica, mas um sistema no qual atuam o léxico, o semântico, o pragmático e o enunciativo. E é assim que a sintaxe atinge o próprio da língua enquanto ordem simbólica. Confirmando a posição já assumida em outros momentos, diz que em vez de se negar a volatilização intrínseca do real da língua, seria interessante pensá-la como um corpo atravessado por falhas, submetido à irrupção interna da falta.

Segundo J. Gilhaumou e D. Mالدیدier (1989), as mudanças ao longo da história da Análise de Discurso encaminharam-na para a teoria da enunciação. Essa tendência se reflete na idéia de que o sujeito se constitui no fio do discurso, e com a insistência da alteridade no intradiscurso, de onde emerge a idéia de uma heterogeneidade constitutiva ou demarcada. Em *Análise de Discurso: três épocas (1983)*, Pêcheux (1997) destaca a propriedade da teoria enunciativa de Jacqueline Authier-Revuz, indicando como fundamental “o primado teórico do outro sobre o mesmo”.

Na conclusão de *Semântica e Discurso (1997a)*, ao assumir as dificuldades decorrentes de uma posição epistemológica de entremeio, Pêcheux reconhece dirigir-se tanto a especialistas quanto aos filósofos que, na sua prática, se deparam com as questões de linguagem. O destino da Análise de Discurso parece ser o de contribuir para com os estudos que incluem a língua em suas concepções, mas através de uma postura crítica, sem vir a se tornar, também, apenas mais uma das correntes da Lingüística.

4.1.2 A relação com o Materialismo Histórico

Desde as colocações teóricas iniciais, destaca-se a importância da influência do Materialismo Histórico. Influência esta que se confirma sobretudo na segunda fase de constituição da teoria, mais especialmente na obra *Semântica e discurso*, desenvolvida na metade da década de setenta.

Segundo Abbagnano (2000), o Materialismo Histórico é uma teoria desenvolvida por Marx, com uma preocupação científica e política, cujos resultados recaem sobre a concepção de história e de ideologia. Esses conceitos são significativos na elaboração da teoria. Antes que o Materialismo houvesse sido postulado, havia uma tradição em interpretar a história como uma sucessão de fatos históricos a se desenrolarem no tempo, através de uma visão idealista que entende a história apenas como um registro de acontecimentos. Marx rompeu com essa concepção em prol de uma compreensão de que os fatores econômicos pesam no desenvolvimento da história, e que esta não é apenas uma acumulação de acontecimentos.

O Materialismo Histórico é efetivamente uma corrente de interpretação da história, na qual estão contempladas as relações de produção que sustentam o desenvolvimento das sociedades. Essas relações sofrem de uma contradição inerente, elas são atravessadas pela luta dos homens pelos meios de alcançar o poder e a sobrevivência, a luta de classes.

Marx chega a essas explicitações a partir de estudos que realiza, articulando economia política, a dialética de Hegel e o socialismo. Desse modo, uma nova ordem de compreensão histórica foi instaurada.

Além disso, o Materialismo Histórico influenciou outras áreas, como a política, servindo, até mesmo, a sistemas e partidos políticos. As idéias de Marx fundamentaram o socialismo e os partidos operários que surgiram após a divulgação de suas idéias, repercutindo não só no Leste Europeu, mas em todo o mundo. Seus livros e suas idéias difundiram-se e causaram sensíveis estímulos na politização de grupos proletários.

Esse trabalho, de largas dimensões, também abriga uma teorização consistente sobre a ideologia nas sociedades. Este é um ponto importante sobre o qual me deterei, com o fim único

de resgatar os passos de Pêcheux e aquilo que foi fundamental para a teoria discursiva.

O conceito de ideologia, segundo Chauí (2004), surgiu na França, em 1801, no livro *Eléments d'idéologie* (Elementos de ideologia) de Destutt de Tracy. Este autor pertencia a um grupo de ideólogos que se dizia antiteológico, antimetafísico e antimonárquico. Também se considerava materialista, por admitir, para as idéias e ações humanas, apenas causas físicas ou naturais. O grupo só aceitava conhecimentos científicos que se baseassem na observação de fatos e em experiências. O termo ideologia significava, então, análise de sensações e de idéias.

Mais tarde, Napoleão se indis pôs com este grupo por divergências nutridas quanto a seu governo e deu ao termo um tratamento depreciativo, identificando ideologia com pessoas sem senso político e sem contato com a realidade. Com isso, ideologia passou a circular também com o sentido de ocultação de interesses daqueles que o utilizavam. Em sua visão de ideologia, Marx se apega exatamente a esse sentido de ocultação. Como diz Chauí (2000, p. 28), para Marx “o ideológico é aquele que inverte as relações entre as idéias e o real”.

O interesse de Pêcheux pelo Materialismo Histórico se dá por dois ângulos: pela noção marxista de história e pela consideração à ideologia, conforme se pode verificar nessa passagem de *Semântica e discurso* (1997a, p. 24):

“Pensamos que uma referência à História, a propósito das questões de Lingüística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classe sobre o que se pode chamar ‘as práticas lingüísticas’ inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada. Com essa condição, torna-se possível explicar o que se passa hoje no ‘estudo da linguagem’ e contribuir para transformá-lo, não se repetindo as contradições, mas tomando-as como os efeitos derivados da luta de classes hoje em um ‘país ocidental’, sob a denominação da ideologia burguesa.”

Os laços de Pêcheux com o Materialismo, como se observa nessa passagem, não deixam dúvidas quanto à assunção de tal noção de história. Nessa idéia, ele se liga diretamente a Marx. Contudo, quanto à abordagem ideológica, Pêcheux se filia ao plano de Althusser, voltado à determinação de um rearranjo teórico para a ideologia, a partir de uma releitura de Marx.

Em seu livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser (1998), retornando a Marx, está inicialmente interessado em indicar como se daria, no interior de uma sociedade, a reprodução das condições de produção. Althusser conclui que existem “aparelhos ideológicos de Estado” que se encarregam desta reprodução. Ao refletir sobre o modo como os aparelhos a garantiriam, passa a constituir o fundamento de uma teoria da ideologia em geral.

Uma teoria da ideologia envolve, primeiramente, que seja dividida em duas formas: uma que concerne às formas particulares, que possuem uma história e que são representadas pelas formações sociais, como, por exemplo, a ideologia da igreja católica; e uma segunda forma, denominada ideologia geral. A ideologia geral não possui história, pois tem uma estrutura e um funcionamento imutável, ela é a-histórica, eterna como o inconsciente freudiano (Althusser, 1998, p. 85):

“(...) eu retomarei palavra por palavra da expressão de Freud e direi: a ideologia é eterna, como o inconsciente. E acrescentarei que esta aproximação me parece teoricamente justificada pelo fato de que a eternidade do inconsciente não deixa de ter relação com a eternidade da ideologia em geral.”

O propósito deste trabalho não é discutir as conclusões do autor. Elas são aqui anotadas com a finalidade de explicitar o terreno pisado por Pêcheux em suas leituras e derivações. Não vou entrar, portanto, no mérito de suas afirmações. Contudo, a aproximação entre ideologia e inconsciente é uma questão que repercutiu na Análise de Discurso, como veremos adiante.

Em seu intento, Althusser vai tecendo teses que originam outras, tendo como ponto de partida o pensamento de Marx, como se percebe pela passagem acima. Sua interpretação, contudo, é influenciada pela Psicanálise. Remete à atemporalidade do inconsciente, quando o coloca lado a lado com uma ideologia primordial. Esta acompanha o indivíduo no seu tornar-se sujeito, desde o seu início, quando ainda é uma miragem, uma idéia daqueles que esperam o nascimento de uma criança. Para o autor, tudo passa pela ideologia, toda a evidência de sentido, mesmo o fato de nos sentirmos possuidores de um nome, ou de sermos nós, acontece pela interpelação ideológica, e isso representa um efeito ideológico elementar. Como diz o autor (1998, p. 96):

“Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma ‘evidência’ primeira. (...) Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e até que não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.”

Vejamos em rápida retomada como é concebido o conceito de ideologia como interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, que foi tão fundamental na Análise de Discurso.

Para a tese central sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia, Althusser (1998, p. 85) desenvolve duas teses iniciais: “1) a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; 2) a ideologia tem uma existência material, existindo sempre em um aparelho ideológico e em suas práticas”.

A primeira tese é de que a ideologia representa a relação dos homens com suas condições reais de existência, e é a natureza imaginária desta relação que sustenta toda a deformação imaginária observável em toda ideologia.

A segunda tese mostra que a ideologia se materializa em idéias e crenças que, no fundo, constituem atos humanos inscritos em práticas reguladas por rituais sociais, essas práticas se inscrevem em um aparelho ideológico.

Como resultado teórico dessas duas teses, ideologia deixa de representar uma idéia, em prol da relação com termos tais como: sujeito, consciência, crença, atos, práticas, rituais e aparelho ideológico. Dessa reconfiguração, deriva, enfim, a tese de que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Althusser (1998, p. 93) chega a ela através de duas idéias centrais: “1) só há prática através e sob uma ideologia; 2) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. Passo a passo, ele chega a sua tese central de que “a ideologia existe para interpelar indivíduos em sujeitos”.

Enquanto já e sempre sujeitos, praticamos os rituais do reconhecimento ideológico que garante que somos sempre sujeitos concretos, individuais e inconfundíveis. O autor conclui (1998, p. 97): “A existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos enquanto sujeitos são uma única e mesma coisa.”

A primeira consequência das teorizações, que interessa para a Análise de Discurso, é o estatuto do sujeito. O sujeito para Althusser é assujeitado à ideologia. Essa idéia sobre a interpe-
lação ideológica foi fundamental para a teoria do discurso. Junto a ela, as reflexões que alteram
a compreensão de ideologia como idéia também constituem um ponto central, como Pêcheux
reconhece (1997, p. 129):

“Dupla face de um mesmo erro central, que consiste, de um lado em considerar
as ideologias como idéias e não como forças materiais e, de outro lado, em conceber
que elas têm sua origem nos sujeitos, quando na verdade elas constituem indivíduos em
sujeitos, para retomar a expressão de L. Althusser.”

Fora o conceito de sujeito interpelado pela ideologia, ressaltam-se para a Análise de Dis-
curso dois pontos distintos, mas igualmente complexos: primeiro, a dificuldade de articular a
Psicanálise e o Marxismo, pelas suas diferenças conceituais, questão que recai sobre o estatuto
de sujeito; e, segundo, a união da ideologia com o inconsciente.

Enquanto ciência, tanto o Marxismo como a Psicanálise possuem seus próprios objetos: o
objeto do Marxismo é “a luta de classes em uma formação social dada”, enquanto o da Psicaná-
lise “é o inconsciente e seu funcionamento”. Daí decorrem também diferentes teorias da subje-
tividade: a Psicanálise elabora a teoria de que a subjetividade só pode ocorrer no indivíduo,
enquanto o Marxismo desenvolve a teoria das formas histórico-sociais da individualidade hu-
mana, portanto “o sujeito só pode ser suporte de relações de classe” (Althusser, 1985, p. 37).

O Marxismo e a Psicanálise também não se referem diretamente ao indivíduo humano
real, mas são formas distintas de apropriação desse real. O Marxismo, enquanto ciência da luta
de classes em formações sociais dadas, não pode falar da subjetividade individual, pois não é
este o seu objeto-de-conhecimento. Enquanto ciência particular, ele só poderá falar das “formas
sociais da individualidade” (p. 37). Da mesma forma, a Psicanálise, enquanto ciência do incons-
ciente, não poderá falar das formas histórico-sociais da individualidade, mas apenas da “subje-
tividade individual ou das posições subjetivas face ao social” (p. 38).

Mesmo que preso ao Marxismo, Althusser estava particularmente interessado na Psicaná-
lise. Segundo tese sua, com Freud é que passamos a desconfiar do que ouvimos. Reflete-se,

nessa concepção, um deslocamento frente à concepção de linguagem baseada na consciência do sujeito e na transparência. A teoria sobre a ideologia geral reflete também o esforço do autor em aproximar duas áreas muito importantes para a tendência dos estudos contemporâneos, Psicanálise e Marxismo.

A sua observação de que as ideologias nascem da própria sociedade mergulhada em lutas de classes parece ter escapado ou não ter surtido o efeito esperado em seus leitores, porque foi necessário justificar, em um anexo de *Aparelhos ideológicos*, que a origem da ideologia são as próprias classes em conflito e não os aparelhos ideológicos em si.

O interesse de Pêcheux pela ideologia já se fazia presente como um pressuposto mesmo na AAD69, ainda que esse conceito não tivesse sido ali tematizado. É possível perceber essa preocupação, ao constatar que, anteriormente à publicação da AAD69, já escrevera um artigo, em 1967, intitulado “Para uma teoria geral das ideologias”. Nesse texto, adotando o pseudônimo de Thomas Herbert, procurou refletir sobre a forma de apresentação da ideologia. Embora a menção a esse aspecto só tenha acontecido mais adiante, a consideração à ideologia se fizera sentir na tomada de posição do autor, inclusive na sua visão de história antievolucionista.

Ao refletir sobre esse artigo, Maldidier (2003) destaca o engajamento de Pêcheux às idéias althusserianas sobre a ideologia, o que se pode confirmar pela seguinte passagem em que Pêcheux cita Althusser (1967, p. 63):

“uma dupla forma da ideologia, que se pode caracterizar pela oposição empírica/especulativa; esta oposição é congruente com aquela que indica Althusser a propósito da dupla ilusão que, a cada passo, ameaça a teoria”.

Pêcheux (1997a) teoriza sobre o discurso, adotando em vários momentos a perspectiva althusseriana, com um peso que recai principalmente sobre o estatuto do sujeito. Ele parte da seguinte formulação de Althusser (1998, p. 45):

“O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do sujeito, portanto, para que aceite (livremente) sua sujeição e, portanto, para que se ‘cumpra por si mesmo’ os gestos e atos de sua sujeição. Só existem sujeitos para, e através da sujeição.”

Ao aceitar a tese da interpelação, Pêcheux assume também o conceito de sujeito interpelado ideologicamente, alçando-o à categoria de fundamento teórico, o qual passa a fazer parte dos pressupostos de análise discursiva.

A ideologia começa a ser, então, fortemente teorizada por Pêcheux. Ela é trabalhada em sua estreita ligação com o interdiscurso e com as formações discursivas. O interdiscurso é definido por Pêcheux (1997a) como aquele algo que fala sempre antes, em outro lugar, independentemente, sob a dominação das formações ideológicas.

O conceito de formação discursiva chega através de Foucault (embora Althusser também faça uso do termo formações), retornando sobre o de ideologia. Para Foucault (1997), uma formação discursiva designa os enunciados dispersos no tempo que, mesmo diferentes quanto à forma, formam um conjunto quando se referem a um mesmo objeto. Para Pêcheux (1997a), a formação discursiva está estreitamente relacionada às formações ideológicas, que são posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico. “A formação discursiva corresponde ao que pode e deve ser dito numa formação ideológica dada, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes” (p. 160).

O interdiscurso possui dois tipos de elementos: o pré-construído e as articulações. O pré-construído corresponde ao sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece a evidência de realidade e sentido sob a forma da universalidade. A articulação constitui o sujeito em relação com o sentido, aquilo que no interdiscurso determina a dominação da forma-sujeito (1997a, p. 164). Segundo Teixeira (2000), esta noção decorre da leitura proposta por Pêcheux para o conceito de interpelação de Althusser. A forma-sujeito é a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais, com a qual todo indivíduo humano, isto é, enquanto ser social, se reveste.

A ligação da ideologia com o interdiscurso e a formação discursiva permite definir com mais suficiência um ponto de vista sobre a leitura que escapa das interpretações tradicionais, ao apelar para outros lugares de origem de sentido, fora do sujeito.

Pode-se dizer que houve uma ampliação dos limites teóricos, não só com a contemplação

dessas novas categorias (formações discursivas, formações ideológicas e interdiscurso), mas também com as teorizações referidas que envolveram a noção de sujeito e de sentido.

Nesse momento, também é criada a teoria dos esquecimentos. Para chegar a essa teorização, Pêcheux partiu de Althusser, porém, assim como Althusser, também teve que recorrer à Psicanálise. Mais adiante explico a teoria dos esquecimentos.

4.1.3 A relação com a Psicanálise

A relação que a Análise de Discurso mantém com a Psicanálise por vezes é tida como a menos tranqüila das áreas sobre as quais se fundamenta. Nesse ponto, há que se considerar o detalhe importante de que cada uma das áreas desenvolve uma trajetória própria de retomada e distanciamento de sua própria origem, quer dizer, as ciências que formam o tripé fundamentador também não são estanques, desenvolvendo-se em seu próprio interior.

No caso da Psicanálise deve pesar, além dessas modificações inerentes à constituição de uma teoria, o fato das suas elaborações serem produto de dois autores diferentes, S. Freud e J. Lacan. Freud realiza um trabalho que é de fundação da Psicanálise, enquanto Lacan, embora ofereça uma releitura da obra freudiana, constrói a sua própria teoria psicanalítica.

A Psicanálise foi postulada, na teoria do discurso, como um atravessamento, e disso já se conclui que ela ocupa um espaço diferente das demais. Mas colocar-se em outras bases não significa ter uma importância menor, ao contrário. A contribuição da Psicanálise sobre a questão do sujeito e, por conseqüência, também sobre sentido, é fundamental. Segundo Orlandi (1999), um ponto destacável na relação com a Psicanálise consiste exatamente na noção de sujeito. O contato com a Psicanálise também deriva de Althusser, quando este procura articular Marxismo e Psicanálise, seja no próprio conceito de sujeito interpelado inconscientemente, seja no fato de ligar ideologia e inconsciente.

Para melhor entender a ligação com a Psicanálise, é interessante resgatar o texto de Thomas Herbert (1995). Nesse texto, Pêcheux elabora uma teoria geral das ideologias, distinguindo duas formas: a forma A é considerada um produto derivado da prática empírica, enquanto a forma B

contém as condições indispensáveis da prática política. A diferença entre ambas remete às que existem entre as forças produtivas e as relações de produção.

As formas da ideologia são designadas da seguinte maneira: a forma A, empírica, consiste no ajuste entre a significação e a realidade correspondente: ela “concerne à articulação de significações entre si, sob a forma geral do discurso”. A forma B, especulativa, age na aparência de transparência do ajustamento dos sujeitos entre si: ela “coloca em jogo uma função sintática, a da conexão de significantes entre si” (1995, p. 71).

A forma empírica possui a função de real, estabelecendo uma relação entre significante e significado, já a forma especulativa tem a função de reconhecimento de sujeitos entre si e estabelece uma relação significante e significante.

Thomas Herbert sugere os trabalhos de Freud, ao abordar a questão da origem do significante constituidor da forma empírica. Tomando o pensamento de Freud: “não há gênese do significante, mas a relação significante-significado resulta de uma propriedade da cadeia do significante que produz pelo jogo polissêmico” (p. 73), Herbert conclui que não se trata da realidade, mas de um efeito metafórico, o que permite abordar a ligação do objeto com a significação.

A forma especulativa engloba o esquecimento resultante de um desconhecimento da relação que existe entre o efeito de linguagem (efeito significante) e o efeito de sociedade. Esse esquecimento ou recalque lhe parece estar recoberto pela relação do significante com o significante. Para justificá-lo, lança mão do enunciado por J. Lacan de que o significante representa o sujeito para um outro significante, o que o leva a conceber que é “a cadeia sintática dos significantes que determina para o sujeito o seu lugar, identificando-o a um certo ponto da cadeia (o significante, no qual ele se representa), e que esse mecanismo de identidade diferencial não é outro senão o ‘efeito de sociedade’ (1995, p. 75)”.

Concluindo, as formas da ideologia ficam assim definidas:

Forma A – empírica: caracteriza-se por: função do real, relação do objeto, processo metafórico de substituição do significante pelo significante, efeito com dominância semântica, prova

de realidade.

Forma B – especulativa: caracteriza-se por: função de reconhecimento, comunicação-control social, processo metonímico de conexão do significante ao significante, efeito com dominância sintática, identificação.

Nesse texto, podemos perceber a inscrição da Psicanálise através das interpretações que Pêcheux pôde empreender. Dessa relação, destaca-se uma preocupação central, que está na base de um desejo de se diferenciar de outras formas de interpretação e de leitura, que é a inscrição do outro no discurso do sujeito, colocado desde o começo na noção de discurso. Outro ponto a destacar é o de que não há um real *a priori*, mas discursos e ideologias que causam um efeito de real.

A Psicanálise também aparece em outras circunstâncias de produção teórica. Destaca-se entre estas, aquela da formulação dos esquecimentos.

Os esquecimentos estavam presentes desde o pensamento de que a ideologia interpela os sujeitos de modo não consciente. Mais adiante, eles retornam para afirmar o processo pelo qual o sujeito se evidencia.

Pêcheux recorre à primeira tópica de Freud para a definição das duas formas de esquecimento que recobrem a ilusão do sujeito. No esquecimento número 1, apela para a noção de sistema inconsciente, estabelecendo uma analogia entre o recalque inconsciente e a exterioridade. Exterioridade esta que é o lugar da formação discursiva. O sujeito falante sempre fala do interior de uma formação discursiva, dessa forma, ele não percebe que o sentido lhe pré-existe.

Através do esquecimento número 2, o sujeito seleciona, no interior de uma formação discursiva que o domina, os enunciados que nela se encontram em relação de paráfrase.

O efeito da forma-sujeito, a forma não-subjetiva do discurso, diz Pêcheux (1997a), é, principalmente, o de mascarar o esquecimento número 1 pelo esquecimento número 2. E, desse modo, o espaço de reformulação-paráfrase, espaço da formação discursiva, se constitui no imaginário lingüístico.

Outro momento de recorrência à Psicanálise se dá por ocasião da inserção da tese de Althusser de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Para Althusser (1998, 45): “o indivíduo é interpelado como sujeito livre para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão”.

Pêcheux, por um lado, faz coincidir esse sujeito com S maiúsculo, absoluto e universal, com o que J. Lacan designa como o Outro (*Autre*, com A maiúsculo). Por outro, lança mão da formulação lacaniana de que o inconsciente é o discurso do Outro. E, através dessa junção, estabelece o modo como o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, ainda que não confundidos, no processo do Significante na interpelação e na identificação. O autor afirma também que, através desse processo, se realizam as condições ideológicas da reprodução e da transformação das relações de produção.

E é assim que Pêcheux pensa ter chegado a um patamar de relações teóricas mais tranqüilo, atingindo com maior equilíbrio o terreno de uma teoria não-subjetiva da subjetividade, o qual permitiu fundar a teoria materialista dos processos discursivos.

Desse modo, pode-se ter uma idéia mais precisa do que a Psicanálise representa para o embasamento teórico da Análise de Discurso. Ainda que alguns teóricos vislumbrem alguns enganos cometidos quanto a essa assunção, é inegável que emprestou conceitos fundamentais para a teoria do discurso.

É possível pensar nisso como uma questão, que sempre está colocada, de que quando se faz uma articulação teórica, isso redunde em uma interpretação, não se acesse diretamente o objeto como o autor o fizera. A utilização que Pêcheux fez da Psicanálise e das outras áreas é uma possibilidade. Não se dar conta disso e ficar eternamente buscando a perfeição é ser seduzido pela mesma idéia que, talvez em algum momento o tenha atravessado, de que é possível construir uma teoria completa. Também é verdade que tentar resolver os desvios e equívocos é o que nos leva a produzir e dar sentido a nossos trabalhos, um tanto tocados também pelo desejo de preencher as lacunas.

É importante destacar que a relação com as três áreas é constituída por um desejo de

Pêcheux em constituir a teoria do discurso, então, como diz Orlandi (1999), embora herdeira dessas três regiões do conhecimento, a Análise de Discurso trilha o seu próprio caminho, delas se demarcando; não se deixa absorver nem estabelece com elas uma relação de subserviência.

Embora recorra ao que é dito nessas outras áreas, Pêcheux desenvolve sua própria teoria, e assim, vai-se mostrando um outro construto teórico que foi produzido a partir de suas interpretações. Esse é um ponto importante.

Outro ponto importante é o de que a Análise de Discurso está sempre em movimento. A sua trajetória histórica mostra que ela se diferencia de si mesma em relação ao seu início, pois Pêcheux retoma seus pressupostos, revisa as teorias que a originaram e vai dialogando e se afastando da origem, das primeiras leituras que fizera dessas áreas, também se afastando conceitualmente em relação ao que já fora anteriormente concebido.

4.1.4 O sujeito e o sentido

Conforme já referi anteriormente, o projeto de Pêcheux visava a constituir uma teoria não subjetiva, valendo-se de uma idéia de sujeito que buscou na Psicanálise, mas tentando compatibilizá-la com o Materialismo Histórico.

Na formulação do conceito de sujeito, há a designação de processos que constituem o sujeito, situando (significando para ele o que ele é), ao mesmo tempo em que dissimulam, para ele, essa situação de assujeitamento pela ilusão de autonomia que o constitui de modo que ele funcione por si mesmo.

A primeira referência ao sujeito aparece já na AAD69, através dos esclarecimentos sobre as “condições de produção”.

O sujeito se define como uma posição projetada da assunção de lugar a partir do qual se autoriza a falar, assujeitando-se às regras que regem as relações entre as situações e as posições que essas situações representam.

Em *Semântica e discurso* (1997), as teorizações que giram ao redor da questão do sujeito ressaltam a inscrição da tese althusseriana de interpelação ideológica dos indivíduos. Assim, a

concepção de sujeito efeito de linguagem se junta à de sujeito da ideologia. Nessa obra, como diz Henry (1997, p. 34), o trabalho de Pêcheux consiste em “discernir claramente as relações entre estes dois sujeitos”. As relações se dividem entre a evidência do sujeito e a evidência do sentido, levando o discurso a se colocar entre a linguagem e a ideologia.

Conforme Orlandi (1999, p. 20), para a Análise de Discurso:

“(...) 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.”

Pêcheux (1997a) se refere ao sujeito como forma-sujeito, a qual está intrinsecamente ligada às formações discursivas, pois é dentro de uma formação que ela adquire o dizer, entendido como o pré-construído que as formações selecionam. O autor diz (p. 171) que “todo sujeito é assujeitado no universal como singular ‘insubstituível’”. Esse pensamento remete ao que Althusser formula como sujeito interpelante (S) das formas de ideologia. A marca do inconsciente como discurso do Outro designa no sujeito a presença do Sujeito, levando-o a funcionar com total liberdade e consciência, sentindo-se autor de seus atos. A inconsciência dessa interpelação e assujeitamento da forma sujeito está explicada pelos esquecimentos 1 e 2.

Essa noção de sujeito, no entanto, começa a ser ameaçada pela crítica a uma determinação ideológica acabada. Pêcheux mesmo a critica (1997a, p. 299):

“Tudo se passa em *Les Vérités de La Palice*, como se o que foi dito do sujeito se confundisse tendencialmente com o que foi posto relativamente ao ego como ‘forma-sujeito’ da ideologia jurídica, a ponto de que o funcionalismo, expulso politicamente pela porta, pudesse, apesar de todas as denegações, ter voltado a tamborilar pela janela psicanalítica, sob a forma de uma espécie de gênese do ego; a força de levar exageradamente a sério as ilusões do poder unificador da consciência”.

O que se depreende dessa autocrítica é que Pêcheux sofre os efeitos de um questionamento semelhante ao que viveu Althusser em seu *Aparelhos Ideológicos*; o assujeitamento fecharia as possibilidades de devir dos sentidos no sujeito. Althusser se defende dizendo que os Apare-

lhos Ideológicos não foram concebidos como origem da ideologia. Esta se originaria das próprias lutas de classe em que os sujeitos estão envolvidos. E Pêcheux, onde busca refúgio?

A Análise de Discurso da última fase de Pêcheux se caracteriza por uma relativização com o Materialismo Histórico, a partir da observação de que a história se insere entre as disciplinas de interpretação. Essa redefinição instaura mudanças na relação com as áreas fundadoras, onde a Psicanálise, aparentemente, ganha maior relevância. Em *Estrutura ou acontecimento* (1990), Pêcheux diz que Marx não significou para a História ou para a Economia Política o que Galileu significou para a Física, uma espécie de fundador de algo que não pôde ser posto em dúvida.

A conclusão da impossibilidade de um real absoluto que se imporia pela evidência de uma pré-estrutura observável abre-se sobre dois pontos fundamentais: o de uma heterogeneidade constitutiva, que impõe a presença do outro no interior do enunciado, e o de um processo de deriva do sentido no sujeito, conseqüente ao equívoco fundamental da língua.

Entre os trabalhos que introduzem a alteridade na Análise de Discurso, destaca-se a tese de Courtine, de 1980. Courtine fez uma releitura das teses de Foucault, reelaborando a noção de formação discursiva. Nessa releitura, redefiniu a relação do discurso com a exterioridade. A versão original supusera uma homogeneidade do *corpus* discursivo enquanto fundamento repetível, derivando para um efeito de identidade, ligado à paráfrase. Courtine mostrou que sob o efeito de identidade oculta-se a heterogeneidade estrutural que marca toda formação discursiva, como nos indica Schons (2000).

Para Courtine, deve ser salientado o contato existente entre diferentes formações discursivas, como diz Indursky (1997, p. 35):

Courtine entende que, ao invés de caracterizar isoladamente cada FD, deve-se salientar o contato existente entre diferentes FD provenientes da mesma FI, a qual, ao mesmo tempo, é una e dividida, apresentando uma contradição desigual. Para tanto, é preciso pôr em evidência as formas pelas quais elementos preconstruídos, produzidos no exterior da FD, são interiorizados, acolhidos, absorvidos, reconfigurados, denegados ou ignorados por uma FD determinada.

Essa forma dividida do enunciado é efeito do atravessamento constitutivo da contradição. Com esse reposicionamento, salienta-se que as formações discursivas não são fechadas, mas

possuem fronteiras móveis e comunicáveis, sendo, na verdade, heterogêneas em sua própria constituição; heterogeneidade esta que se instaura a partir de um vínculo fundador com o outro.

A evidência da heterogeneidade exige um deslocamento de posição teórica que incide sobre as noções de sujeito e de sentido, ao colocar em causa a noção de maquinaria discursiva estrutural e o conceito de formação discursiva.

No seu artigo *Três épocas*, Pêcheux reflete sobre a heterogeneidade: “(...) a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural... e talvez também a de formação discursiva” (1997, p. 315).

A insistência da alteridade é o que tem sido denominado de o primado do outro sobre o mesmo. A percepção inicial de que o outro é uma instância de sentido que pré-existe ao sujeito vai-se tornando preponderante. O que ainda resiste de uma instância de singularidade, de próprio ao sujeito, vai-se estabelecer sobre o postulado do desejo, conforme Freud formulou e Lacan reelaborou. Mais adiante volto a este ponto.

4.1.5 A Heterogeneidade

Pêcheux (1990) reconhece a teoria da heterogeneidade, em *Estrutura ou acontecimento*, como uma possibilidade de se chegar à presença constitutiva do outro no discurso. (p. 50-51):

“...certas tendências recentes da lingüística são bastante encorajadoras (...). Esse jogo de diferenças, alterações, contradições não pode ser concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico: a equivocidade, a ‘heterogeneidade constitutiva’ (A expressão é de J. Authier).”

Jacqueline Authier-Revuz é uma lingüista, mas insere, em sua pesquisa, autores de outras áreas. A autora buscou a filosofia da linguagem de Bakhtin, que se apóia na Semiótica e no campo dos Estudos Literários, e a visão de linguagem e de sujeito de J. Lacan, a partir da Psicanálise.

A heterogeneidade foi cunhada pela autora como uma teoria voltada para o processo de inscrição do outro no fio do discurso. Conforme desenvolve Authier-Revuz (1998, p. 2): “No fio

do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inserem, em uma linearidade, o outro”.

A heterogeneidade pode se manifestar de duas maneiras: como heterogeneidade mostrada e como heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade mostrada é uma manifestação, no fio discursivo, de diversos tipos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso, enquanto a heterogeneidade constitutiva consiste na presença inevitável do outro em qualquer parte do discurso. A diferença primordial entre as duas formas é que a heterogeneidade mostrada é a forma marcada que determina ao outro um lugar lingüisticamente descritível e claramente delimitado no discurso. Já na heterogeneidade constitutiva, a presença do outro não é marcada ou reconhecida, senão implicitamente. Para descrever as formas de heterogeneidade mostrada é necessário levar em conta a heterogeneidade constitutiva, pois ambas estão atreladas, estando numa relação de denegação, ainda que possuam cada qual suas próprias características.

Na heterogeneidade mostrada, a aparente transparência do dizer é quebrada, interpondo-se, no fio do discurso, uma dobra reflexiva. Essa ruptura desvela a negociação do locutor com a heterogeneidade do seu discurso. O retorno sobre o dizer pode-se constituir por um comentário, pelo uso de aspas, ou pode se mostrar como uma entonação diferente. Todas essas formas se materializam como uma modalização autonímica, isto é, um desdobramento metaenunciativo. Essas dobras reflexivas constituem glosas, através das quais o sujeito busca o controle-regulação do processo de comunicação. Elas circunscrevem o campo enunciativo, denunciando uma atividade languageira do locutor, onde a enunciação de um determinado elemento é retomada, realizando-se como um retorno. Esse retorno tem a intenção de tornar o dizer mais transparente, mas, por inversão, opacifica-o, e este deixa de ser óbvio. Deste modo, o signo interpõe-se como uma materialidade encontrada no fio do dizer, que se coloca como objeto deste, em vez de se realizar no esquecimento que costuma acompanhar essa evidência.

As formas dessas modalizações autonímicas foram descritas por Authier-Revuz (1998)

como quatro tipos fundamentais: não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores; não-coincidência do discurso consigo mesmo; não-coincidência entre as palavras e as coisas; e não-coincidência das palavras consigo mesmas.

Para que se compreenda a heterogeneidade constitutiva, é preciso pensar que o outro não é exterior, mas que integra o discurso. Para fundamentar essa teoria, Authier-Revuz apela a teorias que inscrevem a alteridade: o dialogismo do círculo de Bakhtin, e a Psicanálise, através da releitura de Freud por J. Lacan.

De Bakhtin, vem o princípio fundador e constitutivo do outro no um. A relação com o outro é para o autor uma fronteira interior. Ele chega a essa concepção a partir da observação de alguns temas essenciais que teorizou como dialogismo. Esse se constitui no funcionamento dialógico, sendo tematizado como plurilinguismo (as muitas línguas) ou polifonia (muitas vozes), formas implícitas ao discurso. Authier-Revuz assim resume a apropriação do princípio dialógico em sua teoria (p. 36) :

“O outro do dialogismo de Bakhtin não é nem o objeto exterior do discurso (falar do discurso do outro), nem o duplo, não menos exterior do locutor: ele é a condição do discurso, e é uma fronteira interior, e marca no discurso a relação constitutiva com o outro. Este ponto de vista, mantido com uma grande coerência através das questões ‘translingüísticas’, literárias, epistemológicas que Bakhtin aborda, parece-me apresentar uma grande atualidade.”

A presença da Psicanálise na articulação do conceito de heterogeneidade está voltada para o aproveitamento que Authier-Revuz faz do olhar psicanalítico pousado sobre a linguagem, sobre a fala e sobre o sujeito falante. A concepção da Psicanálise contraria a imagem de sujeito pleno e da palavra homogênea, posicionando-se a favor da heterogeneidade decorrente do fato de o sujeito ser dividido, clivado pelo inconsciente.

Na noção de heterogeneidade da palavra, a Psicanálise entende que sob nossas palavras, outras palavras são ditas, e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do outro. Pela idéia de sujeito dividido, entende que o sujeito é sempre descentrado, embora mantenha a ilusão necessária de um centro.

Assim, a partir de um amparo no exterior da Lingüística, mas ainda como lingüista, a autora chega ao conceito de heterogeneidade constitutiva.

Há que se ressaltar, ainda, que a forma comum da negociação na heterogeneidade mostrada se alia ao mecanismo da denegação, que pode ser implícita. Ao marcar explicitamente a forma da distância entre o que é mesmo seu e o que é do outro, o sujeito delimita e circunscreve esse outro.

Na heterogeneidade mostrada, há uma hesitação ou reticência em relação à palavra vir a se constituir como apropriada, adequada, transparente ou óbvia. Ao separar seu discurso dos outros, o sujeito observa a língua do exterior, como se fosse um objeto. Desse modo, no empenho de fortalecer o um, ele designa o outro.

Como se percebe, a teoria de Authier-Revuz apresenta elementos que ajudam a pensar a questão da heterogeneidade discursiva.

4.1.6 História, Acontecimento e Memória

Como procurei destacar ao longo da retomada da trajetória de Pêcheux, a Análise de Discurso cumpriu uma trajetória marcada por deslocamentos. Diante disso, geraram-se diferentes posições frente a alguns de seus pressupostos. Um ponto decisivo é a noção de interpretação, destacando o equívoco da língua, inscrevendo o devir e a deriva do sentido. Há que ser ressaltado, no entanto, que, mesmo com algumas rearticulações conceptivas, não se pode afirmar o desaparecimento completo de quaisquer elementos epistemológicos que constituam o todo da teoria.

De acordo com Orlandi (1994), após a morte de Pêcheux, surgiram estudos em Análise de Discurso que se voltaram predominantemente para as teorias da linguagem e do sujeito, relacionando sujeito e sociedade, com destaque à Lingüística e à Psicanálise, ainda que negligenciando o político e o ideológico como dimensões definidoras da Análise de Discurso. Ela remete esse fato à enorme dificuldade de trabalhar com o domínio da falha que é o lugar da história, se defrontando com a diferença e com a inscrição do sujeito e da língua num processo histórico,

trabalhando com fatos problemáticos e não visíveis à sintaxe. Ressalta, entretanto, que a diferença da Análise de Discurso em relação às outras teorias reside em trabalhar essa opacidade, buscando compreendê-la.

Um bom exemplo de como interrogar as materialidades discursivas é encontrado na forma como Pêcheux (1990) leva adiante a análise do enunciado *on a gagné*, compreendendo o seu aparecimento como um acontecimento discursivo. Esse enunciado surgiu na mídia televisiva na França, com a vitória do Partido Socialista nas eleições presidenciais.

Na análise cotejada, percebe-se uma re-significação da relação sujeito/língua. O sujeito é tomado na instância da interpretação, e a língua deriva dessa condição do sujeito, inscrevendo a contradição através de um deslize, aparentemente, estrutural, que nela se materializa como um equívoco. Este equívoco dá margem a um processo de deriva dos sentidos, sendo o que possibilita a um enunciado sempre poder vir a ter seu sentido reconstituído, aberto a novas reconfigurações.

O acontecimento é definido por Pêcheux (1990) como o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória. Ou seja, imaginando-se um contexto histórico atual, nele seriam convocados sentidos dispersos na rede de memória para formar uma nova materialidade discursiva. Deste modo, retornamos então para a questão de que a teoria discursiva interliga sujeito, sentido e história.

Retomando a análise feita por Pêcheux, o surgimento desse enunciado pode aparentar uma homogeneidade de sentidos que o reveste da certeza de sua realidade. No entanto, quando interrogado quanto às posições de sujeito que abriga, mostra-se habitado por contradições, falhas, elipses e atravessamentos de outros discursos. Desmontar essa construção, revela a heterogeneidade e a opacidade que lhe são inerentes.

A inconstância de sentidos do acontecimento remete também à noção de sujeito interpretante, dividido e determinado pelo inconsciente. Desse modo, é impossível uma identificação plena. Marcado pelo equívoco, pela falta da palavra e pelo encontro fortuito com o real, é assim que o sujeito ocupa posição em um discurso, buscando estabelecer uma filiação

identificadora com sentidos que lhe são exteriores.

O conceito de memória está atrelado à noção de história, ao interdiscurso, aí incluídos o pré-construído e as formações discursivas. As alterações que advieram pelo deslocamento de alguns conceitos se projetaram também sobre a passagem de um conceito de história para o de memória. Observa-se, inicialmente, se não um rompimento, ao menos uma reavaliação do Materialismo Histórico que abrange uma nova postura frente à história.

Em *O papel da memória*, Pêcheux (1999) retoma idéias desenvolvidas por alguns autores que haviam refletido sobre a especificidade da mesma, e as comenta. São destacados os trabalhos de Pierre Achard (sociolinguísta e analista de discurso), de Jean Davallon e Jean Louis Durand (semioticistas). Os três autores haviam abordado o papel da memória, ao se referirem ao acontecimento histórico. Desses, Pêcheux destaca a idéia de que a memória deve ser entendida não no sentido psicologista de memória individual, mas sim nos sentidos entrecruzados de memória mítica, memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador.

Os conceitos de história e de memória estão interligados, mas não se recobrem. Embora esteja atrelada à história, a memória possui o seu próprio conjunto de características que permitem teorizá-la.

Parece que o conceito de memória que Pêcheux vai constituindo se aproxima do conceito de história adotado pela Psicanálise. No ponto de vista da Psicanálise, a história é tomada a partir da história do sujeito. A Psicanálise não está interessada em interrogar o social, ainda que a história subjetiva seja fruto da vida em sociedade. Esse aspecto é importante ao atravessar a especificidade da fala do psicanalisado. Na Análise de Discurso, a consideração do social é fundante e se projeta na costura entre o intra e o interdiscurso, enquanto na Psicanálise não importa destacar a presença do interdiscurso no discurso do sujeito, não há um interesse particular em demonstrá-lo (voltarei a este ponto mais adiante).

A Análise de Discurso entende que o sentido se insere em uma história que é conseqüente às relações entre os indivíduos. Por ser uma disciplina de interpretação crítica, sua intenção não é apenas o sentido para o sujeito, mas a importância do sentido como retorno, continuação ou

renovação da própria memória.

A memória para a Análise de Discurso está ligada ao interdiscurso, ligada ao outro. Ao final de suas considerações, Pêcheux (1999, p. 56) assim considera a relação da memória com a história:

“uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.”

E arremata (p. 56): “E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior”.

O que podemos perceber, a partir dessas colocações, é que a história existe como um discurso que procura imobilizar um fato no tempo, como uma possibilidade de interpretação, enquanto a memória é mais abrangente, contendo todo o processo de constituição do sentido de um acontecimento.

O acontecimento se sustenta por uma dupla inscrição, no espaço de memória e na atualidade. Dessa forma, ele é resultado de uma combinação entre um processo de repetição e regularização, que permite o reconhecimento, e de um esburacamento, que fere os implícitos memoriais, estabelecendo o novo.

Pêcheux (1999) explica que a memória estrutura as materialidades discursivas complexas, numa dialética de repetição e de regularização, e que está representada por aquilo que no acontecimento de um texto são os implícitos, quer dizer pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, que são a condição de legibilidade deste novo texto. Esse processo se dá sobretudo no nível da frase escrita, através de paráfrases que recuperam a repetição literal da identidade material. Essa regularização discursiva tende a se tornar a lei da série do legível. No entanto, ela é suscetível de ruir sob o peso do novo acontecimento, interrompendo e podendo desmanchar essa regularização, produzindo uma série nova. A partir daí, os implícitos não são

mais reconstituíveis, e abre-se o jogo da metáfora como outras possibilidades de articulações discursivas.

Uma concepção interessante sobre o acontecimento é trazida por Guimarães (2002), que diz que o acontecimento não é um fato novo e distinto de outros no tempo, mas sim, que ele próprio instaura uma temporalização. Esta temporalização se configura como um presente que abre uma latência de futuro. Ou seja, o acontecimento não apenas está no tempo, mas ele faz com que tenhamos a noção de tempo. Desse modo, pode-se entender o acontecimento como consequência da própria materialização discursiva. É justamente por ser materializado como discurso que o acontecimento adquire existência e pode se tornar tempo ou memória.

Com a idéia de acontecimento estabelece-se uma nova postura frente ao conceito de formação discursiva. As formações discursivas eram concebidas como processos de identificação e de repetição do sentido, sem oportunidade para instauração do novo. Pêcheux (1990, p. 56) diz que:

“(...) todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um ‘erro de pessoa’, isto é, sobre o outro, objeto da identificação.”

Na passagem à idéia de acontecimento, há uma constatação de que o conceito de formação discursiva não dá conta dos deslizamentos, que se inscrevem pelas questões do sujeito; a inter-relação nem sempre se completa, porque o sujeito é também determinado pelo inconsciente.

4.1.7 Análise de Discurso hoje

Quais são as possibilidades que, hoje, oferece a Análise de Discurso para o analista?

Em *Estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (1990) oferece um exemplo de ação analítica,

analisando o enunciado *on a gagné* (ganhamos). Como referi, nessa análise, ressalta-se o efeito de evidência de sentidos que o enunciado parece mostrar, quando há de fato um jogo de sentidos que pode ser descrito e analisado através da habilidade do analista.

A partir das análises, Pêcheux passa a questionar o real, por observar que ele é criado discursivamente, a partir de evidências lógico-práticas que buscam estabilizar o sentido, apelando para propriedades estruturais independentes da enunciação.

Pêcheux (1990) diz que essa busca de estabilização não é uma imposição do exterior, mas que há um desejo de um mundo semanticamente normatizado por parte do sujeito pragmático. O sujeito, assim, necessita dessa homogeneidade lógica.

A partir dessas reflexões, há o reconhecimento de que existe um real da língua, de acordo com o que teoriza Milner, como a *alíngua*. Pêcheux diz que a pesquisa lingüística precisa abordar o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico, havendo uma “necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’”. Na pesquisa, se deve abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse e da falta. Há um jogo de diferenças e de contradições que não pode ser concebido como um núcleo duro e lógico, porque o equívoco se impõe.

Jean-Claude Milner (1987) criou a referida noção de *alíngua*. Segundo o autor, o impossível também se encontra inscrito na própria língua, e nos deparamos com ele ao percebermos que não existe uma homogeneidade dos sentidos. Desse modo, o real da língua é a impossibilidade de nela e com ela se dizer tudo.

Pêcheux (1990) chega, enfim, à conclusão de que é próprio da língua ser atravessada por uma divisão discursiva, a qual se abre sobre duas hipóteses: a manipulação de significações estabilizadas e a transformação do sentido a se constituir no indefinido das interpretações.

Pêcheux anuncia o primado do outro sobre o mesmo como uma virada que toca o centro da teoria. O trabalho de J. Courtine abriu uma perspectiva nova, ao mostrar que é do próprio discurso oficial que nascem os discursos de oposição. A Análise do Discurso estava voltada para as formas oficiais do discurso (textos impressos, declarações oficiais), em seus primórdios. Ha-

via, segundo Pêcheux, uma “tendência ainda quase exclusiva pelos enunciados legitimados”, nos quais se privilegiava o confronto e a repetição da memória. O trabalho de Courtine rompeu com a idéia de repetição, de retorno do mesmo, ao se deparar com o outro, não na exterioridade, como a fonte à qual se dirigir, mas habitando o próprio discurso. Pêcheux (1981, p. 5), no artigo *Esse estranho espelho da Análise do Discurso*, assim se coloca a respeito dessa questão:

“Todavia, esta irresistível tendência tem, ela própria, uma história na qualidade de afetada pela história: a análise de discurso (político) nasceu sob a forma de um trabalho político e científico especializado, com o objetivo de tomar posição em um campo ideologicamente estruturado (desestruturando/criticando/justificando esse ou aquele discurso, inscrito nesta ou naquela posição).”

Pêcheux reconhece que a tendência homogeneizante que marcou a primeira época cumpriu também um papel histórico, representando uma virada histórica, marcando uma posição, pois mostrar o repetível, as inscrições e filiações foi e continua sendo inovador, se comparado com a noção de controle consciente do sentido. O viés da heterogeneidade insere uma outra ordem, mas provém dessa tomada de posição inicial. Desse modo, o ato político que originou a Análise de Discurso continua merecedor do crédito que recebeu.

Como diz Pêcheux (1990), a heterogeneidade assinala a existência de contradições e é isso que instaura a história, porque a história é antianacrônica, ela sobrevive das diferenças, através das mudanças. No entanto, a heterogeneidade se produz sob a repetição de memórias estratégicas. Não existe a palavra livre, que não esteja submetida às regras, nem grupos que não estejam inseridos no discurso dominante, numa espécie de núcleo independente. Como diz Pêcheux (1981, p. 8):

“(...) as ideologias dominadas nascem no mesmo espaço de dominação ideológica, sob forma de múltiplas falhas e resistências, das quais o estudo discursivo concreto supõe perceber, a um só tempo, o efeito do real histórico que, no interdiscurso, funciona como uma causalidade heterogênea, e o efeito do real sintático, que condiciona a estrutura internamente contraditória da seqüência intra-discursiva”.

A noção de heterogeneidade deriva para uma consideração maior sobre o sujeito, sobre as possibilidades de inserção de novas posições, que se mostram onde há falhas e resistências. Abrem-se, desta maneira, novas opções para a análise. No entanto, a repetição ainda persiste em forma de seleções de “memórias estratégicas”. O que existe agora é a ampliação do espaço de trabalho do analista, gerado pela percepção de que há algo (uma singularidade) que estabelece uma diferença, apesar do retorno do mesmo. Como diz Pêcheux, a Análise de Discurso permanece “presa entre o real da língua e o real da história”. Não há como ceder a um nem ao outro sem incorrer num engano narcísico.

O sujeito é descrito como uma posição, determinada na fronteira entre a manipulação de significações estabilizadas e a interpretação. Nós o encontramos através das descrições de montagens discursivas, nos momentos de interpretação nas tomadas de posição, posições estas que são os “efeitos de identificação assumidos e não negados” (Pêcheux, 1990, p. 57).

Ao desaparecer, ou obscurecer-se parcialmente, o conceito de formação discursiva cede lugar às redes de memória, são estas que permitem filiações. Ao se ligar à memória pela filiação, o sujeito ainda pode transitar pelos sentidos de diferentes redes, ele não está mais fechado em um universo único de sentido. As inscrições ainda seguem determinações sociais ideológicas, mas já não se espera a adesão total do sujeito, algo sempre escapa, e é por aí mesmo que um sentido novo pode surgir. A heterogeneidade, o discurso outro, como presença virtual na materialidade descritível, insiste no interior do discurso como lei do espaço social e da memória histórica. O interdiscurso se afirma com isso, pois, como diz Pêcheux (1990, p. 54) “é porque há o outro nas sociedades e na história (...) que pode haver identificação (...) isto é, existência de uma relação abrindo possibilidade de interpretar”. Cada acontecimento discursivo é uma nova possibilidade de reestruturação ou de manutenção de sentido. Perceber, descrever e interpretar as nuances que podem levar a uma ou outra forma é o trabalho do analista.

É interessante quando refletimos sobre a história da Análise de Discurso, considerando-a quase como uma decorrência da própria trajetória intelectual de Pêcheux, porque vamos percebendo que, em alguma medida, é nossa própria trajetória que estamos contemplando, através

das leituras, das revisões de nossas próprias leituras, do que se ressalta, para nosso trabalho, do denso material elaborado pelas mãos do autor no diálogo com os “outros” que também o habitaram.

Orlandi (2003), ao examinar a presença da Análise de Discurso na América Latina, onde destaca a produção brasileira, reconhece que a Análise de Discurso encontrou aqui um terreno fértil, que a levou a multiplicar-se de modo surpreendente entre os pesquisadores de diversas áreas. Reconhece também que, no Brasil, a Análise de Discurso tem sido produzida com grande capacidade de descoberta e de elaboração, e que se desenvolveu, mantendo os princípios sobre a relação língua, sujeito e história ou sobre a relação língua e ideologia, usando o discurso como lugar de observação dessa relação.

Houve em nossa forma de adesão, como destaca, não apenas recepção, mas sim, uma interlocução com Pêcheux. Não “estacionamos” há mais de vinte anos atrás, seguimos em frente e desenvolvemos nosso próprio modo de fazer análise de discurso, redefinindo a teoria em muitos pontos.

Mutti (2003), refletindo sobre o artigo *Análise de discurso: três épocas (1983)*, diz que “Pêcheux significa os acontecimentos que fizeram diferença na construção do objeto teórico Análise de Discurso, relevando com isso sua concepção de que um quadro teórico não consiste num já lá estável, pois que admitir novas interpretações é condição de prosseguir”. Diz ainda que: “os pontos de interrogação” que Pêcheux coloca para a Análise de Discurso “podem ser compreendidos não como impasses, mas como instigantes questões de pesquisa”. De acordo com a autora, uma teoria não pode ficar anacrônica; se isso suceder, é porque perdeu seu poder de iluminar, “de tratar as questões do mundo”, visando a dar-lhe sentido ou transformá-lo.

Com a Análise de Discurso brasileira, estamos vendo exatamente o contrário, que os trabalhos estão sendo desenvolvidos de acordo com nossa especificidade, e que já existe uma história da Análise de Discurso no Brasil.

4.2 BAKHTIN E A ALTERIDADE

Inserir Mikhail Bakhtin numa reflexão sobre a origem do sentido é reconhecer a importância de suas idéias para o estado atual dos estudos lingüísticos. Este autor foi um grande pensador e suas idéias estão no centro das tendências dos estudos atuais. Apesar da descontinuidade na apreciação de seus pontos de vista, suas contribuições vão muito além do campo dos estudos literários, para o qual produziu intensamente, abarcando, como salienta Faraco (2001), o estudo das questões humanas.

Marina Yaguello (1995), na introdução de *Marxismo e filosofia da linguagem*, diz que Bakhtin, ao expor a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, “aborda, ao mesmo tempo, praticamente todos os domínios das ciências humanas”, entre estes, a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária, colocando, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna. A sua importância histórica e a relevância de suas idéias fazem com que este autor continue atual, passados já mais de trinta anos de sua descoberta pelo Ocidente.

Conforme Faraco (2001, p. 34-35), com o esgotamento dos antigos paradigmas do cientificismo nas ciências humanas, abriram-se oportunidades para outras formas de pensamento “capazes de acomodar e interpretar a heterogeneidade, a plurivocidade, a polissemia, o movimento incessante, o sempre inconcluso”. Essa visão se contrapõe à dicotomia sujeito/objeto e à de indivíduo, assumindo como marca a intersubjetividade, ou seja, “a impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro”. É precisamente nessa perspectiva que se inscreve Bakhtin.

Nessa tendência de pensamento, Bakhtin explora a questão da linguagem, que está no centro das questões norteadoras dos estudos contemporâneos. Ao opor-se à visão de língua unitária, encontra muitas dificuldades e embaraços, e é precisamente na busca de respostas que estão o mérito de seu esforço teórico e a riqueza de suas formulações.

Conforme Marina Yaguello (1995), Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, membro de uma família nobre arruinada. Estudou na Universidade de Odessa e de São Petersburgo, de

onde saiu diplomado em História e Filologia, em 1918. Em 1920, instalou-se em Vitebsk, ocupando diversos cargos de ensino. Bakhtin participava de um pequeno grupo de intelectuais e artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall, além de um professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e um empregado de uma editora, P. N. Medviédiev. Este círculo ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”, existindo numa época de grande produção nas áreas da arte e das ciências humanas.

Em 1923, Bakhtin foi atacado por osteomielite e, em 1929, preso por alegação de envolvimento com a Igreja Ortodoxa Russa e sentenciado a seis anos de exílio interno na fronteira da Sibéria e do Cazaquistão. Por volta dos anos 60, havia alcançado certa notoriedade na Rússia, tendo publicados seus trabalhos sobre Dostoievski (1963) e sua tese sobre Rabelais (1965). Faleceu em 1975, após uma longa doença, deixando alguns projetos inacabados.

A trajetória de Bakhtin tem a marca da elaboração e da reelaboração de vários conceitos. Existiu também uma controvérsia sobre a autoria de alguns de seus livros que, apesar de ter escrito, foram publicados com os nomes de seus amigos: V. N. Volochínov (*O freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem*) e Medviédiev (*O método formalista aplicado à crítica literária*).

Conforme Lechte (2003), a obra do autor está dividida em três momentos: 1º) ensaios sobre ética e estética; 2º) livros e artigos sobre a história do romance; e 3º) ensaios postumamente publicados que retomam alguns temas do segundo período.

No Ocidente, Bakhtin ficou conhecido primeiro pelo seu conceito de carnavalização, desenvolvido no trabalho sobre Rabelais (*A cultura popular na idade média e no renascimento – o contexto de François Rabelais*), pelo conceito de romance dialógico e polifônico, decorrente do estudo sobre Dostoievski, além de outros conceitos como cronótopo e discurso novelístico, que derivam de seus ensaios sobre a teoria do romance.

4.2.1 O dialogismo

No centro das teorizações de Bakhtin, encontramos a afirmação de uma solidariedade

intrínseca entre o sentido das palavras e a vida na sua essência social. O dialogismo, como bem refere Authier-Revuz (1982), é um paradigma que fundamenta o conjunto da obra do autor, produzindo uma teoria através da qual se acentua a presença do “outro”, que atravessa constitutivamente o um. Através da noção de dialogismo, são desenvolvidos conceitos tais como plurilinguismo, polifonia, interação verbal, intertextualidade, gêneros do discurso, entre outros, e que abordam sempre a questão do outro na produção do discurso e do sentido. Ao conceber o sentido desse modo, Bakhtin se opõe às concepções que relacionam o sujeito individual à linguagem. Para Bakhtin, o sentido é social.

O dialogismo também integra a concepção do autor, quando este diferencia ciências humanas de ciências naturais. O método das ciências naturais está voltado para os objetos, pois se atém a fenômenos da natureza. Na transposição deste método para o conhecimento dos seres humanos, se desconhece o caráter duplo do comportamento humano: de que obedecem a leis e, ao mesmo tempo, agem livremente.

Compreendendo a linguagem como inerentemente intersubjetiva, Bakhtin também se opõe à noção tradicional de leitura. Para a forma tradicional de estudos do texto, este se torna um objeto, e o seu comentário é entendido como uma linguagem-objeto, sendo designada como metalingüagem. Esta visão, oposta à de Bakhtin, pode ser encontrada tanto na filologia clássica como no estruturalismo. Conforme Todorov (2000, p. 18):

“Para Bakhtin, tal posicionamento do problema deforma perigosamente a natureza do discurso humano. Reduzir o outro (aqui o autor estudado) a um objeto é ignorar-lhe a característica principal: a saber, que é justamente um sujeito, ou seja, alguém que fala – exatamente como estou fazendo ao dissertar sobre ele. Mas como lhe dar de novo a palavra? Reconhecendo o parentesco de nossos discursos, vendo em sua justa posição, não a da metalingüagem e da linguagem-objeto, mas o exemplo de uma forma discursiva muito familiar: o diálogo”.

Os discursos estão sempre em relação dialógica, e a interpretação é um diálogo estabelecido entre dois sujeitos; pelo interpretar, se recupera a liberdade humana. Com esta visão, Bakhtin se afasta do conceito de significação para abordar o sentido, como podemos perceber neste comentário de Todorov (2000, p. 20):

“O sentido é, de fato, esse ‘elemento de liberdade que traspasa a necessidade’. Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito). Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é a liberdade, e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin.”

No dialogismo, o diálogo é considerado a forma básica da interação verbal, se materializando no próprio signo lingüístico. Para formulá-lo, Bakhtin constitui uma abordagem teórica que incide sobre o conceito de língua, passando pelo de signo ideológico, o qual incide sobre a palavra.

Para uma noção de língua, Bakhtin (1995, p. 127-128) considera o seguinte:

“1) a língua como sistema estável (Saussure) é apenas uma abstração científica, que não dá conta da realidade concreta da língua; 2) a língua constitui um processo ininterrupto evolutivo, que se realiza na interação verbal social dos locutores; 3) as leis da sua evolução são sociológicas, ou seja, estão ligadas às atividades dos falantes; 4) a criatividade na língua está ligada aos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam; e 5) a estrutura da enunciação é social.”

O conceito de língua deve levar em conta o caráter social do signo. Bakhtin explica essa questão, buscando responder em primeiro lugar à pergunta: o que é um signo? Um signo é tudo que possui um significado, e “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (1995, p. 31). Portanto, tudo que é ideológico é um signo. E como se origina um signo? Todo corpo físico pode se tornar um signo, quando investido de um valor simbólico. Por exemplo, o arroz jogado nos recém-casados representa votos de fertilidade. O arroz tem a função de alimentar, porém, ao se tornar símbolo da fertilidade, é revestido de um sentido ideológico e se converte em signo ideológico. Desse modo, podemos perceber que qualquer objeto natural, tecnológico ou de consumo pode vir a se tornar um signo e “adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades”. Sendo assim, “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra” (p. 31).

O “domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos” (p. 31). O ideológico e o signo coincidem, porque tudo que é ideológico possui um valor semiótico. O signo ideológico não apenas reflete a realidade, mas é também parte material, um fragmento da realidade, que surge no social, num “terreno interindividual”. Isso quer dizer que, para que os signos apareçam ou que um sistema de signos venha a se constituir, é fundamental que haja dois indivíduos socialmente organizados, formando uma unidade social. Conseqüentemente, a existência dos signos está relacionada com a comunicação social, a qual se realiza, principalmente, através da palavra.

A palavra é considerada como o mais puro e sensível modo de relação social. Por seu valor e representatividade, está em primeiro lugar entre os signos. Além disso, segundo o autor, ela é também um signo neutro, “podendo preencher qualquer função ideológica”, seja ela estética, científica ou moral, entre outras (p. 37).

A palavra também possui uma outra propriedade que a distingue dos demais signos. Ainda que a sua realidade resulte do consenso entre os indivíduos, ela é, ao mesmo tempo, gerada “pelos próprios meios do organismo individual”. Por isso, ela pode ser utilizada como “material semiótico da vida interior, da consciência” (p. 37). Desse modo, a palavra também serve de instrumento da consciência, além do exercício como signo social, como expressão da vida externa. E é por sua função como instrumento da consciência que ela funciona como elemento da criação ideológica. Por isso, “Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (p. 38); (mais adiante volto à questão da relação da palavra com a consciência).

Como a palavra é o maior de todos os signos e contém a ideologia, é designada signo ideológico por excelência. A palavra tem o seu sentido totalmente determinado por seu contexto; no entanto, ela não deixa de ser una. Mesmo mudando de contextos, a palavra mantém sua unicidade. Esta unicidade não é mantida somente pela sua composição fonética, mas também por uma espécie de unicidade inerente a todas as suas significações. Por outro lado, a palavra não é um decalque da realidade. O que existe é uma mudança no acento avaliativo da palavra em

função do contexto de seu aparecimento. É a pluralidade destas acentuações que dá vida à palavra e garante a sua polissemia.

A palavra comporta duas faces, sendo determinada por “partir de alguém e se dirigir para alguém” (p. 113). Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte e serve de expressão de um em relação ao outro. Como surge, ganha vida ou é re-significada entre indivíduos em interação, não existem palavras em si, com significados que não tenham sido cunhados na vida social. A palavra existe para ganhar mundo e significação na interação verbal, no diálogo, na relação social dos falantes.

A ideologia e a palavra estão originalmente unidas, e a língua reflete esse entrelaçamento. A ideologia é um reflexo das estruturas sociais, ela é fruto das vivências dos seres humanos em sociedade, enquanto a língua é fruto das variações sociais. Em decorrência dessas variações, a língua é inerentemente variável, pois os conteúdos ideológicos a afetam. Nas transformações lingüísticas, o papel mais importante é o da fala, pois ela é investida dos valores sociais daqueles que lutaram pela significação. A comunicação verbal dos sujeitos implica, pois, em conflitos, em relações de dominância e de resistência, que se refletem na língua.

O conceito de dialogismo permeia toda a obra de Bakhtin, apontando sempre para o fato de que a linguagem existe, justamente porque existe a necessidade de dizer para e com o outro. O dialogismo é a repetição infinita do diálogo entre dois sujeitos, e que está contido na palavra, que, por isso mesmo, apresenta as duas faces referidas: parte de alguém e se dirige para alguém.

Ao compreender a constituição da linguagem como um diálogo permanente entre todos os textos, são desenvolvidos alguns conceitos em que esta realidade fica demonstrada e materializada. Entre esses, destacam-se os conceitos de gênero do discurso e de intertextualidade. Para efeito de uma melhor compreensão, desenvolverei os dois separadamente.

4.2.2 O gênero do discurso

O conceito de gênero do discurso é fundamentado na idéia de que em cada esfera da vida social são gerados certos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, e que cada esfera da

atividade humana comporta um rico repertório de gêneros de discurso, “que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (2000, p. 279). A idéia de gênero do discurso se desenvolve, tendo em vista o fato de que, ainda que um povo possua uma língua que represente uma unidade nacional, a utilização dessa língua se dá em forma de enunciados orais e escritos, que emanam dos integrantes das diferentes esferas de atividades. Os enunciados constituídos refletem as condições e finalidades das atividades desenvolvidas através do conteúdo temático, do estilo verbal, que é a seleção dos recursos da língua, e da seleção composicional.

Os gêneros são extremamente heterogêneos, mas existe uma diferença essencial que os divide em gênero do discurso primário (simples) e secundário (complexo). Os gêneros primários surgem em consequência de uma comunicação verbal espontânea, eles estão ligados à vida cotidiana, enquanto o gênero secundário (romance, teatro, discurso científico etc.) aparece em circunstâncias mais complexas de comunicação, como a escrita. No entanto, não há uma distância radical entre eles, pois o gênero simples ou primário é absorvido e transmutado pelo gênero secundário ou complexo. Nessa passagem, o gênero simples perde a relação com a sua “realidade” e se transforma. Assim, por exemplo, uma carta escrita numa situação cotidiana ganha outra dimensão, se inserida em um romance. Ela sai da dimensão da vida cotidiana para a da vida artístico-literária.

A diferença entre enunciados primários e secundários é fundamental, pois a natureza do enunciado só pode ser elucidada através da análise dos dois tipos de gênero. Bakhtin diz (2000, p. 282): “A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo)”.

Os gêneros pertencem a diferentes esferas de utilização da língua, as quais elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados. A variação desses enunciados é infinita, por causa da variedade da atividade humana. É importante ressaltar que aí se inscreve também a idéia de heterogeneidade discursiva, conseqüente à inter-relação entre os gêneros. A formação dos gêne-

ros é determinada pelo processo histórico, no qual um gênero absorve ou passa a se constituir de partes do outro.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros é fundamental para a pesquisa lingüística, pois sempre estamos lidando com enunciados concretos que surgiram das diferentes esferas da atividade humana, porque “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p. 282).

Os gêneros são constituídos de enunciados, os quais consistem em unidades da fala. Essas unidades se configuram numa posição responsiva do locutor e não possuem um tamanho padrão, podendo ser grandes como um romance (que possui começo e fim absolutos) ou uma breve réplica. De qualquer modo, toda forma pressupõe o outro enquanto interlocutor.

Bakhtin oferece-nos um ótimo exemplo do trabalho através da consideração do gênero em seu estudo da obra de Rabelais, momento em que também elabora o conceito de carnavalização.

A teoria da carnavalização está fundamentada em dois aspectos: o grotesco enquanto estética do corpo e da linguagem popular, e no riso decorrente das comemorações populares na Idade Média. De acordo com o autor (1999): “o mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época”. O carnaval originou uma linguagem própria que se opôs à idéia de acabamento, perfeição, imutabilidade e eternidade, veiculadas pelo discurso oficial na Idade Média e no Renascimento.

Para Bakhtin, os gêneros discursivos da praça pública podem ser considerados a origem das formas de linguagem utilizadas por Rabelais; eles são a fonte em que se apóia a verdade do mundo de seus personagens. Rabelais criou a “realidade” através do “vocabulário da praça pública”. Vocabulário este que é a marca da sua obra e que chegou a ser considerado como grosseiro e obsceno. A linguagem recolhida na oralidade das praças públicas é o que torna esta obra universal, extrapolando os limites do tempo. Segundo Bakhtin, através da criação de imagens verbais, se revela uma lógica única, que demonstra, através do drama cômico, a morte do antigo e o nascimento do novo. Desse modo, o autor disse não concordar com a crítica negativa que

esta linguagem recebe, por vezes.

Como se vê, ressaltam-se, nessa visão, dois aspectos importantes: primeiro, a heterogeneidade constitutiva do discurso rabelaisiano, pois não é a “palavra do autor” que se analisa, mas a “palavra do outro” constituída em praça pública, na vida cotidiana daqueles que aparecem convertidos em personagens do seu romance; e, segundo, a polissemia da palavra, que se observa no fato de ela poder apresentar outros significados, derivados da especificidade do momento histórico de sua circulação. Essa especificidade é que Rabelais consegue resgatar através da recriação de uma imagem lingüística tal como teria sido formulada naquele momento histórico já transcorrido. As palavras não são, então, uma invenção do autor, mas ecos da forma e do valor que lhes deram os indivíduos que as utilizaram, e que o autor tem a habilidade de trazer de volta.

O gênero aparece como um dos índices de análise do romance e, seguramente, é a questão fundamental sobre a qual Bakhtin desenvolve a sua teorização e crítica literária. Ele nomeia as formas dos enunciados como se vê na seguinte passagem (p. 204):

“O gênero das profecias paródicas é puramente carnavalesco, essencialmente ligado ao tempo, ao novo ano, às predições e à decifração dos enigmas, ao casamento, ao nascimento, à virilidade”.

Portanto é a junção de vários gêneros que confluem para que o romance alcance uma “verdade”.

Um outro aspecto interessante, nesta obra, consiste na abordagem a respeito da transformação da língua oficial, o latim, a partir do “atravessamento” de uma linguagem popular. A linguagem popular penetrou no discurso oficial através de brechas abertas por ocasião das festas e comemorações, que faziam parte do esquema social e político da época. De tempos em tempos, era permitido ao povo “transgredir” os dizeres e os valores veiculados pelo discurso oficial. O discurso oficial era sério e não permitia o riso e o relaxamento das inibições. No entanto, na Idade Média, começa a haver um enfraquecimento dessa resistência por ocasião das festas populares, sejam elas de origem religiosa ou não, em que o povo pode expressar-se através de brinca-

deiras e de comichões, que têm no carnaval a sua maior expressão. Nessas ocasiões, tanto a cultura popular como a oficial desfrutaram de uma liberação, e, nesse momento, a linguagem oficial estabeleceu contato com a linguagem popular (grosserias, obscenidades, riso, humor). Quando isso aconteceu, deve ter ocorrido também uma provável atualização da língua.

A língua oficial precisa ser “arejada” pelo contato com a linguagem popular. Considerando a relação entre o latim e as línguas vulgares, Bakhtin (1999) define as duas formas de linguagem que circularam na Idade Média e pensa em como teria se dado o contato:

“(…) nos palácios, nos templos, nas instituições, nas casas particulares, reinava um princípio de comunicação hierárquica, uma etiqueta, regras de polidez. Discursos especiais ressoavam na praça pública: a linguagem familiar, que formava quase que uma língua especial, inutilizável em outro lugar, nitidamente diferenciada da usada pela Igreja, pela corte, tribunais, instituições públicas, pela literatura oficial, da língua falada das classes dominantes (...) embora o vocabulário da praça pública aí irrompesse de vez em quando. (...) Nos dias de festa, sobretudo no carnaval, o vocabulário da praça pública se insinuava por toda parte, em maior ou menor medida, inclusive na igreja (“festa dos loucos”, do “asno”)” (p. 133).

A cultura cômica, “a consciência carnavalesca” que se opunha ao regime de verdade estabelecido (imutabilidade, perenidade) através de suas manifestações, entre elas o carnaval, que liberava a consciência do domínio da concepção oficial, foi a base que possibilitou transcender a visão de mundo da Idade Média e instaurar o Renascimento.

Bakhtin diz que: “Nas concepções oficiais das classes dominantes, a dupla tonalidade da palavra é no conjunto impossível”, e que “Nas esferas oficiais da arte e da ideologia, é o tom único do pensamento e do estilo que sempre dominou” (p. 380). Por isso, no Renascimento, há uma luta cerrada entre a palavra popular de dupla tonalidade e as tendências estabilizadoras do sentido. Isso porque (1999, p. 410-411):

“a fronteira que dividia as duas culturas, a popular e a oficial, passava diretamente, em uma das suas partes, pela linha divisória das duas línguas: a língua vulgar e o latim. A língua popular, ao englobar todas as esferas da ideologia e ao expulsar desse domínio o latim, veiculava os pontos de vista novos, as formas novas de pensamento” (410-411).

Ainda que no Renascimento houvesse um desejo de manter o latim clássico, ele não exprimia “as noções e coisas da época contemporânea”.

O exame da passagem do latim para as línguas nacionais populares revela uma concepção importante da teoria de Bakhtin, a possibilidade de convivência de uma fonte discursiva que origina repetições (discurso monológico) e de outras que permitem a interpretação, a resistência e a negação a esse discurso, e que abre para a renovação. Fica-nos essa importante constatação de que essas duas formas podem coexistir, podendo até mesmo conviver por algum tempo. Essa experiência comprova que a formação de novos valores, novas palavras, re-significações ou até de uma nova cultura se dá a partir da resistência, através dos outros sentidos dados à vida, aqui possibilitados através do riso e do carnaval.

Esta constatação pode levar a questionar: o que há de diferente no riso e no carnaval que tem tanto poder? Existem duas linhas de discurso separadas: popular e oficial? Como Freud e Pêcheux pensariam esta questão? Mais adiante esses aspectos serão novamente abordados.

4.2.3 A intertextualidade

A intertextualidade põe em relevo os laços entre a memória e o texto, retornando à questão de que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. “A compreensão responsiva retardada vale também para o discurso lido ou escrito” (2000, p. 291). O que Bakhtin toma por atitude responsiva é o diálogo encadeado entre um texto e os outros textos, em que a responsividade emerge como uma resposta. Bakhtin diz: (p. 291):

“Aquele que escreve (o locutor) espera uma resposta por parte daquele que o escuta ou que o lê, e o próprio locutor também responde, também está participando de um diálogo, quando emite palavra. () O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanados dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

A intertextualidade é o fenômeno de encadeamento dos textos que remetem ao dialogismo, ao papel ativo do outro no processo da criação verbal. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta. É através da rede de inter-relações verbais que a língua se transforma, historicamente, portanto, cada discurso constitui um momento na vida de um grupo social determinado. Desse modo, o discurso escrito pode ser considerado parte integrante de uma discussão ideológica maior, servindo, em alguma medida, como resposta, como objeção, entre outras.

A noção de intertextualidade exige que se trate a palavra como discurso e, nesse gesto, que sejam articulados a língua, o processo de fala e o conceito de enunciado, entendendo-se este como uma seqüência discursiva de tamanho variável e que é a unidade real da comunicação verbal. (p. 293).

Bakhtin (1995) desenvolve as formas do discurso citado, em que distingue as nuances que a linguagem pode apresentar e nas quais se pode perceber a presença do outro nos jogos de linguagem intratextuais. Ele diz (p. 144): “o discurso de outrem (do outro) constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade da construção. A própria língua apresenta condições para que o discurso citado conserve sua autonomia estrutural e semântica sem, nem por isso, alterar a trama lingüística do contexto que o integrou.

A intertextualidade é mais uma das concepções que remetem ao dialogismo latente da palavra, já desde sua origem, orientada para o diálogo, compreendido como todo e qualquer tipo de comunicação verbal, seja ela na forma oral ou escrita.

4.2.4 O signo ideológico e a consciência

Conforme já foi dito, Bakhtin (1995) une a palavra à ideologia, concebendo, dessa forma, que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Por outro lado, ele diz que: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo, organizado no curso de suas relações sociais”. Diz ainda que “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria

de seu desenvolvimento”, e que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica” (p. 35-36). Se a palavra enquanto signo ideológico é o que organiza a consciência, então a consciência pode ser explicada a partir do meio ideológico e social.

Na concepção de que a consciência é igual à ideologia, Bakhtin (2001) se opõe à psicologia objetiva e também se opõe a S. Freud, como podemos perceber em sua crítica ao inconsciente.

Em *O freudismo* (2001), Bakhtin diz não acreditar na existência do inconsciente, atribuindo à ideologia o importante papel de estruturar o mundo interior do indivíduo, bem como o que lhe seja exterior. Tudo aquilo que torna o dizer menos transparente na enunciação é, de acordo com seu pensamento, não a atividade de um inconsciente indominável, mas a consequência da heterogeneidade constitutiva dos discursos. O conteúdo da consciência, bem como o do psiquismo geral, que se revelam no exterior, são determinados pela ideologia transportada pela palavra. Conforme suas palavras (2001, p. 88):

“Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica. A motivação do meu ato é, em pequena escala, uma criação jurídica e moral; uma exclamação de alegria ou tristeza é uma obra lírica primitiva; as considerações espontâneas sobre as causas e efeitos dos fenômenos são embriões do conhecimento científico e filosófico, etc. (...) a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência em todas as nossas reações verbalizadas”.

Para Bakhtin, não existe pensamento singular. Mesmo na introspecção ou na sessão de análise, a linguagem apresenta-se sempre em forma de um diálogo. Dessa maneira, tudo o que pode ser considerado singular no sujeito, suas emoções, seus desejos ou sensações é determinado pelas ideologias que ele vive em seu grupo, em seu tempo. Mesmo o conteúdo dos sonhos e dos mitos e de tudo o que se considera evidência do inconsciente, os chistes, os atos falhos, refletem, ainda, essa condição. (p. 89): “O sonho, o mito, a brincadeira, o gracejo e todos os componentes verbais das formações patológicas refletem a luta de diferentes tendências e correntes ideológicas que se constituíram no interior da ideologia do cotidiano”.

As diferentes tendências e correntes ideológicas se formam na vida social. Essa diversida-

de constitui a heterogeneidade do memorável discursivo: a memória coletiva das idéias, os valores, as invenções, as oposições, tudo que os seres humanos desenvolveram como linguagem nas esferas de suas atividades. Tudo o que remete à linguagem é recoberto por ideologias, portanto todo o material simbólico (mitos, sonho, riso) é signo ideológico e, conseqüentemente, material da consciência.

Bakhtin (2000) parece colocar o signo ideológico no lugar em que Freud concebe o inconsciente. Ao pensar que o signo ideológico penetra e constitui a memória, à qual existe como uma rede textual coletiva, heterogênea, em que todos os textos dialogam, e em resumo, todos dialogam, não existe a necessidade de pensar um inconsciente. É a própria palavra que carrega os conteúdos ideológicos, e é através do contato com ela que os seres humanos entram em contato com diferentes sentidos. Conforme diz (1995, p. 37):

“Há uma outra propriedade da palavra, que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer outro signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual. (...) Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, consciência (discurso interior)”.

Não existe, portanto, para o autor, um lugar inconsciente no aparelho psíquico ou no sistema orgânico que seja lugar de sentidos; o lugar do sentido é na palavra. É enquanto articulada pelo aparelho fonológico que ela se torna parte do organismo individual e da consciência, e isso é possível porque a palavra é o signo ideológico por excelência.

4.2.5 O sujeito

Bakhtin (1995) diz que a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. Através dessa concepção, o autor reconhece que o ser humano toma consciência de si mesmo através da experiência social, no curso da interação com os outros.

Essa concepção incide também sobre o estatuto de sujeito. O sujeito de Bakhtin se constitui na “interação social”, através de uma inserção na rede intertextual que funciona como memó-

ria da coletividade. Conseqüentemente, o estatuto desse sujeito é o heterogêneo, não sendo ele, portanto, a fonte original do sentido. O sujeito emerge do outro a partir do diálogo.

Ao se constituir através da interação, o sujeito é ativo e se constitui pela interpretação. Se nos detivermos no aspecto dessa atividade e na afirmação da consciência, poderemos concluir que o sujeito possa, ainda, manter alguma ligação com o sujeito cartesiano. No entanto, como se depreende da leitura de sua obra, para Bakhtin, não existe a idéia de indivíduo, pois o sujeito é inerentemente de caráter social. Ele diz (1995, p. 58):

“O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia”.

A questão é, primeiro, que, tanto o sujeito como a sua consciência em si mesma são construções sociais, não podendo ser explicados de outra maneira se não em acordo com o conceito de intertextualidade. Segundo, como a consciência é pura ideologia, o sujeito não é livre, ele é determinado pelo conteúdo ideológico que lhe chega através do contato com a rede intertextual.

O que podemos concluir sobre o sujeito de Bakhtin é que ele não é o mesmo sujeito da Análise de Discurso, mas também não é o sujeito cartesiano, autônomo, possuidor de uma identidade permanente.

Poderíamos questionar: se não existe inconsciente para Bakhtin, e se a consciência é toda a ideologia, por onde o sujeito pode escapar de um assujeitamento completo? Bakhtin diz (2000, p. 300):

“Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado (...). Percebemos o que o locutor *quer* dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado” (grifos do autor).

É pelo intuito, pela vontade, pelo querer-dizer, pela interpretação que o sujeito escapa do assujeitamento, que ele alcança a liberdade. O intuito é a força que determina a direção do sentido; a questão que se coloca é “em que consiste esse intuito”? Será que ele possui algum parentesco com o desejo?

4.3 FREUD: O SOCIAL E O INDIVIDUAL NO MESMO

Assim como Pêcheux e Bakhtin, Freud também constituiu uma teoria sobre a construção do sentido pelo ser humano. Conforme Lecht (2003), Sigmund Freud (1856-1939) nasceu em Freiburg, mudando-se aos quatro anos de idade para Viena, onde viveu e trabalhou até 1938, quando foi forçado a fugir para a Inglaterra, após a anexação da Áustria pela Alemanha. Freud foi sempre um aluno brilhante e se formou em Medicina pela Universidade de Viena em 1881, e, em 1885, ganhou uma bolsa para estudar em Paris com Jean Martin Charcot. Com o seu diagnóstico sobre histeria e o uso da hipnose, Charcot abriu caminho para Freud considerar a doença mental. Em 1886, Freud voltou a Viena, onde se estabeleceu como médico.

Freud foi o fundador da Psicanálise. Os fundamentos da Psicanálise podem ser resumidos da seguinte maneira: primeiro, os processos psíquicos são em si mesmos inconscientes, e os processos conscientes são apenas atos isolados; segundo, os processos inconscientes são em boa parte dominados por tendências sexuais. A sexualidade é a característica fundamental da Psicanálise, que consiste na tentativa de explicar a vida do homem (não só a pessoal, mas também a pública ou social) recorrendo à força do instinto sexual ou libido. Do conflito entre os impulsos sexuais do inconsciente e as superestruturas morais e sociais constituídas por proibições e censuras acumuladas e consolidadas pela infância, nascem fenômenos como sonhos (expressões deformadas e simbólicas dos desejos reprimidos), atos falhos (lapsos, distrações, falsamente atribuídas ao acaso, chegando às brincadeiras e ao humorismo) e as doenças mentais.

Em 1895, Freud e Breuer, baseando seu trabalho no caso de Ana O., publicaram seus

Estudos sobre a Histeria, o que empurrou o trabalho na direção da cura pela fala. Nesse caso, a tensão da paciente fora liberada por meio da conversa e da interpretação.

Ao longo de sua trajetória, Freud cunhou muitos conceitos. Destes, ressalta-se a correlação entre os sentidos do meio social e os sentidos individuais. No entanto, não é possível chegar até ela sem passar por formulações que indiquem o funcionamento do sentido no corpo do indivíduo e por aquelas que indicam a origem social do sentido.

A presença de S. Freud neste trabalho tem vários motivos. O primeiro deles é que as teorias até aqui destacadas apontam para as questões da presença do outro e aos aspectos inconscientes, vinculados à linguagem e ao sujeito. Um segundo aspecto muito significativo é a busca de Freud em observar o efeito do sentido no organismo humano, a forma como a linguagem simbólica intervém no funcionamento orgânico, biológico do ser humano, decorrendo daí a evidência de que a memória social passa pela reelaboração individual de cada mente; e o terceiro é a busca do autor em estabelecer um sentido da própria cultura, através de orientar-se através de um movimento de vai-e-vem entre a construção social da história pelos seres humanos e a ação dos sentidos dessa história sobre o indivíduo.

Alguns elementos da Psicanálise, importantes para a Análise de Discurso, já foram delimitados no capítulo sobre Pêcheux. Mas existem ainda algumas idéias que podem contribuir para alargar a noção de sentido que gostaria de abordar, são elas: o sentido de uma lei civilizatória, a forma como se divide a mente, além de outras considerações sobre inconsciente, desejo, formação do Eu e memória.

4.3.1 A interpretação

Interpretar é definido nos dicionários como traduzir, dar sentido, exprimir pensamento. Interpretar pode ser entendido como buscar o sentido que o autor quis expressar em um texto, ou pode ser construir sentido para um texto a partir da bagagem, das pré-leituras efetuadas pelo leitor em outros momentos, às quais ele apela para compreender um novo texto.

A interpretação é vista como crucial à vida psíquica, sendo por isso que a obra de Freud

está dividida entre um nível mais biológico e outro nível mais simbólico, mas esses níveis se tocam e, de tal modo estão interligados, que é praticamente impossível separá-los.

Freud desenvolve um método psicanalítico que se caracteriza por ser interpretativo. Como deve se conduzir esta interpretação? Um bom exemplo é a teoria da interpretação dos sonhos. A interpretação dos sonhos depende de que se conheça, por exemplo, a teoria de que o sonho é a realização de um desejo; o desejo do sujeito de não compreendê-lo em seu conteúdo manifesto. Também é necessário entender que o sonho contém uma mensagem disfarçada relacionada à sexualidade daquele que sonha. Para interpretar um sonho, não existe um código determinado, devendo este, pois, ser considerado como uma forma específica de linguagem, diferenciada de um produto dos processos lingüísticos.

Como se pode perceber, o interpretar no método de Freud está relacionado com o projeto de conhecimento da teoria da Psicanálise.

4.3.2 A definição da vida anímica

A definição da forma como se constitui a vida anímica do ser humano é um passo importante no construto teórico da Psicanálise, sendo uma de suas bases. Freud (1969a) diz que a psique ou a vida mental se divide em cérebro ou sistema nervoso e em atos de consciência. O aparelho psíquico está dividido, havendo nele uma parte mais antiga, o id, que contém todo o herdado, presente no nascimento e assentado, acima de tudo, na constituição dos instintos. Estes instintos são originados na organização somática e se expressam sob formas desconhecidas. Com a influência do mundo externo, uma porção do id sofreu um desenvolvimento especial. Do que era originalmente uma camada cortical, equipada com órgãos para receber estímulos – os sentidos – e com disposições para agir como um escudo protetor contra estímulos, surgiu uma organização especial, o ego, que, desde então, atua como intermediário entre o id e o mundo externo.

O *ego* se caracteriza pela percepção sensorial e pela ação motora (movimento voluntário, autopreservação). Ele administra os acontecimentos externos, os estímulos, armazenando expe-

riências na memória, evitando estímulos excessivamente intensos, através da fuga, e lidando com estímulos moderados, através da adaptação, aprendendo a produzir modificações convenientes no mundo externo, em seu próprio benefício. Em relação aos acontecimentos internos (id), obtém controle sobre as exigências dos instintos, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiando a satisfação para ocasiões e circunstâncias favoráveis no mundo externo, ou suprimindo completamente as suas excitações. É dirigido em suas atividades pela consideração das tensões produzidas pelos estímulos presentes ou introduzidos. A elevação das tensões seriam percebidas como desprazer, ansiedade, perigo, e o abaixamento, como prazer.

O longo tempo na infância e a dependência dos pais levam à formação, no ego, do superego. O superego é constituído pela influência parental (os pais, família, tradição, exigências sociais, os professores) que funciona como modelo. A ação do ego tem que satisfazer simultaneamente as exigências do id, do superego e da realidade. O superego e o id são as influências do passado, no id está a hereditariedade, e no superego, a herança cultural.

Resumindo, o superego atua como o limite das satisfações, e o id, como a satisfação das necessidades inatas; sua natureza é conservadora, sendo o lugar dos instintos, e o ego é a ansiedade de se manter vivo, é determinado pela própria experiência, pelos eventos contemporâneos e acidentais.

Os instintos são tensões causadas pelas necessidades e estão divididos em dois: eros, conhecido também como libido, amor; e instinto destrutivo, também conhecido como instinto de morte. Os objetivos neles contidos podem se deslocar e pode haver transferência de energia de um para outro.

De tudo o que foi dito, fica também explícita a fragmentação do sujeito, e a sua determinação por processos constitutivos que lhe são anteriores. Desfaz-se a ilusão de autonomia e de comando do eu, deixando entrever que ele cumpre, na verdade, um papel de administrador de uma situação multifacetada, na qual ele precisa equilibrar as urgências contidas no seu id, arcaico, ditado pela vida orgânica, com a sua situação no mundo, ditada pela cultura e pelo permanente devir do processo civilizatório.

Ao longo do tempo, a obra freudiana sofre alterações consideráveis. Novas descobertas vão surgindo, idéias vão se fundindo e alargando para outros conceitos, como se pode comprovar pelo surgimento do inconsciente, uma invenção (ou descoberta) de grande valor para os rumos dos estudos sobre sujeito e linguagem.

É necessário observar que o inconsciente faz parte da primeira tópica de Freud, enquanto o id, o ego e o superego foram introduzidos por ocasião de reformulações advindas de sua segunda tópica.

Nesta retomada, inseri, indistintamente, aquelas idéias que me pareceram produtivas para pensar a questão da constituição do sentido, tendo em mente que esta insere as instâncias do sujeito, da história e da linguagem.

Freud (1969a) define consciente e inconsciente. Ele chama consciência a uma representação que é objeto da percepção. Por outro lado, são chamadas inconscientes aquelas expressões latentes que dão algum fundamento para suspeitar-se de que se acham contidas na vida anímica, como se estivessem na memória. Uma representação inconsciente é uma representação que não se percebe, mas que é possível afirmar, baseando-se em indícios e provas de outra ordem.

A existência de um funcionamento inconsciente foi observada a partir dos trabalhos práticos em psicologia que utilizaram a hipnose como modo de levar o paciente a outro estado anímico. A possibilidade de alguém hipnotizado executar uma ordem no estado pós-hipnótico, sem lembrar a razão de dever executá-la, levou a perceber que era possível realizar atos destituídos do conhecimento consciente. A partir disso e da elaboração dos conteúdos de sonhos, Freud concebeu a existência do inconsciente, dando provas da presença dele na fala, através de atos-falhos, por exemplo, ou nas interpretações dos sonhos, através das suas imagens simbólicas.

Freud (1974), em *Metapsicologia*, trata do inconsciente, explicando que é uma fase regular e inevitável dos processos que alicerçam a atividade psíquica, e que todo ato psíquico começa sendo inconsciente e pode continuar a sê-lo, ou progredir até a consciência, e desenvolver-se conforme esbarre ou não com uma resistência. Ele faz uma analogia com a arte fotográfica, na qual a primeira fase da fotografia é negativa e só é admitido ao processo positivo o negativo

capaz de gerar uma imagem perfeita.

Freud (1969b) deriva a concepção de desejo da *Teoria dos instintos*. No instinto, o id expressa o verdadeiro propósito da vida orgânica do indivíduo, que se constitui na satisfação de suas necessidades inatas. Os instintos são forças por trás das tensões causadas pelas necessidades e representam as exigências somáticas feitas à mente.

É possível ter idéia do funcionamento do desejo através da teoria do sonho como realização de desejo. Não se trata de uma vontade qualquer, mas de uma força que tem origem inconsciente e causa desconhecida. Freud (1969b, p. 228) diz:

“Os resíduos diurnos, os senhores me perguntarão, ‘são realmente inconscientes no mesmo sentido que o desejo inconsciente que deve ser acrescentado a eles, a fim de torná-los capazes de produzir um sonho?’ (...) Não são inconscientes no mesmo sentido. O desejo onírico pertence a um inconsciente diferente - àquele inconsciente que já reconhecemos como tendo uma origem infantil e mecanismos peculiares”.

O desejo está ligado à censura, podendo ser comparado à soma de duas pessoas separadas, embora de algum modo em íntima conexão. Enquanto uma quer ceder ao desejo, a outra reprime.

Lacan (1985), na sua releitura de Freud, diz que o desejo é o desejo do Outro. Outro que representa o social.

Se ligamos a noção freudiana de desejo como impulso inconsciente barrado pela censura à formulação lacaniana da presença do Outro, enquanto ligação com o social, temos que o desejo é de ordem pulsional, mas, também, ligado ao funcionamento ideológico, relacionado à memória.

Segundo Ernst-Pereira (1994), o Outro mantém uma relação estrita com o desejo, determinando que a interdição esteja sempre presente “na própria posição do desejo”.

4.3.3 O sentido social

Freud (1969c) diz que, em 1912, adotara a hipótese de Darwin, segundo a qual, “a forma

primitiva da sociedade humana teria sido a horda submetida ao domínio absoluto de um poderoso macho”. Freud desenvolve, na obra *Totem e tabu*, a tese de que os destinos da horda primitiva “deixaram traços indeléveis na história hereditária da humanidade e, sobretudo, que a evolução do totemismo, englobando os começos da religião, da moral e da diferenciação social, se acha relacionada com a morte violenta do chefe e com a transformação da horda paterna numa comunidade fraternal”. Nesse livro, Freud retorna à pré-história social, onde teria iniciado uma psicologia coletiva, cujos rastros podem ser ainda encontrados no inconsciente, como uma herança arcaica da nossa mente e passado primitivos, desenvolvendo uma obra de história e antropologia, a qual remonta ao início da civilização. Ele diz (p. 20):

“O homem pré-histórico, nas várias etapas de seu desenvolvimento, nos é conhecido através dos monumentos e implementos inanimados que restam dele, através das informações sobre sua arte, religião e atitude para com a vida – que nos chegam diretamente ou por meio de tradição transmitida pelas lendas, mitos e contos de fadas -, e através de relíquias de seu modo de pensar que sobrevivem em nossas maneiras e costumes. À parte disso, porém, num certo sentido, ele ainda é nosso contemporâneo. Há homens vivendo em nossa época que, acreditamos, estão muito próximos do homem primitivo, muito mais do que nós, e a quem, portanto, consideramos como seus herdeiros e representantes diretos”.

Freud baseou sua pesquisa antropológica, sobretudo, na interpretação de textos de outros autores. Provavelmente, guiado pelo método da história, selecionando materiais que apresentem imagens dos comportamentos, valores e tradições de nossos antepassados. É um material bastante heterogêneo, em que se inserem até mesmo relatos de antropólogos sobre grupos pouco civilizados. O desejo de Freud é compor uma teoria geral do processo civilizatório de toda humanidade.

Resumidamente, Freud mostra que as relações sociais no totemismo e no tabu, adotado por povos antigos, envolvem a sexualidade. Freud parte da idéia de que houve um pai primitivo que possuía a supremacia sexual e a negava aos seus filhos, constituindo-se em senhor absoluto da lei, da ordem e do direito sobre o sexo. Com o tempo, teria havido uma rebelião em que o pai foi morto. Assim, estabeleceu-se uma nova ordem, baseada na igualdade e em novas regras

sociais, cujos resquícios são encontrados no totemismo, no tabu, no animismo, na magia e na onipotência de pensamentos.

Freud encontrou muitos correlatos às regras adotadas por grupos primitivos na mente humana e as tratou como herança arcaica dessa primitividade, agindo na forma inconsciente. Por exemplo, o homem primitivo tinha uma crença imensa no poder de seus desejos. Um correlato pode ser encontrado nas situações psíquicas das crianças em suas brincadeiras ou nas neuroses obsessivas, em que a onipotência do pensamento é bem visível (superstição).

A marca fundamental do trabalho de interpretação em *Totem e tabu* a respeito dos primórdios da aventura da humanidade na terra é a passagem de uma psicologia individual, de fundo narcisista, em que o pai era o centro das atenções, fazia apenas o que desejava e era temido ou adorado, para uma psicologia social. Em psicologia das massas e análise do eu, Freud diz (1969d, p. 3):

“A oposição entre psicologia individual e psicologia social ou coletiva, que a primeira vista pode parecer-nos muito profunda, perde grande parte de seu significado quando a submetemos a um exame mais detido. A psicologia individual dedica-se especialmente ao homem isolado e investiga os caminhos pelos quais ele tenta alcançar a satisfação de seus instintos, mas bem poucas vezes e sob determinadas condições excepcionais, lhe é dado prescindir das relações do indivíduo com seus semelhantes. Na vida anímica individual aparece integrado sempre, efetivamente, ‘o outro’, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e, deste modo, a psicologia individual é ao mesmo tempo e desde o início, psicologia social, num sentido amplo, mas plenamente justificado”.

Como se pode perceber, Freud não concebe o um separado do outro. E esta relação não é externa, pois o outro integra a própria psique. Embora ainda persistam certos traços de narcisismo no sujeito, há sempre esta ligação com o outro, cuja origem é libidinosa. Por trás dos sentimentos que unem os seres coletivamente há sempre a força do amor. O estabelecimento desses laços afetivos primeiro se deu entre os filhos e o pai e, mais tarde, entre si. Desse modo impôs-se a psicologia coletiva.

Para Freud (1969d), cada indivíduo faz parte de várias organizações coletivas (classe sociais, famílias, profissões), achando-se a elas ligado por identificações que variam na forma, construindo seu ideal do Eu conforme os mais variados modelos aos quais se liga afetivamente.

4.4 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

4.4.1 Bakhtin e Pêcheux

É possível estabelecer alguns pontos de aproximação entre Bakhtin e Pêcheux. Uma possibilidade é aquela que Authier-Revuz (1998) assinalou. A autora concebeu a teoria da heterogeneidade constitutiva, recorrendo ao conceito de dialogismo de Bakhtin e ao interdiscurso de Pêcheux, estabelecendo um ponto de contato entre os dois autores. Conforme afirma (1998, p. 193):

“A não-coincidência do discurso consigo mesmo é concebida como constitutiva tendo por referência o dialogismo bakhtiniano (considerando que toda palavra, por se produzir em ‘meio’ ao já dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro) e a teorização do interdiscurso no quadro da análise do discurso (cf. M. Pêcheux).”

De fato, o dialogismo pode ser comparado ao pré-construído, pois ele remete ao memorável, à história da palavra, que é forjada na vida social, nas diferentes esferas de atividades dos seres humanos, nos seus debates e embates orais.

O dialogismo, em seu desenvolvimento através dos conceitos de gênero e intertextualidade, remete ao já-dito, aos discursos já formulados pelos outros que nos antecederam no dizer. Desse modo, ele se prende à história dos acontecimentos.

O dialogismo também remete a uma idéia de memória que se constitui em forma de rede de textos, que se ligam uns aos outros por um ato responsivo de linguagem. O dialogismo aponta para o “outro” que está sempre presente em nossas palavras e que constitui os discursos. Como diz Bakhtin (2000, 348-349): “qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada”, porque “Os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem”.

Do dialogismo, sublinha-se a relação muito próxima entre o conceito de intertextualidade como rede de memória e acontecimento discursivo, e entre o conceito de gênero do discurso e o de formação discursiva.

O conceito de formação discursiva é definido por Pêcheux (1997a) como aquilo que “pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” em uma dada formação ideológica, a partir de uma certa posição em uma dada conjuntura, determinada pela luta de classes. E com isso, se pode dizer que as palavras e expressões “recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (p. 160).

Sobre o gênero do discurso, Bakhtin (2000, p. 279-280) diz o seguinte:

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus ‘tipos relativamente estáveis’ de enunciados. (...) a heterogeneidade dos gêneros do discursos (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, políticas)”.

A despeito do uso de um vocabulário um pouco diferente, temos aqui uma idéia que recobre o sentido de formação discursiva, porquanto contempla o enquadramento do sentido em certas zonas (formação discursiva – gênero do discurso). Onde Pêcheux diz que “é o que pode e deve ser dito”, Bakhtin diz que “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”. Bakhtin também afirma que os enunciados são “relativamente estáveis”, considerando, talvez as fronteiras móveis dessas zonas de sentido. Esta instabilidade aponta também para o processo histórico ao qual essas zonas de sentido estão submetidas: “os gêneros do discurso são correias que levam da história da sociedade à história da língua” (p. 285). Bakhtin termina, utilizando alguns exemplos de discursos (carta, ordem militar padronizada, documentos oficiais) bastante semelhantes aos que Pêcheux também utilizara (um panfleto, uma exposição, um programa).

No conceito de gênero, está investida a idéia de mobilidade (fronteiras “relativamente”

estáveis). Além disso, os enunciados dos diferentes gêneros se invadem, transmutam. Ele pode ainda ser abordado em ligação com um outro conceito, o de estilo, também desenvolvido por Bakhtin. O estilo faz parte do enunciativo e se mostra na escolha composicional do enunciado. O estilo pode estar ligado à “individualidade”, ele reflete a singularidade que existe em cada esfera da atividade. Há um vínculo indissolúvel entre estilo e gênero, o que permite que a análise possa contemplar vários ângulos de um enunciado constituído, e, dessa maneira, o conceito de gênero parece recobrir o de formação discursiva.

A aproximação entre formação discursiva e gênero pode ser produtiva, ao permitir que possamos, enquanto analistas, reconsiderar o uso deste conceito, porque, embora ele esteja um pouco fora de nossos pensamentos, neste momento, sentimos que ele não pode ser completamente descartado, no quadro que a teoria explicitou. Considerá-lo a partir do arejamento que o conceito de gênero pode proporcionar, permite-nos voltar a contar com a sua riqueza esclarecedora. Este ponto de contato é extremamente enriquecedor.

Em outra parte do trabalho, procurei mostrar como Bakhtin concebeu dois blocos discursivos: um oficial e outro popular, como duas linhas distintas, em curso na Idade Média. Esta é uma questão importante e perguntei como poderia pensá-la a partir dos pressupostos da Análise de Discurso.

A idéia de Bakhtin parece ser de que o discurso popular se faz sobre a escolha de certos gêneros do discurso bem definidos (1999, p. 133): “Discursos especiais ressoavam na praça pública”.

Rabelais trabalha a linguagem na sua ligação com os valores, com o movimento, com imagens da vida dos habitantes do romance. Sabemos que as palavras recobrem as imagens e os movimentos, porque é através delas que eles são simbolizados, que eles recebem significação, e apenas assim pode o autor trabalhar, pois sua matéria-prima é a palavra, com ela cria todas as imagens do romance.

Bakhtin diz que a vida na praça pública traz a marca do caráter não-oficial e da liberdade. No final da Idade Média e no Renascimento, “a praça pública formava um mundo único e coeso

onde todas as ‘tomadas de palavras’ (desde as interpelações em altos brados até os espetáculos organizados) possuíam alguma coisa em comum, pois estavam impregnadas do mesmo ambiente de liberdade, franqueza e familiaridade” (1999, p. 132). A esta forma de linguagem pertenciam: os juramentos, as grosserias, as obscenidades, as maldições, que integravam as formas da linguagem familiar; a esta, juntavam-se os pregões, os discursos dos charlatões de feira. E esta linguagem está associada ao humor, ao riso, ao baixo corporal. Havia, pois, um tipo especial de linguagem ligada ao mundo familiar e do comércio ao qual o grupo social popular estava ligado.

A linguagem oficial é aquela que circunscreve-se ao círculo do poder político. Sua forma é polida, hierárquica, e tende para a manutenção, para a imutabilidade e perpetuação.

Pêcheux (1990) também reconhece que se pode olhar a produção da linguagem por dois aspectos: o da repetição (perpetuação) e o da alteridade (reconfiguração). Também considera que o repetível está ligado a formações discursivas oficiais, enquanto a heterogeneidade, a condição de mudança, do deslizamento do sentido está mais presente na linguagem oral ou na vida cotidiana.

Conforme Pêcheux (1981), as ideologias dominantes e dominadas nascem do mesmo espaço de dominação ideológica, sob a forma de múltiplas falhas e resistências. Essa idéia é derivada da concepção de que o sujeito é duplamente determinado, pelas contradições da língua e da história.

O que pode ter gerado mudanças na língua, na Idade Média, talvez não tenha sido então “a invasão discursiva” do discurso popular no oficial, porque os discursos, pela lei da contradição, pressupõem a alteridade. Isto é, “apresentam uma divisão dialética interna, resultante de efeitos interdiscursivos, que leva a uma dualidade de sentidos” (Pires, 1999, p. 88). O que ocasionou as grandes mudanças históricas talvez seja um mesmo desejo, coletivo, que, inconscientemente, favoreça a tomada de posições de ruptura.

Ressalta-se, na noção de gêneros, a concepção de zonas mais ou menos regulares de manutenção do sentido, portanto é possível que, ainda que inconscientemente, elejamos aqueles que possam nos ajudar a levar a termo as revoluções pretendidas.

4.4.1.1 A relação com a ideologia

Em uma aproximação entre Pêcheux e Bakhtin, não seria possível deixar de lado ou não comentar o interesse de ambos pela ideologia, principalmente pelo papel importante que desempenha nas teorias de ambos.

Pêcheux, conforme já foi dito, fez da ideologia uma das bases da Análise de Discurso. A noção assumida é decorrência da tese althusseriana sobre a interpelação do indivíduo em sujeito. O sujeito é interpelado ideologicamente e, inconscientemente, atende a este chamado, se constituindo em sujeito que produz sentido. Pêcheux (1997, p. 24) diz que:

“(...) uma referência à História, a propósito das questões de Lingüística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as ‘práticas lingüísticas’ inscritas nos aparelhos ideológicos.”

A perspectiva materialista à qual Pêcheux se refere é o conceito marxista de ideologia. Porém, por ter-se baseado na releitura de Marx por Althusser, é preciso considerar uma ligação entre a ideologia e o inconsciente nos discursos. Essa citação interessa na medida em que esclarece a posição de Pêcheux sobre o modo como a ideologia se constitui. A ideologia é herdeira da luta de classes. Não seria injustificado pensar que a forma ideológica, os valores carregados são decorrentes de fatores econômicos que constituem um certo valor para a classe que vivenciou certas experiências que levaram a uma certa “consciência”. Mesmo Althusser reconhece que as ideologias surgem na sociedade, nas classes em conflito.

Por sua vez, Bakhtin (1995, p. 45) diz o seguinte, remetendo à formulação do signo ideológico:

“Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social: é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, ‘não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social’.”

Como podemos notar pelo teor desse enunciado, Bakhtin também estabelece uma ligação entre a ideologia e as condições econômicas relacionadas com a contradição da luta de classes, como princípio do signo ideológico. Neste ponto, parece haver uma confluência entre ambos os autores. A convergência entre os pontos de vista de ambos os autores poderia ser contestada pelo fato de que Bakhtin não aceita o inconsciente e Pêcheux sim. Mas vejamos: Bakhtin (2001) considera que apenas exista a consciência, sendo esta, a sede da ideologia, ou seja, o conteúdo da consciência é uma ideologia. A soma de tudo o que sentimos, nossos valores, nossa visão de mundo representa uma das formas que a ideologia pode registrar. A forma da ideologia que nos “projeta” em quem somos é derivada do que vivemos enquanto classe social, sem esquecer também inter-relações tais como gênero e etnia.

Quanto ao inconsciente, este é tenazmente negado pelo autor, porque não crê que exista uma consciência subjetiva, já que esta é a ideologia constituída pela interação social. O funcionamento inconsciente refletiria apenas a luta de diferentes tendências e correntes ideológicas que se encontram no interior da consciência.

O que se pode concluir com respeito às concepções de ideologia dos autores? Ambos pensam a ideologia em relação ao Materialismo Histórico, à memória social, enquanto “valores” que habitam o sentido. Também existe um ponto de contato derivado da concepção do como a ideologia interpela o indivíduo, pois Bakhtin diz que os sentidos são constituídos no espaço “interindividual” da enunciação, enquanto Pêcheux também acredita que o sentido se constitua entre os locutores. Ambos percebem que a “consciência de si mesmo” é um efeito de interpelação ideológica. A divergência maior talvez seja mesmo em relação aos aspectos do inconsciente, inscrevendo-se aí também a questão do desejo.

Pêcheux, ao longo do tempo, passou a ter dúvidas em relação ao “lugar” onde a ideologia e o inconsciente deveriam se ligar. Sua concepção sobre inconsciente vem pela teoria freudiana. A tese que desenvolvo é que, contrariando um pouco Bakhtin, parece que o inconsciente ainda não pode ser colocado em xeque sem desmontar o edifício da concepção sobre o sentido. Bakhtin resolve a questão, colocando o inconsciente na contradição de valores ideológicos. Assim, tam-

bém é possível desenvolver a idéia de que é precisamente pelo funcionamento da contradição histórica que se encontram os escapes, as negações e os deslizamentos.

Se Bakhtin resolve o problema do inconsciente, ainda restam dúvidas sobre a memória “individual”. A despeito da memória social, que circula através de pré-construídos, de que modo a interpretação subjetiva pode ser levada em conta no memorável? Bakhtin parece não contemplar esta instância.

Para a Análise de Discurso, seria uma forma de estabelecer a ligação da ideologia com o inconsciente considerar, como Bakhtin o faz, que o inconsciente funciona pela contradição que permanece na palavra; isso explicaria também as incompletudes, pois esta seria a causa das lutas e das oposições. O aprofundamento levado aqui a efeito não pôde esclarecer se o inconsciente é um lugar, como Freud disse, ou um funcionamento ideológico, como Bakhtin afirmou. Se isso não resolve toda a questão, ao menos alarga nossos horizontes de considerações teóricas sobre o modo como o sentido se constitui para o sujeito.

4.4.2 Freud e Bakhtin

Mesmo que Bakhtin tenha escrito o Freudismo com o propósito de criticar a interpretação de Freud justamente no ponto do inconsciente e do papel da ideologia nos sentidos que o sujeito constitui, parece que ambos chegam a alguns pontos comuns, embora a explicação para os achados dos autores se distancie.

Um aspecto que pode ser examinado através de Freud é a questão, colocada por Bakhtin, da existência de duas linhas discursivas concomitantes (discurso oficial e discurso popular). Freud parece admitir a existência de duas linhas discursivas que teriam dado origem aos sentidos: uma corrente civilizatória e outra primitiva. A primitiva perdura no fato de que “o homem é um animal da horda, isto é, um elemento constitutivo de uma horda conduzida por um chefe”. Considerando o funcionamento mental das massas, Freud diz (p. 70): “A massa apresenta-se como uma ressurreição da horda primitiva. Assim como o homem primitivo sobrevive virtualmente em cada indivíduo, também toda massa humana pode reconstituir a horda primitiva”.

Para Freud (1969d), cada indivíduo faz parte de vários grupos, achando-se a eles ligado por identificação, construindo seu ideal do Eu. O ideal do Eu, conforme vimos, é uma instância do Eu, encarregada de mantê-lo consciente das obrigações assumidas perante o sentido civilizatório. Se aceitamos a tese de que a lei civilizatória é um mandato que deriva dos acordos efetuados entre os filhos (descendentes das antigas hordas) para viver e tomar decisões coletivas, com direitos divididos e iguais para todos (o direito ao sexo), talvez seja possível pensar que o ideal do Eu receba os sentidos desta lei através de uma interpelação de cunho ideológico.

Vejamos esta passagem de *Psicologia das massas e análise do eu* (1969d, p. 79):

Podemos admitir perfeitamente que a separação efetuada entre o Eu e o ideal do Eu também não pode ser suportada durante muito tempo e deverá sofrer uma regressão de vez em quando. Apesar de todas as privações e restrições impostas ao Eu, a violação periódica das proibições constitui a regra geral, como demonstra a instituição das festas, que inicialmente não passavam de períodos durante os quais eram permitidos pela lei todos os excessos, circunstância que explica sua alegria característica. As saturnais dos romanos e nosso moderno carnaval coincidem neste traço essencial com as festas dos primitivos, durante as quais os indivíduos se entregam a orgias em que violam os mandamentos mais sagrados. O ideal do Eu concentra a soma de todas as restrições a que o Eu deve submeter-se, e, deste modo, o retorno do ideal do Eu deve constituir para este, que encontra de novo a satisfação de si mesmo, uma festa magnífica.

Através desta passagem, percebe-se que a consciência tenta manter uma afinidade de objetivos com o ideal do Eu, visando aos acordos estabelecidos socialmente. Isso decorre do fato de que a consciência é a instância de negociação entre as atividades externas à vida anímica, ela procura ajustar o organismo aos acontecimentos da vida “real”, aos acontecimentos físicos que se projetam no corpo como marcas, como memória. Este “real” pode não estar sintonizado com os desejos mais profundos e pulsionais do indivíduo. A ação da lei dos instintos simplesmente já está instaurada antes mesmo de que o ser possa compreender qualquer sentido cultural, seja ele mais “primitivo” ou “civilizado”. Esse momento inicial, Freud denominou de narcisismo, estado em que a mente e o organismo se bastam. Pelo menos, uma instância do inconsciente deriva desse estado narcísico.

Como se percebe, também, Freud reconhece na própria corrente civilizatória um momento destinado a servir como descarga desses sentidos “inconscientes”. As festas populares são espaços programadas dentro da “lei cultural” para que os indivíduos possam ceder aos seus impulsos contidos. Entre estas, destaca-se o carnaval, e, conforme já relatei, este é também um dos achados de Bakhtin (1999). Aí ele confirma que o carnaval é uma instância em que a vida, o organismo, a raiz do humano se impõe e se revitaliza, ao mesmo tempo em que revitaliza o discurso oficial ao retornar ao princípio, à origem de tudo.

O que podemos concluir é que Freud e Bakhtin parecem estar de acordo no ponto em que existem duas linhas originais de sentido que, talvez, possam se recobrir no sentido de oficial-civilizador e primitivo-popular. Ambos também concordam que o sentido primitivo (ou popular) teria um momento de reconhecimento, autorização, nas festas, como o carnaval.

No entanto, temos algumas diferenças também. Freud diz que tanto o discurso primitivo quanto o civilizado são comuns a todos os indivíduos. Bakhtin parece creditar o sentido popular às classes sociais economicamente desfavorecidas. Através do reconhecimento discursivo, das trocas enunciativas, por ocasião do carnaval, estas teriam “contaminado” o discurso oficial, através de sua ideologia. Este fato decorre da compreensão do autor de que a ideologia, cujo conteúdo é o “real” da própria consciência, é decorrente da existência econômica e social dos indivíduos. Desse modo, a corrente discursiva oficial estaria consignada às classes sociais abastadas, enquanto o discurso popular, como o nome indica, seria próprio dessas classes menos favorecidas, em decorrência de seus modos de se apropriar dos recursos existenciais.

Não falta em Freud a admissão do sentido social. Apesar de não utilizar a palavra ideologia, fica implícito que estes sentidos vêm do outro, através de leis e de ordens que o Eu precisa acatar. Nesse ponto, Freud e Bakhtin se encontram. No entanto, Bakhtin critica em Freud o não reconhecimento da existência da ideologia. Em conseqüência, o que para Bakhtin são motivos diversos, conseqüentes a enredos ideológicos, oposições de correntes discursivas contraditórias, na consciência, para Freud, são divisões internas do psiquismo humano.

Quer me parecer que, nas duas posições assumidas por estes dois autores tão produtivos,

há o atravessamento de discursos aos quais se filiaram na sua existência. Bakhtin procura explicar a origem do sentido através das relações sociais atravessadas por diferenças, contradições impostas pela luta pela sobrevivência. Freud procura compreender o modo como o indivíduo, enquanto organismo vivo, se “adapta” às diversas situações existenciais que encontra. Procura mostrar como seu psiquismo reage, como o “corpo” assimila ou tenta contornar as imposições trazidas pelo “real” com o qual se depara.

Freud (1969d), ao entender o ser como indivíduo, diz que é impossível separá-lo em um Eu independente dos outros. Isso se dá em consequência de ser muito difícil, se não impossível, separar o que é orgânico, inato, do que é culturalmente desenvolvido, porque essas duas instâncias são indissociáveis.

De fato, por vezes, parece que Freud relativiza a relação sujeito-sentido e ideologia; nota-se, aí, uma noção assujeitante do indivíduo. Mas não parece que Bakhtin acerte completamente não reconhecendo que, mesmo parte da sociedade, o indivíduo existe. Pode ser que essas configurações -sociedade, indivíduo- sejam modos de expressão de uma única forma, o ser humano. Pode ser também que se colocar em apenas uma das instâncias teóricas desenvolvidas pelos dois autores seja apenas ceder a uma ou outra interpelação ideológica. O que parece de fato é que ambos têm muito em comum e, em muitos aspectos, se complementam.

Freud (1969c) mostra, no seu trabalho sobre a origem da civilização, o lugar onipotente da palavra entre as linguagens. Diz o autor (1969d, p. 54):

“A linguagem usual permanece sempre fiel a qualquer realidade, inclusive em seus caprichos. Assim, designa com o nome de ‘amor’ relações afetivas, as mais diversas, que nós também reunimos teoricamente sob tal conceito”.

Conforme podemos apreciar nessa passagem, Freud e Bakhtin têm muito mais em comum do que Bakhtin quis supor.

4.4.3 Pêcheux e Freud

Ao longo da teoria do discurso, encontramos, em diversos momentos, a alusão à Psicanálise, seja através de Freud, seja de Lacan, conforme já afirmei. O atravessamento da Análise de Discurso pela Psicanálise tem uma dimensão fundadora. A Psicanálise é citada em relação ao sujeito, um sujeito clivado pelo inconsciente; é considerada na noção de desejo, que atravessa a linguagem. Também é tomada através das formulações de Althusser. Enfim, constitui um aspecto fundamental na teoria discursiva. Pêcheux (1997) também retomou os sentidos de sua própria interpretação da Psicanálise. Uma pergunta que não alcançou responder foi: como é que a ideologia e o inconsciente se encontram?

Segundo Freud, a consciência se relaciona ao ego e estava originalmente ligada à percepção. Ela é uma qualidade transitória, que se liga a um processo psíquico apenas de passagem, por isso o ego é virtualmente consciente, pois há partes suas que são inconscientes. Os processos de pensamento e tudo que seja análogo a eles no id, em si próprios são inconscientes, podendo ser acessados pela consciência, vinculando-se aos resíduos mnêmicos de percepções visuais e auditivas, no caminho da função da fala. Na primeira fase da vida, uma parte do que está no id passa para o ego, enquanto o que permanece constitui o inconsciente propriamente dito.

São depreendidos dois pontos importantes dessas formulações. O de que o inconsciente prevalece sobre a consciência e que a memória participa tanto da consciência quanto do inconsciente.

Se pensarmos que o sujeito utiliza todas as forças para dar sentido (percepção, inconsciente) e que são ligadas à memória, seria justificado pensar que a ideologia deve estar ligada tanto ao inconsciente como ao consciente.

O que parece estar destacado é a memória, que tem uma larga história de uso: na Filosofia, na Psicologia; Freud também trabalhou muito com ela.

Memória, de acordo com o dicionário etimológico de Cunha (2000, p. 512) vem do latim e significa faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Retemos o que nos impressiona, o que nos comove ou agride. A memória é vivida, mas é tam-

bém reconstruída, conforme Freud nos mostrou. No relembrar, vamos enxertando novos sentidos, e, por vezes, modificando a memória antiga. A memória coletiva nos chega do outro. A memória individual é um sinal, uma marca em nosso próprio corpo, em nosso organismo, mas o sentido de nossas cicatrizes também decorre dos sentidos dos outros. Memória é lembrança, mas também é esquecimento. O que é enfim, memória?

Para esclarecer o funcionamento da memória, Freud (1976) compara o funcionamento do aparelho de percepção ao bloco mágico. O bloco mágico é um brinquedo infantil constituído por uma prancha de resina ou cera sobre a qual está colocada uma folha fina e transparente de papel encerado, que tem a extremidade superior presa à prancha. Por cima desse papel transparente, coloca-se uma outra folha de papel de celulóide (papel comum). Risca-se com um estilete sobre a folha de papel comum, e os sinais ficam gravados na folha encerada presa à prancha. Se solta, esta folha fina parece estar em branco, e pode ser novamente utilizada, enquanto a prancha está novamente pronta para uso. Mas, se olhada atentamente, se verá que o traço permanente do que foi escrito fica preso na prancha e sob a luz poderá ser identificado. Assim, o bloco oferece duas vantagens: poder ser reutilizável e, ao mesmo tempo, reter o que foi escrito.

Freud diz que é possível traçar algumas analogias entre o bloco mágico e a percepção mental. Seria dessa maneira que o aparelho mental desempenharia a função perceptual: há uma camada que recebe estímulos e não forma traços permanentes, enquanto os fundamentos da memória ocorrem em outros sistemas contíguos. A prancha de cera é comparada ao inconsciente, e o aparecimento-desaparecimento da escrita, comparado ao aparecer-desaparecer da consciência no processo da percepção.

Tanto na acepção individual quanto na coletiva, memória mantém o sentido de guardado, do que se repete, do que ficou retido ou registrado em livros ou em símbolos. Sua principal característica é de poder ser lembrada, poder retornar. Um fator que sempre está relacionado com a memória é o sentido de história, e esta sempre se relaciona com o outro, seja pela ligação com os acontecimentos, ainda que nos pareçam externos, acontecimentos com os outros, seja porque marca nosso próprio corpo. Memória, estando ligada à história, deriva de discursos que

em si temporalizam, por ocasião de um acontecimento discursivo.

O trabalho de Freud se ampara de maneira importante na memória. O sentido do vestígio, da marca pode ser recuperado através da fala. O acontecimento que pegou o indivíduo pode não ter sido significado, não ter recebido um sentido no passado e, ainda assim, ser elaborado pela fala, mais tardiamente, passando, deste modo, a ser simbolizável e reconhecido. Quando passa a ser simbolizado, o acontecimento entra para a categoria de acontecimento discursivo. A característica principal do acontecimento discursivo é que pode ser interpretado de muitas maneiras, de vários ângulos, de acordo com o interdiscurso a que nos filiamos. Assim, Freud contribui de maneira singular para a compreensão dos fenômenos da memória, os quais podem ficar retidos no corpo, mas só serem significados no simbólico, ao serem de certo modo “julgados” pelo contato com os sentidos constituídos pela cultura.

A teoria do discurso encontra na história um de seus pilares. Memória também projeta o sentido de história. No entanto, a memória é um liame entre um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de sua existência. Em torno de um acontecimento histórico, “real”, existe um jogo que se constitui na passagem do visível ao nomeado, que funciona mais ou menos assim: para interpretar, para dar sentido a um acontecimento, é necessário recorrer “à memória discursiva (pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.)” (Pêcheux, 1999, p. 52).

Pêcheux (1990), ao constituir um sentido para memória, um elemento fundante da teoria, que inseriu através das noções de interdiscurso, pré-construído, formações discursivas, e que visam notadamente a mostrar como se dá a relação entre o sentido “singular” e o outro, também considera esse sentido de memória inserido pela Psicanálise. Os elementos trazidos como contribuição freudiana à abordagem discursiva, nesta tese, ressaltam a importância desse contato. Esta é uma relação fundamental, ainda que também sujeita a falhas. Como pudemos perceber, apesar destas, apesar das interrogações que permanecem sem respostas, essa é uma relação imprescindível.

4.5 AUTORIA

É necessário refletir sobre o sentido de autoria, porque constitui a centralidade deste trabalho. Para defini-la, escolhi entrecruzar três enfoques - a leitura, a escrita e a possibilidade de instauração da autoria, com as conseqüentes implicações que possam ter sobre o discurso pedagógico.

De início, é importante situar duas concepções fundamentais advindas da teoria discursiva, a concepção de linguagem e a de sujeito, que devem atravessar todo esse plano como uma característica essencial. Para a Análise de Discurso, a linguagem é marcada pelo desvio, pela opacidade, pela falta de captura do objeto. Ela é o ponto de encontro entre o sujeito e a história, sendo essa historicidade conseqüente aos processos ideológicos.

Para Bakhtin, o sujeito também não é a origem do dizer, pois este se encontra sobredeterminado pelo outro. Esse outro é a evidência sócio-histórica da trajetória do sentido, que se materializa no uso que os indivíduos fazem da palavra para construir todo um mundo de significações. Embora faça intervir a favor do sujeito a consciência, esta não desfruta do *status* de ser clarividente e objetiva, porque é também marcada pelo esquecimento de ser constituída pelo outro-memória, contido nas palavras das quais se apropria.

Para a Análise de Discurso, existe uma ligação entre a interpretação e a posição de sujeito. A interpretação também está ligada ao sentido que se repete, à memória, mas, pelo deslizamento de sentidos, através da falha e do equívoco inerentes à própria língua, pelo deslocamento do sujeito em relação aos seus próprios sentidos, é possível instaurar-se uma diferença, uma mudança, uma abertura para o sentido novo.

Todorov (2000, p. 20) diz que para Bakhtin “O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício” e que “é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana”. Essa afirmação pode nos levar à hipótese de que, para Bakhtin, o sentido também está intimamente ligado ao sujeito, pois o sujeito é determinado enquanto ser (objeto), mas livre enquanto sujeito (sentido). A interpretação é do âmbito do sujeito e do sentido. Não podemos

esquecer, entretanto, que Bakhtin compreende o signo como intrinsecamente dialógico, de modo que o sujeito jamais se desvincula do outro.

A leitura, a escrita e a autoria estão intrinsecamente atreladas às questões da interpretação e do sentido.

4.5.1 Leitura e escrita – onde está o autor?

A formação dos leitores é uma das mais importantes atribuições da escola. A leitura e escrita são interdependentes, tanto que o gesto de leitura pode ser comparado a uma reescrita textual. As propostas pedagógicas para a formação do leitor têm estado tradicionalmente ligadas a um conceito de leitura como extração de um significado único atribuído ao texto pelo autor; ao aluno, resta apenas descobrir, elucidar este significado, desvendando a “intenção” do autor. Nesse enfoque, a autoria do aluno não é considerada, nenhuma atenção maior lhe é dada por ocasião da leitura. Nessa concepção, como dizem Elias e Axt (1999), compreender um texto é parafraseá-lo.

Ao se colocar como uma instituição socialmente responsável pela formação dos leitores, a escola naturaliza uma concepção histórico-social de leitura, paradoxalmente implicando a interdição do trabalho interpretativo, constitutivo do processo de significação, limitando o aluno a repetir indefinidamente, sem muito espaço para dar “o seu sentido”. A esta concepção adotada no ensino escolar, subjaz a hipótese de que existe um recobrimento absoluto do que o autor diz pelo que o sujeito/leitor compreende. Nesse caso, é a aparência falsamente homogênea da linguagem que permite que essa concepção seja fundada. Um enunciado qualquer, no entanto, é marcado pelo caráter ideológico; a linguagem utilizada é marcada pelo desvio, pela opacidade, estando sempre presente a possibilidade do sentido tomar um novo rumo.

Numa outra concepção de leitura, na qual se considere o trabalho interpretativo do leitor, pergunta-se: onde se situa o autor? Está no texto ou no efeito leitor? A resposta a essas perguntas remete também para um conceito de escrita, o qual deve satisfazer as premissas consideradas: em relação ao sujeito, o fato de que é interpretante; à concepção de linguagem, marcada pela

falta e pelo equívoco; e à concepção de sujeito-leitor, que se filia a sentidos já presentes na memória. Tanto Bakhtin como Pêcheux autorizam a pensar que se escreve a partir de sentidos já existentes.

Há algumas idéias sobre autoria que é importante destacar. Para Michel Foucault (2001), o autor verdadeiro seria o responsável por uma grande invenção, por uma virada histórica de sentido. Além disso, a sua noção parte também da escrita, ressaltando que, no modelo contemporâneo, esse conceito se tem afastado do tema da expressão, caracterizando um jogo de signos comandado pelo significante. Nesse contexto, a autoria é concretizada pela assinatura de alguém tido como o autor. Foucault sugere, no entanto, que o nome do autor seja muito mais do que um elemento num discurso, exercendo aí uma função classificatória. O nome do autor é o que permite agrupar certos textos, relacionados entre si.

A função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade, característica esta ligada ao sistema jurídico e institucional.

Orlandi (1988), refletindo sobre a autoria, concorda com Foucault que autoria seja uma das funções do sujeito e um princípio de agrupamento do discurso; por outro lado, concebe essa função na sua intrínseca relação com a interpretação. O princípio de autoria é uma função enunciativa do sujeito, uma função social do “eu” enunciador. Diz (p. 77):

“Diríamos que o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares.”

Desse modo, o autor também é a dimensão em que o sujeito é mais afetado pelas exigências de coerência e não-contradição, sendo responsabilizado pelo que diz.

Essa concepção está baseada numa compreensão de texto que ressalta o seu efeito de fechamento, apresentando um começo, meio e fim. Cada texto se caracteriza como unidade discursiva, o autor se inscreve em um tipo de discurso determinado, que, apesar de sua heteroge-

neidade, tem um efeito de uno. O autor é tomado aí, na sua relação com o texto, ressaltando-se o gênero textual, reconhecido socialmente, no qual se manifesta a autoria.

Pensar a autoria na interpretação é garantir para o sujeito um lugar de produtor de eventos interpretativos, mesmo que ele não instaure uma nova discursividade. Assim, segundo a concepção que valoriza a interpretação do sujeito e não propriamente a “originalidade”, toda vez que o sujeito produz uma formulação interpretável, ela significará o seu “gesto de interpretação” (Pêcheux, 1990).

No entanto, até que ponto um sentido formulado vai constituir-se como memória, fazer parte da memória do dizer, é uma questão em aberto. Na interpretação, existem forças coercitivas agindo sobre o sujeito pela ideologia, através da história; o sujeito não é livre para interpretar. Para constituir um sentido, o sujeito precisa recorrer aos já-ditos presentes na memória.

Entretanto, a regularização trazida na memória pode ruir sob o surgimento de um novo acontecimento discursivo que venha a perturbá-la, imprimindo um deslocamento dos implícitos associados ao sistema de regularização anterior. O jogo de forças da memória visa a manter a regularização, a absorver o acontecimento novo. A repetição pode abrir-se, vindo a constituir-se como outra possibilidade de articulação discursiva, marcando um momento de mudança de sentido. As condições para que um sentido novo se insira, modificando a memória do dizer, são constituídas nas relações sociais entre sujeitos, são presas à história.

Bakhtin salienta que o autor é fundamental para o texto, pois ele organiza, seleciona as idéias, e este ato é mais do que juntar simples palavras. No entanto, apesar do texto constituir em si um ato humano, ele não pode ser compreendido fora de certas condições que remetem ao fundamental papel exercido pelo outro, não pode estar fora do diálogo inscrito em certo tempo histórico, porque o enunciado é totalmente perpassado por elementos extralingüísticos. Sobre o problema do texto, ele diz o seguinte (2000, p. 337):

Até que ponto a palavra pura, sem objeto, unívoca, é possível na literatura? Uma palavra na qual o autor não ouvisse a voz do outro, na qual houvesse somente ele, e ele por inteiro – tal palavra pode tornar-se material de construção de uma obra literária? A qualidade de objeto, em certo grau, não é a condição necessária de todo estilo? O autor não se mantém sempre fora da língua que lhe serve de material para a obra? O

escritor (mesmo no lirismo puro) não é sempre um “dramaturgo”, no sentido de que redistribui todas as palavras entre as vozes dos outros, incluindo nelas a imagem do autor (assim como as outras máscaras do autor)? É quase certo que a palavra sem objeto, unívoca, é ingênua e inapta para uma criação autêntica. Uma voz criadora sempre pode ser apenas a segunda voz no discurso. (...) O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do dizer indireto.

No texto, há um autor que imprime um estilo, um tom, de uma maneira única, mas que também é indissociável do outro com quem dialoga. A voz do autor não é a única a habitar e a dar sentido. Assim, o texto é o resultado da polifonia.

Para Bakhtin, a atividade do autor está implicada, primeiramente, com a do leitor, que vai dar sentido ao texto. O autor é o que dirige a visão do leitor, mas não pode, ele próprio, tornar-se o objeto da visão. A individualidade do autor pertence aos domínios da história. (2000, p. 220):

“() o autor corresponde ao conjunto de princípios criadores que devem ser realizados, à unidade dos constituintes da visão exotópica que sua atividade relacionou com o herói e seu mundo. Sua individuação enquanto homem é um ato criador secundário, um ato do leitor, do crítico, do historiador, um ato que é independente do autor enquanto princípio ativo de uma visão - e é um ato que o torna passivo”.

O autor não está desvinculado da sua obra, porque é o que seleciona partes da memória discursiva de uma forma singular. No entanto, não é a voz do indivíduo que encontramos no texto, mas posições que, enquanto sujeito, ocupa em relação à memória de sentidos materializada sob a forma textual. Essa é uma instância. Outra, é a que personifica o autor, pois este não é um indivíduo, mas um princípio, ao qual o leitor precisa se adequar. Apenas o exame biográfico pode tornar o autor um herói, em um determinado momento de sua história. A individualidade do autor enquanto criador é uma individualidade criadora, não é uma forma visível. A personificação do autor deriva de sentidos sociais que se apóiam sobre a constituição da obra, mas que não estão diretamente presas ao texto.

A personificação deriva de forças que nela atuam, de acordos sociais que visam também a conduzir e perpetuar certos sentidos na sociedade.

Sobre a responsabilidade do autor, Bakhtin refere o seguinte (2000, p. 219):

“Uma responsabilidade especial é necessária (no domínio autônomo da cultura) - não se pode começar a criar tal e qual, completamente sozinho, sem nada; mas essa especialização da responsabilidade só pode edificar-se sobre a profunda confiança numa instância suprema que abençoa a cultura, confiança em que outro - acima de mim - responde pela minha responsabilidade especial, em que não atuo no vazio dos valores.”

Como se percebe, o autor apela para o sentido de forças atuantes relacionadas a acordos sociais que visam a estabelecer certos sentidos na sociedade. A responsabilização que é investida no autor segue regras indiretamente relacionadas à obra.

Sobre essa questão, Pêcheux (p. 171) diz o seguinte:

“(...) a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos, etc. e as noções de asserção e de enunciação estão aí para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante.”

Não existe um ato autônomo, originado pelo sujeito; a posição de sujeito é determinada exteriormente, ela deve ser compreendida como um efeito determinado pelo interdiscurso como discurso-transverso. A tomada de consciência do sujeito sobre o que diz consiste num desdobramento do sujeito na sua dualidade sujeito-objeto. O sentido de inconsciência do sujeito sobre essas determinações foi elaborado por Pêcheux (1997) como os esquecimentos um e dois, através dos quais o sujeito esquece que o sentido vem da exterioridade e tem a ilusão de ser origem do seu dizer.

Assim, é possível dizer, como Pêcheux (1997), que a personificação do autor decorre de forças constituídas sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito, com o que lhe é dado ver, temer e esperar, via pela qual o sujeito se reconhece em si e em outros sujeitos, e que circula como um “consenso intersubjetivo”.

Pensar a autoria do aluno como prerrogativa delineada no discurso pedagógico pode ser promissor para que este venha a exercer a função de autor. Assim, seria possível também reinterpretar os fazeres e lugares de aluno e de professor, de modo que a ação educativa pudesse ser re-significada.

Nessas condições, creio que a escola poderia ajudar o aluno a se tornar mais ativo na produção de sentidos e no domínio das regras da escrita, ao se deslocar da noção tradicional de leitura e de interpretação.

Claudia Pfeiffer (1995), ao refletir sobre a autoria no ambiente escolar, estabelece uma relação entre autoria, sujeito e escrita, retomando a importância da constituição dos lugares e sentidos no processo de escolarização. O imaginário do sujeito sobre o lugar que ocupa leva-o a sentir-se autorizado ou desautorizado a constituir sentidos. Para que o aluno se autorize, é necessário que haja o reconhecimento de que ele ocupa um lugar de constituidor dos sentidos, ou ele estará fadado a fazer, apenas, repetições.

Para que o aluno venha a constituir “gestos de autoria”, é preciso que sejam previstas certas condições. Para que sua autoria seja construída e não apenas simulada na escola. A escola desempenha um importante papel na construção de um imaginário em que o aluno se sinta capaz de interpretar, de escrever, de dizer sua palavra, pois ela é um dos lugares autorizados na sociedade para que o sujeito assuma essa posição. Nesse espaço, o sujeito seria visto como sujeito da língua e não como um aprendiz, que só num futuro, após ter dominado as normas, poderia se aventurar num projeto de escrita e autoria.

5. ANÁLISE

Neste capítulo, apresento as análises efetuadas num *corpus* selecionado da materialidade discursiva que se formou em decorrência das participações no *for-chat*. As definições preliminares situam a posição a partir da qual efetuou-se a leitura do *corpora*, a posição de analista.

Partindo da hipótese da facilitação da autoria no *for-chat*, pergunto: que autoria é essa? Para o professor constituiria uma nova posição no discurso pedagógico? E, para os alunos, o hipertexto, caracterizado nesse ambiente virtual, é um fomentador da posição de autoria? Estas perguntas se desdobraram nos objetivos já referidos, que são: mostrar o funcionamento da autoria no ambiente virtual focado; mostrar os efeitos de sentido e as respectivas posições de sujeito no discurso pedagógico, assumidas no ambiente pedagógico virtual; e estudar a materialidade discursiva *for-chat* em sua singularidade, tendo em vista a formulação teórica do hipertexto, segundo Lévy. Procurei cobrir o objetivo de aprofundar a relação sentido e sujeito a partir de três autores: Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Sigmund Freud, visando a sua relação com o enfoque pesquisado. Esse último objetivo aparecerá como um discurso implícito na análise, como um atravessamento, uma posição discursiva, a partir da qual estarei interpretando.

Busco contemplar os objetivos propostos através da análise de marcas lingüísticas, presentes nos recortes efetuados. As formulações dos participantes estão numeradas, e os nomes foram substituídos em atendimento à ética na pesquisa.

É necessário ressaltar que o *corpus* aqui utilizado consiste numa impressão das conversas travadas no *for-chat*. Nessa condição, ele se apresenta como um simulacro da realidade virtual, ou seja, é uma réplica do que se constituiu na prática discursiva. Minha posição de analista provavelmente está atravessada por sentidos da participação efetiva que tive enquanto aluna da Disciplina. Quando analiso, não vejo apenas os enunciados onde a linguagem se materializa, mas tenho presente o que vivi ao longo do semestre como uma participante, e tive o cuidado de incluir também formulações próprias.

É importante destacar, ainda, em relação ao estabelecimento do *corpora*, dois aspectos: primeiro, o fato de que havia dois grupos que se uniram em um só, após um mês do início das atividades. Para realizar as análises, selecionaram-se apenas formulações do primeiro grupo, que contava em torno de 20 integrantes e teve encontros virtuais e encontros presenciais. Conseqüentemente, também se recolheu o material das primeiras semanas de atividade (26 a 28 e 40), como já foi dito antes.

No anexo, apresento um recorte do *for-chat* impresso, no qual aparecem os nomes e ícones de cada participante junto ao texto que resultou de sua intervenção, bem como a hora desta. Tal como apareceram no vídeo, as palavras foram impressas para que eu pudesse me deter sobre as mesmas, para proceder às análises.

5.1 A PRESENÇA NA AUSÊNCIA ATRAVÉS DAS MARCAS DO DISCURSO RELATADO

Inicialmente, passo à apresentação e descrição das marcas lingüísticas que surgiram da observação do *corpus*, cujo funcionamento me proponho a analisar. A seguir, adoto a sistemática de focar o funcionamento dos diferentes modos de manifestação de “discurso relatado”, na materialidade em análise, tendo observado que se trata de uma marca fundamental no discurso acadêmico.

Bakhtin (1995) faz uma contribuição importante, teorizando o discurso relatado. Para o autor, todo texto possui um destinatário, encadeando-se numa rede intertextual, que nos leva a considerar a inseparabilidade do um-outro, e que remete à alteridade discursiva. O discurso citado é desenvolvido como o discurso de outrem. Ele diz (p. 144) que: “*o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*”. As regras sintáticas e estilísticas da língua possibilitam que o narrador possa integrar “outra enunciação” na sua própria.

Jacqueline Authier-Revuz (1998) formula sua teoria do discurso relatado, tendo como uma das bases Bakhtin, tanto em seu trabalho sobre as marcas do discurso citado, como na fundamentação teórica sobre heterogeneidade enunciativa. O discurso relatado é tratado no curso da teoria da heterogeneidade. A heterogeneidade, como já foi salientado, trata da presença constitutiva e mostrada do outro, que se insere no fio discursivo. O conceito de heterogeneidade está ancorado também na Psicanálise, conforme já se salientou anteriormente, especialmente em Lacan, que se embasa em Freud.

A heterogeneidade constitutiva é a forma não marcada em que o outro é entendido através da concepção da não-homogeneidade intrínseca dos discursos. Retoma a idéia da polifonia da palavra, que, por se formar no meio social, é habitada por muitas vozes, remetendo ao interdiscurso. A heterogeneidade mostrada refere-se às marcas que se espalham no discurso, por onde irrompe o outro, surtindo um efeito de que é o locutor o responsável pelo gerenciamento das palavras do outro.

Jacqueline Authier-Revuz (1995), em seu artigo *Observações no campo do discurso relatado*, oferece uma perspectiva coerente com a teoria do discurso, ao teorizá-lo como uma marca de heterogeneidade mostrada. Ao longo do trabalho, são dadas várias indicações sobre os aspectos que importa observar na formulação do discurso relatado.

Embora se reconheça que a gramática tradicional também possua sua abordagem para o discurso citado, aqui se seguirá a perspectiva de que o discurso relatado constitui uma marca lingüística importante, na medida em que aponta para o funcionamento do discurso.

Jacqueline Authier-Revuz critica a trilogia DD, DI, DIL (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), normalmente descrita pelas gramáticas tradicionais, por serem “uma descrição parcial e empobrecedora do campo da representação do discurso outro no discurso” (1995, p. 134).

Segundo a autora, o discurso direto não é simples nem fiel. Sua propriedade característica é a autonomia, não a textualidade. Tampouco pode ser considerado como objetivo, pois reproduzir outro enunciado com exatidão não significa reconstituir o acontecimento da enunciação que o originou. Cada vez que há uma reformulação discursiva, é uma outra enunciação, jamais se retorna à enunciação anterior. Por sua vez, o discurso indireto não é um discurso direto subordinado, mas deriva de operações distintas do discurso outro. Às formas dos discursos direto e indireto, somam-se outras, como a do discurso direto livre e a das modalizações em discurso segundo.

Authier-Revuz indica três oposições fundamentais para estruturar o campo do discurso relatado, partindo de três exemplos:

- 1) João fez um longo passeio.
- 2) Maria disse que João fez um longo passeio.
- 3) João fez, segundo Maria, um longo passeio.

Esses exemplos recobrem as formas estruturais que o discurso relatado pode apresentar. No primeiro, temos a afirmação de um acontecimento qualquer. No segundo, a afirmação é diferente do primeiro, porque insere um outro ato de enunciação, o fato de que Maria tenha dito alguma coisa. O terceiro é uma afirmação modalizada, porque remete a um outro discurso, ou seja, ela mesma se caracteriza como segunda, dependente desse outro discurso.

A modalização pode recair sobre o conteúdo da afirmação (João fez um longo passeio segundo Maria.); ou sobre o emprego de uma palavra emprestada do exterior (João fez um longo passeio, como diria Maria.).

Nessas formas, existe uma distinção quanto ao modo de uso do signo: o modo padrão, no

qual o signo é usado para nomear, como em “A mansão foi pintada”; e o modo autônomo, em que o signo é mencionado, mostrado, e remete a si próprio, desempenhando uma função metalingüística, como em “A mansão, como Carlos chama sua casa, foi pintada”.

Dessas formas fundamentais, derivam as formas DI e DD. No discurso direto, o enunciador relata um outro ato de enunciação e o faz usando suas próprias palavras, ainda que faça menção às palavras da mensagem que relata, seu formato é heterogêneo. No discurso indireto, o enunciador relata um outro ato de enunciação e o faz usando suas próprias palavras; mas há reformulação do citado, o que dá ao discurso o formato homogêneo que costuma apresentar.

Além destas, a estrutura pode apresentar uma forma mais complexa, derivada da modalização autonímica, como aquela em que há um comentário reflexivo e que também pode se realizar como um sinal de aspas, como em: A *“mansão” de João estava desbotada*. Esta forma requer trabalho interpretativo.

As aspas, os itálicos, a entonação são formas marcadas que devem ser interpretadas como referências a um outro discurso. As aspas podem, além disso, indicar uma ilha textual em DI, quando, ao relatar um outro ato de enunciação reformulado, o enunciador assinala um elemento como não traduzido. Na imprensa, esse tipo é muito comum.

Maingueneau (1993) trabalha os discursos direto e indireto como manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa. O discurso direto se caracteriza pela presença de um segundo locutor. Seria mais exato perceber nessa forma uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior, em vez de concebê-lo como reprodução literal. O discurso direto não é mais fiel do que o indireto, mas emprega estratégias diferentes para relatar uma enunciação. Em cada modelo, o locutor visa a estabelecer um distanciamento intradiscursivo, com alguma intenção. O citado aparece como não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como autoridade que protege a asserção. As citações são reguladas por imposições ligadas ao lugar discursivo que o locutor ocupa.

No que diz respeito à forma como são feitas as citações, os verbos que introduzem o discurso relatado também participam da produção de sentidos. O autor diz (1993, p. 88) que:

“em função do verbo escolhido (sugerir, afirmar, pretender...), toda a interpretação da citação será afetada”.

As formas do discurso direto e do indireto apresentam marcas lingüísticas claras de heterogeneidade, sendo mais fácil reconstruí-las, enquanto no discurso indireto livre, por vezes, a heterogeneidade precisa ser reconstituída por índices variados. Isso se deve à sua propriedade de apresentar duas vozes diferentes misturadas. O discurso indireto livre se localiza nas discordâncias entre a voz do enunciador e a daquele que é citado. Assim, o enunciado não pode ser atribuído a nenhuma das duas; tampouco é possível separar no enunciado as partes que dependem de uma ou de outra voz.

O autor inclui entre as operações estruturantes do discurso relatado as aspas, o metadiscurso do locutor, a parafrase e a ironia, entre outros. Tais operações apontam sempre para a alteridade, que se manifesta pela ruptura sintática evidenciada na citação. Algumas marcas como a parafrase e a ironia não se evidenciam através da ruptura sintática, sendo necessário apelar a outros índices para analisá-las.

As aspas são um sinal a ser decifrado por um destinatário; assim, aquele que as usa cria, mesmo que inconscientemente, uma certa imagem de si mesmo, da posição assumida através das aspas, para o leitor. As aspas designam uma linha demarcadora entre o enunciador e o exterior. O valor semântico destas pode ser variável, no entanto, só é possível interpretá-las, baseando essa interpretação em índices dados pelo contexto. As aspas interessam à Análise de Discurso por remeterem a uma relação com o implícito, com o interdiscurso.

O metadiscurso, segundo Maingueneau (1993), está inserido entre as formas da heterogeneidade enunciativa. A parafrase constitui uma operação metadiscursiva, na qual há uma reconstrução de níveis distintos pelo enunciador no interior de seu próprio discurso. Pela paráfrase, ele busca garantir o sentido no interior de uma tendência discursiva. Maingueneau diz: “Fingindo dizer diferentemente a ‘mesma coisa’ para restituir uma equivalência pré-existente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva” (p. 96). A parafrase pode

constituir uma marca de heterogeneidade, quando, ao relatar, o enunciador se utiliza das idéias do outro.

Desse modo, a paráfrase constitui a busca de controle da polissemia. Através dela também pode-se presumir a posição do enunciador, por colocá-lo numa posição de autorizado, de capaz de dominar o sentido.

Mainueneau (1993) coloca a ironia no mesmo patamar do discurso indireto livre. “O discurso indireto livre se localiza nos deslocamentos, nas discordâncias entre a voz do enunciador que relata as alocações e a do indivíduo cujas alocações são relatadas” (p. 97). Se o discurso indireto livre constitui um jogo na fronteira entre discurso citado e discurso que cita, a ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor. “Enquanto a negação pura e simplesmente rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar, sem passar por um operador desta natureza” (p. 98).

A função da ironia é rejeitar um enunciado através de um operador implícito. Ela é um gesto voltado a um destinatário, ela é sutil e de difícil identificação. Às vezes, só é possível ser entendida através do contexto onde é formulada. Para ser desvendada, é preciso estar atento para outras marcas, tais como a entonação, aspas, o ponto de exclamação, as reticências, índices que podem ser lingüísticos, gestuais ou situacionais.

Existem ainda outros tipos de citações que se caracterizam por concentrar algum tipo de autoridade. É o caso dos *slogans* e dos provérbios, em que o enunciador se apaga diante de um ‘locutor’ maior que garante a validade da enunciação. A imitação de um gênero também pode levar o enunciador a se apropriar da autoridade que ele detenha: este pode se dar por captação ou por subversão. Nesses casos, o enunciador busca o próprio apagamento através da autoridade emanada daquele tipo de enunciação, para se beneficiar ou para desqualificá-la. A paródia é um desses tipos de operação discursiva. São formas que marcam, no intradiscurso ou formulação, o interdiscurso.

5.1.1 O funcionamento das aspas

O uso de aspas é uma das formas de apresentação do discurso relatado. A seguir, são analisadas algumas formulações que manifestam esse uso. As formulações foram selecionadas na materialidade discursiva e interrogadas na sua intradiscursividade, conforme se explicita a seguir.

F1 – Margarida: Uma das colocações da prof. que me chamou a atenção foi “ver o ambiente virtual como todos os espaços, como espaço de poder”.³

Em F1, encontramos uma citação, entre aspas, atribuída à professora. A análise incide, então, na posição de professor, tendo em vista o modo como esta se constitui no *for-chat*. A enunciativa diz que uma das colocações da professora, ou seja, algo que a professora expôs, apresentou, trouxe à discussão, chamou-lhe a atenção: “*ver o ambiente virtual como todos os espaços, como espaço de poder*”. Ao atentarmos para a expressão “chamou a atenção”, logo nos vem à lembrança que uma estratégia de ensino é tentar chamar a atenção do aluno para algo. É um dizer comum no discurso pedagógico, e a enunciativa que o utiliza também ocupa o lugar de professora. A aluna se reconhece no lugar de quem teve a atenção despertada por um elemento do discurso da professora. O que a leva a escolher este dizer e não outro? Este dizer selecionado traz uma ordem, permissão ou indica uma maneira de conceber, de nomear o *for-chat*. Ao colocar as aspas, a enunciativa procura estabelecer um distanciamento entre o seu próprio dizer e o citado. Ela se firma no fato de que quem declara que o *for-chat* é um espaço de poder é a professora, não ela, mas, por outro lado, se apropria deste porque vai lhe trazer uma vantagem especial.

A enunciativa está negociando com os companheiros *forchetianos* uma posição a partir da qual irá constituir suas participações. Ao escolher uma citação que lhe permite assumir um lugar de poder, ela cria uma imagem para si e para os outros, passa a ocupar uma determinada

3. Nas formulações, manteve-se a redação original do *for-chat*, inclusive com erros gramaticais.

posição de sujeito a partir da qual criará enunciados. Desse modo, apóia-se na autoridade que acompanha o sentido que teria sido formulado pela professora, e que, por sua vez, remete ao saber teórico acadêmico posto em circulação no grupo, para garantir o seu próprio espaço de poder. Assim, a aluna se autoriza ela própria, através de um dizer do discurso pedagógico corrente na Disciplina. Essa adesão a um sentido circulante no discurso pedagógico leva a perceber que a enunciativa está-se filiando à proposta pedagógica da Disciplina, mostra que ela aceita, que se assujeita às regras e sentidos dispostos, pois sabe retomar as palavras da professora, incluindo-as no fio do seu discurso, aprovando-as.

Por outro lado, na seleção do citado, vislumbra-se também a posição de sujeito da professora, pois este dizer revela sua inscrição ideológica e, conseqüentemente, a sua posição no discurso pedagógico. É uma posição de sujeito distanciada do discurso pedagógico mais tradicional, provavelmente, pelo atravessamento de sentidos novos, derivados de novas teorias às quais ela se filiou.

Orlandi (1996) divide os discursos em três tipos fundamentais: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério adotado para a distinção diz respeito às relações entre os interlocutores e às condições de produção do discurso. Segundo a autora, os discursos assim se caracterizam: o lúdico, pela expansão da polissemia; o polêmico, pela polissemia controlada; e o autoritário, por uma contenção maior da polissemia. Os tipos se diferenciam pela ligação dos interlocutores com o referente do dizer. No lúdico, o referente está totalmente exposto aos interlocutores, no polêmico, os interlocutores procuram, cada um por si, direcionar o referente discursivo, e, no autoritário, o referente é oculto, porque o agente do discurso pretende ser o único.

A polissemia está ligada às múltiplas formas e sentidos da linguagem, está relacionada com a interpretação e com o sujeito, porque a abertura da polissemia corresponde às condições de interpretação pelo sujeito.

A tipologia não distingue os discursos de modo estanque, pois existe uma graduação entre eles. Cada tipo possui dominâncias de sentido, que estão sujeitas às condições de produção. Assim, há uma tendência que se sustenta nos processos parafrásticos ou polissêmicos: o lúdico tende para o polissêmico, o autoritário para o parafrástico, e o polêmico tende a um

equilíbrio entre os dois pólos.

Para Orlandi (1996, p. 28), o discurso pedagógico é “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.” Pelo seu lado, a escola atinge prestígio e se legitima através de seu discurso, que se materializa como máximas e regulamentos que funcionam como modelos.

O discurso pedagógico se caracteriza por ter pouca neutralidade, fazendo parte do tipo autoritário. O discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informação e, nessa dissimulação, ele pode mostrar-se como metalinguagem ou como apropriação do cientista feita pelo professor. Por um lado, a metalinguagem seria o resultado da relação com o referente. Através do uso desta, o conhecimento fica subsumido, o que constitui a objetividade do sistema. Por outro, como resultado da não explicitação das citações de outros discursos, não se estabelecem os limites das vozes que falam nos discursos. A posse dessa metalinguagem é atribuída ao professor pelo sistema de ensino, e, pelo apagamento das condições da apropriação, este se torna o detentor do conhecimento.

Em decorrência das condições que derivam desse funcionamento, a imagem que o aluno faz de si mesmo e do conhecimento estão submetidas à imagem construída do lugar do professor. Desse modo, se fixam para o aluno a imagem de que o professor possui a autoridade e de que ele é o tutelado.

As experiências dos professores mostram que o discurso pedagógico assume formas diferentes em conseqüência das tendências sociais e históricas de sentido. Há épocas de maior ou de menor abertura do seu “autoritarismo”. É possível concluir sobre uma propensão à autoridade, derivada das negociações sociais que passam a fazer parte dele. As mudanças históricas das últimas décadas definiram novas práticas que estão modificando o discurso pedagógico.

Orlandi (1996) diz que uma das maneiras de romper com o autoritarismo do discurso pedagógico é torná-lo polêmico. Desse modo, torna-se possível o deslocamento das posições ideológicas mais radicais e a instauração de uma ruptura com a ilusão de sentido único, resultando no restabelecimento da polissemia. O efeito de unidade do discurso pedagógico pode ser desmanchado pela explicitação do jogo de efeitos de sentidos presentes na evidência da informação.

Para que o discurso se torne polêmico, é necessário que o professor abra o seu texto às diferentes possibilidades de efeito de sentido. Em decorrência desse gesto, abre-se também espaço para que professor e aluno se alternem quanto à ocupação do lugar de sujeito ouvinte. Para o aluno, um modo de alcançar o polêmico é poder discordar do proposto pelo texto, se constituindo como ouvinte e se deslocando da posição de assujeitamento total. O rompimento da fixidez textual instaura as condições para o exercício da função de autoria, pois, sendo institucional, o discurso pedagógico reflete as relações nele colocadas. Se estas forem mais equitativas, aquele será menos autoritário.

Ao romper com as condições de assujeitamento do aluno, a professora da Disciplina está, ao mesmo tempo, inaugurando novas possibilidades para que os alunos ocupem a posição de autores, enquanto ela própria se desloca da rigidez para a polissemia no discurso pedagógico.

F2 – Lírio – Outra questão que gostaria de trazer para discussão, refere-se ao “calor humano” que se deseja, não somente discutir, mas principalmente vivenciar neste seminário... Os ambientes de EAD, e me desculpem trazer esta idéia tão batida, embora rompa com as amarras do tempo e do espaço, traz consigo uma deficiência, intimamente relacionada a este calor humano, que pode ser denominada de distância transacional. A que existe tb, e principalmente, em ambientes presenciais, onde ainda e infelizmente, prevalece o falar ditar do professor, e os alunos são vistos como se não passassem de seres inanimados e sem nada a contribuir. Em sala de aula, foi-nos dada uma pista de como “fazer” o aluno comprometer-se com o processo, sentindo-se parte integrante e ativa das discussões, das atividades e do processo como um todo (é bem certo que todos sabemos a dificuldade em se proporcionar um ambiente extremamente livre e democrático, mas aí está mais um dos papéis do professor...) Desta forma e sendo um tanto determinista (não me massacrem, por favor) penso que o que não funciona em sala de aula (presencialmente) não há de funcionar à distância...

Em F2, o enunciador usou aspas sobre dois elementos em sua formulação: “calor humano” e “fazer”. Podemos ver, nesse formulado, um jogo de negociações do enunciador com o outro que o invade de várias maneiras, realizando-se como não-coincidências do dizer. Como já referi, Authier-Revuz (1998) observou e descreveu quatro tipos de não-coincidências fundamentais, que podem ser encontradas nos discursos, indicando a heterogeneidade: não coincidência interlocutiva, não coincidência do discurso consigo mesmo, não coincidência entre as palavras e as coisas e não-coincidência da palavra consigo mesma.

Nesse caso, o enunciador dá sua opinião sobre os ambientes de ensino a distância (EAD), suscitando polêmica. Sabe que pode ser interpretado de outras maneiras, ter outros sentidos. No entanto, ele se dispõe a correr esse risco, usando a liberdade que lhe foi dada de opinar. Pode-se dizer que este aluno foi seduzido pela idéia de ocupar o espaço concernente com a posição de autor. Nessa posição, ele quer causar uma diferença e dizer algo “original”. Ele quer também restaurar o um, buscando tornar o sentido claro e homogêneo, em referência à posição que indica como sua. No entanto, o esforço que ele precisa fazer para alcançar esse intento evidencia ainda mais a heterogeneidade do seu dizer, a meu ver.

A primeira não-coincidência que se apresenta é a da palavra consigo mesma que está marcada no uso das aspas sobre *calor humano*. As aspas apontam o questionamento da aplicação desta expressão para indicar o trabalho pedagógico. A não-coincidência entre as palavras e as coisas diz respeito ao equívoco da língua, e se relaciona ao fato de que a mesma palavra pode ter outros sentidos, além daquele que o enunciador deseja firmar. O enunciador se precavê dessa falta indicando, ao seu interlocutor, saber que esse dizer pode ser interpretado de outra(s) maneira(s).

A não-coincidência interlocutiva é constitutiva da enunciação. Ela diz respeito às estratégias de interação, aos cálculos e “os cálculos dos cálculos dos outros” (Authier-Revuz, 1998, p. 192). Ela marca uma distância estrutural, a da relação entre dois sujeitos não-simetrizáveis pelo fato do inconsciente. Essa não-coincidência é conseqüente ao que Pêcheux (1997) denominou de formações imaginárias, nas quais o sujeito cria uma imagem interna do seu lugar e do lugar

do outro.

Em sua busca para dar conta dessa diferença, o enunciador submete suas próprias palavras a uma negociação em que suspende o dizer em função da compreensão e vontade do outro, do que ele imagina que o outro espere. Ele tenta restaurar o um onde o sentido parece ameaçado, onde ele não possa ser compartilhado, como se percebe no uso das aspas e na incisa (*não me massacrem, por favor*) imediatamente antes de dar a sua opinião de que *o que não funciona em sala de aula (presencialmente) não há de funcionar à distância...* e que retoma a idéia expressa em *calor humano*. O enunciador se prepara para uma possível discordância de seus interlocutores quanto ao sentido desse dizer, talvez por ele remeter a uma certa resistência a um sentido promovido pela proposta pedagógica da Disciplina, de que o calor humano ali pode ser possível, e que ele intui esteja sendo acatado por seus colegas.

Ainda quanto a *calor humano*, podemos constatar um outro tipo de não-coincidência, entre as palavras e as coisas. Esse tipo recobre a falta de captura do objeto pela letra (Authier-Revuz, 1998, p. 194). Ela recobre, na verdade, dois tipos de faltas: aquela que constitui a falha do sujeito, pela sua inscrição no simbólico, e que determina que esta se inscreva no uso da linguagem. Apesar de a linguagem seguir a ordem da língua, um sistema de signos discretos, há sempre um escape pelo real que é da ordem do sujeito clivado pelo inconsciente e que marca a linguagem.

O enunciador tenta dar conta dessa falta ao buscar construir um sentido para nomear *calor humano*, o qual as aspas já aponta. Ele busca nomeá-lo e busca nomear outras palavras que se ligam a ele. Ele diz que há uma deficiência de calor humano nos ambientes de EAD, ele procura nomear essa distância: *pode ser denominada de distância transacional*. Mas parece se dar conta de que essa nomeação ainda não basta, e continua tentando nomear: em ambientes presenciais, ela diz respeito ao *falar ditar do professor, e os alunos são vistos como se não passassem de seres inanimados e sem nada a contribuir*. E aqui, ele apela para a proposta corrente da Disciplina, para continuar especificando mais essa distância: *Em sala de aula foi nos dada uma pista de como “fazer” o aluno comprometer-se com o processo, sentindo-se parte integrante e ativa (...)*.

Ao colocar essas segundas aspas, numa palavra que viria de um discurso pedagógico mais tradicional, ele parece desconfiar desse dizer da Disciplina. O que uma palavra com uma tal carga semântica estaria fazendo aqui? Parece apontar uma similaridade entre o fazer-obrigar e o criar condições para a produtividade autoral do aluno. E isso é explicado na incisa: *é bem certo que todos sabemos a dificuldade em se proporcionar um ambiente extremamente livre e democrático, mas aí está mais um dos papéis do professor...*). Nessa explicação, ele justifica o porquê da sua descrença de que o ambiente virtual possa mudar relações entre professor-aluno, avaliando que isso é difícil, pois no fundo, sabe que o aluno sempre é assujeitado a regras, por mais que possa parecer que tal liberdade seja possível. Do meio para o final da incisa ele usa um *mas*, contrapondo o seu próprio dizer com outra idéia: a de que é papel do professor resistir aos papéis tradicionais desempenhado por professor e aluno, resistência que é uma das premissas da proposta da Disciplina. No final, o aluno reconhece que não acredita mesmo nessa possível mudança de funcionamento.

As aspas sobre *“calor humano”* também parecem ser irônicas, porque *“calor humano”* pode-se querer favorecer, mas é difícil medir. Da mesma forma, *“fazer”* o aluno comprometer-se com o processo é uma imposição; esse *“fazer”* parece uma palavra retomada do senso comum pelo próprio participante, é ele que traduz a proposta com uma palavra impositiva, que não faz parte do discurso da proposta pedagógica. Já *“calor humano”* ele retira da proposta e critica.

A análise dessa formulação aponta para um esforço de deslocamento do sujeito de um discurso ainda tradicional para a proposta de abertura inscrita na proposta da Disciplina. Pode-se perceber, em seu discurso, que ele já possui alguns conhecimentos sobre o funcionamento de um trabalho educativo através do uso da Internet, mas não se filia totalmente. Na sua condição de professor usuário da informática em seu trabalho e pesquisas, ele pode estar refletindo sobre questões com as quais se tem debatido. Como utilizar a informática de maneira a rever e alterar antigas práticas, mais autoritárias, nas quais o aluno é um cumpridor de tarefas? O enunciador parece reconhecer que, no fundo, há sempre a necessidade pré-estabelecida de que o aluno se esforce para construir conhecimento e que é, no mínimo, complicado garantir essa condição,

pois, como diz Geraldi (1995), a escola costuma enfatizar mais o sentido de tarefa do que o de trabalho, este sim, prazeroso.

O discurso pedagógico envolve uma relação entre sujeitos não-simetrizáveis. O professor é tradicionalmente entendido como alguém que detém o saber e que supõe-se que saiba quais as estratégias que funcionam para que o aluno aprenda. Mesmo em uma proposta em que o aluno opine e ajude a constituir sentidos, há sempre um momento de assujeitamento, porque, no fundo, o professor precisa ter um objetivo, se não o tiver, o ensino se esvazia. A relação do aluno com o conhecimento também está assentada no fato de que, para saber, é preciso, de alguma forma, estar no lugar de não saber. O enunciador dessa formulação parece estar numa posição em que deseja acreditar e constituir novos sentidos para o discurso pedagógico, mas percebe que a estrutura fundamental das relações entre aluno, professor e saber ainda é atravessada por sentidos fortemente arraigados na tradição.

As negociações no fio discursivo são reveladoras da subjetividade do enunciador, mas isso só é possibilitado, porque ele está numa relação intrínseca com os outros, que não lhe são exteriores, mas que também se inserem bem onde ele imagina ser o senhor.

F3 – Rosa - Ao longo da semana estivemos conversando sobre a questão da organização do nosso ambiente virtual: fórum? Lista? O que utilizar? Por onde começar? Hoje, em aula presencial, discutimos (entre outras coisas), que é justamente esta “multiplicidade quase caótica” (conforme palavras da profe) que nos interessa investigar.

Em F3, as aspas sobre “multiplicidade quase caótica” são seguidas de uma incisa: *conforme palavras da profe*, e de mais um comentário que se realiza como um julgamento, *que interessa investigar*. *Multiplicidade caótica* aparece como definição da estrutura do ambiente virtual. A enunciativa pergunta que nome deve dar a esse ambiente, tendo em mente, talvez, as definições correntes do que significa cada um desses nomes de acordo com os sentidos sobre a

informatização do ensino. Fórum tem sido entendido como um evento virtual, ou seja, uma atividade de debate através da Internet. É um espaço em que se juntam as mensagens de vários indivíduos sobre um determinado tema. A lista também é uma forma de um grupo discutir determinado assunto, através do correio eletrônico. No começo do trabalho, os alunos também utilizaram o correio eletrônico para emitir suas opiniões, enviando mensagens. Nessa formulação, o sentido aponta essa preocupação e estranhamento da enunciativa com relação ao trabalho na Disciplina: *multiplicidade quase caótica*. Ao colocar esse dizer entre aspas, busca instituir uma distância entre sua filiação anterior e esta nova, atribuída imediatamente à autoria da professora. Em seguida, parece se deslocar para a posição de aluno, que deve se assujeitar à autoridade do professor, ao assumir que é enquanto “*multiplicidade caótica*” que interessa investigar.

Ao dizer que os alunos discutiram a organização do ambiente, surgem alguns sentidos como o de que os alunos podem discutir essa organização, são estimulados a fazê-lo. A formulação mostra o *for-chat* funcionando, dando certo, porque os alunos estão participando, estão questionando (ocupando o lugar de autoria). Mostra que a enunciativa e seus colegas estão filiados à proposta. Questionar o próprio *for-chat* e investigar a *multiplicidade* é ainda uma das prerrogativas da Disciplina.

No entanto, ao perguntar sobre a forma do *for-chat*: Fórum ou lista, *o que utilizar? Por onde começar?* Parece haver uma certa resistência do aluno ao modo de funcionamento da Disciplina. Pode-se pensar em algumas razões para isso. Pode ser a questão de que o aluno costuma se queixar quando precisa se envolver com a execução de muitos trabalhos. E aqui parece que é mais trabalhoso entrar nessa atividade. Pode ser também pelo atravessamento discursivo de que existem outras formas de organizar o ensino através da Internet, com fóruns ou listas, o que tem sido correntemente utilizado e que, talvez, a aluna já domine. Ressalta-se, no entanto, a posição de autoria da aluna, pois na resistência, na negação, há outras posições de sujeito que não de adesão, de repetição de sentido. O sentido se abre com a posição crítica do aluno. A possibilidade de mostrar o que pensa não é possibilitado pela forma do hipertexto, mas sim pela posição pedagógica da professora, por sua filiação a discursos que trazem o sentido de

não rigidez, de aceitar o dizer do aluno, mesmo que este seja contrário a alguns dos seus preceitos. Contudo, observa-se que, ao final, é a palavra da professora que se impõe, porque é ela quem nomeia o ambiente como múltiplo, definindo também a sua organização, e o aluno precisa aceitar essa determinação, mesmo se estiver um pouco contrariado.

Outro destaque nessa formulação é para o uso da palavra *conversando*, nomeando o processo de troca de mensagens ocorrido ao longo da semana, em momentos assíncronos de participação. A palavra “diálogo” tem sido freqüentemente empregada quando se trata de teorizar o hipertexto, destacando suas vantagens para a educação. Apesar de a participação se dar de forma escrita, os participantes sentem-se como se estivessem conversando. É uma construção textual dialógica, para utilizar uma expressão bakhtiniana. O hipertexto é um texto, mas é também um local, um lugar ao qual se chega, regido por aquelas fórmulas que regulam os discursos e os separam em gêneros.

Os gêneros conversacionais estão ligados à oralidade. Conforme Bakhtin (2000), possuem um colorido diferenciado, há uma entonação emotiva ligada aos sujeitos que participam de um diálogo, humores, julgamentos. É tudo muito vivo. No hipertexto, parece que há uma tentativa de manter esse funcionamento, talvez, por isso, os participantes se sintam abertos a fazer trocas de mensagens. Essa parece ser uma daquelas qualidades exaltadas sobre a forma do hipertexto que é propiciar um ambiente em que o participante se encorage a dizer o que pensa. Em uma sala de aula tradicional, são poucos os alunos que ficam à vontade para se expressar. Isso se dá por que temem não agradar o professor, mas também pelas cobranças, inclusive dos colegas, de que não se pode “errar”. Erro que costuma atribuir uma carga negativa para o aluno. Na escola tradicional, há uma busca, nem sempre frutífera, de se usar uma linguagem mais formal. No *for-chat*, essa cobrança não estava expressa, mas por ser um grupo de pós-graduação, a linguagem utilizada ficou entre formal e familiar: um familiar elevado ou um formal-coloquial, eu diria. Ainda que os participantes não tenham tido preocupação com a gramática, como se observa nos freqüentes erros cometidos.

A troca de mensagens no ambiente virtual pode se dar em diferentes formatos: como fórum,

como lista, como *for-chat*. Qualquer uma dessas formas exige que o aluno participe, mas certamente alguns enviam mais mensagens do que outros, que participam apenas lendo, acompanhando os debates, sem expor seus pontos de vista. Então, retorna a questão da proposta pedagógica, que é, no fundo, o que favorece ou não a participação efetiva. O ambiente, por ser dialogado, pode ser agradável, mas se o medo de ser criticado for maior do que o bem-estar de ver sua palavra escrita, o participante pode recuar para o lugar de leitor/observador. Como a proposta tem o objetivo de romper com o “autoritarismo” da obrigação, cria-se uma situação complicada, pois, se o aluno não está escrevendo, estará presente na aula?

F4 – Lírio - A professora Violeta questiona “Se não somos origem do nosso dizer (como alguém, de outro modo, sugeriu, ao falar da leitura e da reprodução do texto do autor), poderemos ser autores?” Penso que sim, afinal, será que autoria não significa este diálogo entre diferentes idéias? Diálogos estes que acabam por dar origem a outras idéias, necessárias a outras, e assim por diante.

Em F4, o enunciador utiliza a forma do discurso direto: apresenta o personagem (a professora), através de uma forma do verbo *dicendi* (questionar) que, normalmente, viria seguido de dois pontos, e reproduz o dizer dela, como ela mesma teria emitido, colocando-o entre aspas.

Como vimos anteriormente em Maingueneau (1993), a escolha do verbo direciona a interpretação do enunciado. “Questionar” é um dos dizeres do discurso focado. Aqui o enunciador o utiliza, buscando inserir a voz da professora no ambiente virtual de aula. É como se ela estivesse, assim, se dirigindo a todos os alunos; o aluno parece ter essa ilusão. No entanto, como diz Authier-Revuz (1998), não é possível reproduzir a situação enunciativa original. O citado é um recorte que se apresenta no fio discursivo, rompendo a suposta homogeneidade que o enunciador costuma imaginar que possua. O enunciador espera retornar à primeira enunciação, mas isso é impossível, pois constitui uma outra enunciação. Há uma simulação de que a professora pergunta, e o enunciador dispõe-se a responder. O enunciado está dividido em duas partes: na primeira,

é utilizada a forma da pergunta feita pela professora, e na segunda, o enunciador passa a responder. O enunciador diz que autoria significa o diálogo entre diferentes idéias, colocando o dizer em forma de pergunta que funciona como procura de confirmação da sua própria resposta: *autoria não significa este diálogo entre diferentes idéias?* Nessa segunda parte, evidencia a forma de não-coincidência entre as palavras e as coisas, ao retomar a palavra diálogo, estendendo-lhe o sentido. Embora não cite, utiliza uma idéia de Bakhtin, autor que está sendo estudado na Disciplina. Todas essas negociações se mostram como uma teatralização em que entram em cena os outros que lhe constituem.

Um dos objetivos da Disciplina era teorizar o sentido de autoria de acordo não apenas com Bakhtin, cuja leitura era cobrada, como também com as idéias de outros autores que os alunos pudessem conhecer. Ao utilizar uma idéia corrente na Disciplina, trabalhando o tema da autoria coletiva, a idéia de diálogo de Bakhtin, o aluno mostra uma atitude bem acadêmica e engajada. Ele sabe que está participando de uma pesquisa inovadora e se mostra bem inserido, nesse aspecto.

F5 – Dália - Posso entrar nesse barco e acrescentar ainda o que a professora falou, e que me marcou de modo especial, que quando se nasce o mundo já existe, os sentidos já estão postos e, portanto, entramos no meio da viagem. Portanto de qualquer forma e em qualquer meio seja real ou virtual sempre (abre aspas) pegaremos o bonde andando (fecha aspas). Isso me deixou um tanto tranqüila. Pois muitas vezes fico ansiosa por não ter conseguido ler tudo o que foi proposto, por exemplo. Outro ponto que achei legal e que gostaria de deixar registrado é que essa escrita é provisória, pois pela interação com outros pontos de vista vou reconstruindo o meu saber.

Em F5, a enunciadora usa aspas sobre os dizeres: *pegaremos o bonde andando*, que teriam sido formulados por um outro, na sua explicação de que *quando se nasce o mundo já existe (...)*

portanto entramos no meio da viagem. Nota-se que em vez de utilizar o sinal adequado, ela escreve (abre aspas e fecha aspas). Isso pode remeter a uma falha na hora de digitar, em que não conseguindo fazer funcionar a tecla relativa ao sinal, ela descreve as aspas, mas é também um indício de oralidade.

Pegar o bonde andando é um ditado popular para quando se entra em uma conversa ou atividade que já está em desenvolvimento, onde não se participa da sua origem. A enunciativa diz que esse dizer a deixou *um tanto quanto tranqüila*, pois, muitas vezes, fica ansiosa por não conseguir ler tudo que foi proposto. Diz também que achou legal que a escrita (no *for-chat*) é provisória. Ao usar a citação do ditado, a enunciativa está-se respaldando em um dizer de autoridade para acalmar a ansiedade que sente talvez por não conseguir se sentir a origem de seu dizer. Por outro lado, também acha “legal” saber que a escrita no *for-chat* é provisória, apontando para uma angústia de deixar “para sempre” registrado um dizer que ela talvez não creia estar à altura de ser perenizado. Nisso, parece ter *a priori* uma outra concepção de autoria. Parece haver aí o atravessamento de um discurso que apenas textos originais, especiais, poderiam ser considerados como possuindo uma autoria. O próprio Foucault (2001) pressupõe para a autoria um gesto singular e marcante. Nessa categoria, não entraria qualquer opinião mais ligeira sobre um assunto. Mas a concepção da Disciplina sobre autoria é outra, é de que o aluno diga o que puder, o que conseguir sobre um assunto, que mostre a sua leitura, que também não precisa ser a mais abalizada, mas que seja “alguma palavra”. A enunciativa quer se filiar, mas ainda está muito presa aos atravessamentos de outros discursos sobre a noção de autoria que cobram a novidade, originalidade, responsabilizam o autor pelo dizer.

Na tradição pedagógica de encarar o conhecimento, cobrava-se que o aluno memorizasse e reconhecesse os sentidos constituídos por autores especializados. O professor traduzia o conhecimento para o aluno através de um discurso de divulgação. Nessa posição, o aluno deveria ocupar sempre o lugar de não saber, depois o de repetidor dos conhecimentos adquiridos, sem passar por um lugar de não ter apreendido o saber, pois seria considerado “burro”.

A noção de autoria inscrita na Disciplina aponta para a produção textual, emissão de opi-

niões, responsabilização, mas considera antes o próprio aluno e suas condições de produzir. Entende também que é a partir da admissão do sentido possível, que o aluno se fortalecerá, ficará à vontade e seguro para emitir seus pontos de vista. Esta proposta possui uma noção diferenciada de relação com o saber, com o conhecimento. O não saber não assusta, pois ninguém sabe tudo. É uma relação pedagógica com o conhecimento que suspende as práticas mais arraigadas.

No seu plano geral, a formulação apresenta-se com o uso de metáforas que associam, ao meio virtual, imagens de barcos, trens e viagens, na construção de um conceito de devir do sentido. Na introdução, a enunciativa diz poder entrar no barco para acrescentar algo dito pela professora, que é citado na continuação. Nisso se projeta uma das funções do *for-chat* que é servir como meio de registrar a palavra do aluno. Ali, o enunciativo traz novamente para a discussão, ou apenas para mostrar que captou, o que ele ouviu do professor, ou o que ele leu.

A enunciativa utiliza uma locução adverbial logo após a forma verbal marcar: marcou *de modo especial*, deixando entrever aí uma apreciação que recai sobre todo o enunciado. O que deixa uma marca é algo realmente especial, pois é algo que ficará gravado na memória. A escolha do citado é “especial” para o sujeito, que o particulariza, singulariza. É também uma forma de agarrar-se a um dizer que a autoriza a se constituir, pois se as coisas sempre já estão aí, quando se chega, não é necessário se perturbar por não dominar o saber. É possível participar sem culpa em errar ou medo de não saber tudo. É mais uma maneira de negociar o espaço com a professora e com os colegas, buscando amparo na autoridade das palavras da professora.

As formulações aqui analisadas trazem como marca especial as aspas. O que se pode concluir dessas formulações é, primeiramente, que muitas derivam de colocações feitas pela professora da Disciplina, nas quais há um encaminhamento da proposta que é possibilitar ao aluno que faça uso de sua palavra, na forma escrita, de forma mais livre.

Como diz Maingueneau (1993), em cada situação enunciativa, há condições especiais que influenciam o sujeito na constituição de sentidos. As posições discursivas assumidas derivam de posições de autoridade dadas na situação enunciativa. O sujeito se desloca no discurso, negoci-

ando com os outros o que pode ser dito em cada posição.

Conforme o discurso pedagógico circulante na Disciplina, o aluno não estaria obrigado a repetir as palavras do professor, ao contrário, poderia utilizar as suas próprias. No entanto, o que se vê é que o aluno reintroduz a fala da professora em sua escrita. O que podemos deduzir desse funcionamento? Primeiro, que a professora continua ocupando a posição de maior autoridade. O aluno busca em suas citações a autorização para se inscrever no *for-chat*. Desse modo, eles inscrevem a professora no *for-chat*, preenchendo a sua ausência. Cada enunciador vai constituindo sentidos a partir do que é focado pela professora, o que mostra os passos da filiação teórica de cada um, dela dependente. Também vai aparecendo a proposta pedagógica da Disciplina, enquanto o enunciador escolhe aspectos para alicerçar sua filiação. Nisso, apresentam-se posições do sujeito-aluno e do sujeito-professor no discurso pedagógico.

As formulações mostram os enunciadores agarrando-se a diferentes dizeres da proposta, revelando, também, processos singulares de subjetivação. O processo de subjetivação, conforme Freud, é deflagrado pela presença do desejo que impulsiona o sujeito em determinada direção. Ao mesmo tempo, os alunos estão tentando dar conta do que é esperado deles: construir conhecimento (aquele fornecido pela Disciplina) e se constituir autor, ao “dar o seu sentido”.

Pela sua posição no discurso pedagógico corrente, a professora encontra-se em posição de comando, de autoridade, mas, como sua prática está direcionada também pela expectativa de autoria do aluno, ela não se inscreve como um sujeito arrogante, dominador. Na perspectiva de que o aluno se torne autor, ocupando espaço de fala, o professor precisa mudar a sua prática pedagógica, gerando-se, com isso, novas posições para os envolvidos no processo.

Na prática da sala de aula em regime presencial, normalmente a presença do aluno é indispensável e cobrada através de chamada. O aluno precisa estar presente, e as práticas do discurso pedagógico asseguram que essa prerrogativa seja cumprida. Na Disciplina desenvolvida através do espaço virtual, o aluno não é mais obrigado, mas há uma necessidade de que mostre a sua presença, participando com suas mensagens. Conseqüentemente, ele assume posições. Ao ocupar espaço com sua palavra, há a possibilidade de alcançar poder e autoridade. Mas, mesmo que

o tom de exigência da participação seja amenizado, o aluno precisa estar presente. É algo como uma lei que está acima do professor e do aluno, algo intrínseco e fundamental.

Entretanto, o que remete a um rompimento com a tipologia autoritária no discurso pedagógico em questão é a autorização para que o aluno invente a sua participação. O aluno pode usar a sua própria experiência para falar, saindo da repetição monológica do que é dito pelo professor. E o fazendo ao seu estilo de escrever, esta materialidade também pesa.

Nas formulações analisadas, encontramos uma autorização para que os indivíduos realizem ações, se tornem ativos, ocupem os espaços com suas vozes, sem receio de estar em desacordo com as leis estabelecidas.

5.2 A BUSCA DE ESTABILIZAR O SENTIDO

Com a abertura no discurso pedagógico para que o aluno desenvolva a função de autoria, conforme a hipótese que formulei neste trabalho, introduz-se um deslocamento dos sujeitos para novas posições. Nas próximas formulações, procurei analisar como se deu essa assunção de novos lugares para os alunos e a professora, enquanto participantes do ambiente virtual estudado. Para essa análise, tomo a marca lingüística da definição, pois os sujeitos se viam imbuídos de responder a uma questão: o que é?, buscando estabilizar o sentido. Seria a necessidade de formar o um, que é próprio do sujeito. No discurso pedagógico, está sacralizado que se deve buscar o “certo”. Em que medida esse sentido apareceu no *for-chat*, busco analisar aqui.

5.2.1 O efeito de sentido de definição

A definição é comumente considerada um recurso de retórica ou de expressão que serve para delimitar uma idéia ou conceito, dizer de um objeto o que ele é. A palavra definir significa determinar a extensão ou os limites de, explicar o significado de, segundo Cunha (2000, p. 243). Para Othon Garcia (1997), a definição consiste numa fórmula verbal através da qual se exprime

a essência de uma coisa (ser, objeto, idéia). A sua forma estrutural é constituída por: a) termo (coisa a ser definida); b) cópula (verbo ser, ou equivalente, como consistir, significar); c) gênero (classe ou ordem a que o termo pertence); d) diferenças (tudo o que distingue o objeto definido).

A definição pode ser organizada de várias formas. Pode delimitar um conceito de modo absoluto, mostrar no que ele se diferencia de outros em seu contexto, pode estabelecer uma posição ocupada pelo conceito em seu universo, entre outros. A definição também desempenha diversas funções, tais como nomear ou estabelecer um conceito.

Por ser uma maneira de demonstrar os saberes, a definição é um recurso frequentemente utilizado na prática pedagógica, tendo uso recorrente nas explanações e exposição de idéias.

Para o analista discursivo, a definição pode ser considerada uma marca importante, quando se considera as posições de sujeito numa formulação que se pretende definitória. O uso desta fórmula também é uma tentativa de formar o um, onde o sujeito busca apoio numa certeza.

Na forma da definição, há um papel especial para a forma verbal ser. O dicionário de Ferreira (1999, p. 1.841) diz que “ser” veio do latim, *sedere*, significando sentar-se. No uso corrente, esse verbo se liga a acepções de verdade, de saber, de existência e identidade, entre outros. Seu uso é freqüente nas práticas pedagógicas, podemos encontrá-lo nas definições propriamente ditas, nas explicações, na busca de nomeação, tanto nas formas afirmativas quanto nas negativas. Por sua ligação com o sujeito, ele pode até não estar registrado em alguns enunciados, e, mesmo assim, ter sua presença deduzida, definindo uma orientação do sujeito.

Nas formulações que são aqui analisadas, percebe-se uma utilização freqüente da forma verbal “ser”. Por vezes, complementa a fórmula da definição (x é...), noutras, o sentido se constitui como uma avaliação, julgamento ou opinião sobre um objeto do contexto (o próprio sujeito que se coloca como objeto de si mesmo ou o *for-chat*, entre outros), ou mescla as duas formas. De modo geral, as construções com o verbo *ser* destacadas nos recortes seguiram o princípio de estarem vinculadas a uma necessidade do sujeito de fixar, precisar o objeto do discurso.

5.2.1.1 Efeito de identidade

Nas formulações a seguir, o enunciador se coloca como o próprio assunto, parece falar de si mesmo, de suas emoções; aparecem algumas nuances de julgamento, ligadas à utilização de palavras avaliatórias, em enunciados constituídos com o verbo ser.

F6 – Rosa - Pessoal, este bichinho esquisito sou eu.

F7 – Hortênsia - sou Hortênsia.

F8 – Camélia - Este bichinho roxo sou eu, a Camélia

Nessas três formulações, o sujeito se identifica com o nome de flor, como o bichinho (esquisito, roxo); esse predicativo passa a representá-lo no discurso. O enunciador procura assumir uma identidade especial, a partir da qual será reconhecido no discurso do grupo.

F9 – Crisântemo - Este é o meu perfil de profissional: ousado, criativo, crítico, que vai em busca de novidades e que leva os alunos/professores serem pesquisadores.

F10 – Dália - O meu nome é Dália, sou graduada em História e cursei especialização em Informática Aplicada a Educação. O meu trabalho de dissertação será sobre o Ensino de História e as Novas Tecnologias. (...)

F11 – Tulipa - meu foco de pesquisa é a aquisição/aprendizagem de inglês por futuros professores dessa língua.

F9, F10, e F11 - Nessas três formulações, aparecem outros elementos que compõem a identidade de cada um, como o se descrever como é (ousado, criativo), ou trazer dados de sua

formação (sou graduada em História) ou ainda nomear o seu foco de interesse (é a aquisição da linguagem). Em todas essas formulações, o enunciador procura compor um “rosto” que possa representá-lo para os outros com os quais está interagindo. O verbo *ser* ajuda a criar esse efeito de identidade no discurso, pois responde ao: quem és tu que se dirige a mim?; quem sou eu que me dirijo a ti?

F12 – Narciso - Eu sou o Narciso e trabalho tbém com a Informática na educação. Um bom caminho são os textos da Alba Zaluar. Ela é uma antropóloga que hoje, acho que está aposentada no trabalho burocrático do MEC. Mas as questões que ela nos remete são bem importantes. Um texto que se eu não me engano está na Revista “Lua Nova” é a “Sociedade vista pela periferia” ele nos desmistifica as formas ideológicas que a periferia tem de si e do poder. (...) Outro caminho é entender o que chamamos de “comunidade de público” e “sociedade de massa”. Estas distinções são importantes para gente perceber quem emite, omite, recebe, transmite e etc. opiniões e como trabalham com as informações recebidas.

Em F12, se percebe além do nome e de informações sobre a identidade pessoal, o apontamento, através de citação de autores, dos discursos acadêmicos a que o enunciador está filiado - os quais se pretendem um tipo de ciência que interpreta, desmistifica o real. Assim, o enunciador se pauta por uma noção de verdade de si próprio, através de sua profissão e dos discursos que fazem com que ele se demarque de outros. É um movimento que engloba o que usualmente chamamos de identidade profissional, porque parece que há uma adesão mais forte a alguns discursos; nos deixamos interpelar de modos diversos, mas há alguns casos, como aqui emergiu, no que tange à profissão, em que os sentidos se prendem como uma máscara tão aderente que atuam como o “eu”. Talvez esse efeito seja consequência do que Pêcheux (1990) denomina como identificações assumidas e não negadas pelo sujeito, consequentes a filiações bem-sucedidas. Parece ocorrer bastante na academia, na escola não.

Nessa formulação, o sujeito explicita sua filiação teórica, assumindo-a como parte de sua subjetividade. Desse modo, indica a seus interlocutores a partir de que posição está “falando”. Ao mostrar tanto saber, talvez espere um reconhecimento especial, uma maior consideração por sua pessoa. Ele se respalda na autoridade indicada pela citação. Ao final, o próprio enunciador julga: “*estas distinções são importantes para a gente perceber quem emite, omite, recebe, transmite etc. opiniões e como trabalham com as informações recebidas*”. O uso de *a gente* indica pluralidade, ou seja, ele mesmo julga e decide o que pode ser importante para todos. É a assunção de um “lugar de poder”, pressuposto na proposta pedagógica.

F13 – Azaléia - O que é isso Narciso, não me decepciona, vc foi uma fonte de isnpiração para minhas leituras. Quase fiquei doida procurando os autores que vc citou, mas é exatamente esse meu objetivo, sair do senso comum...

Em F13, aparece a interpelação do outro em certa direção, é uma crítica, mas também um elogio, tendo em vista a negociação de uma imagem, do outro e de si mesma, a ser estabelecida. No final, seguindo a fórmula da definição, a enunciativa revela qual é o seu objetivo pessoal, que é conquistar mais conhecimento. Parece também haver uma certa ironia, ao se referir ao fato de que o colega foi uma *fonte de insnpiração*. Há uma alusão ao fato de Narciso ter chegado tão entusiasmado com a própria posição, indicando aos colegas o que fazer, o que ler, ocupando um “lugar” de comando. Mas, no fim, ela prefere manter a cordialidade, voltando à posição anterior, reconhecendo a autoridade dele: *mas é exatamente esse meu objetivo, sair do senso comum*.

F14 – Narciso - Mas a verdade é que é a 1ª vez que tenho contato com a psicopedagogia, por isso ainda me sinto muito inseguro em dar qq opinião, (...) Uma outra coisa é a questão da crença intelectual, de fato ainda não consigo acreditar na psicopedagogia.

Em F14, o enunciador se utilizou da forma da definição para explicar o porquê da sua resistência a um dos assuntos tratados na Disciplina, e que fora a razão da crítica de F14. Assim, se desculpa por não estar atingindo uma rápida filiação. Credita o insucesso aos poucos contatos com o assunto e às suas crenças intelectuais. Ele pode ter razão, suas filiações anteriores podem estar emergindo e dificultando a aceitação de sentidos que lhe parecem contraditórios. Em parte, essas desculpas também podem servir ao jogo das negociações de imagem com os outros. Ele sente que criou grandes expectativas por parte dos colegas, assumindo uma posição de detentor de muito saber, dominando vários assuntos, recomendando textos aos colegas, e quer mantê-la; por isso, exagera dando explicações que ninguém lhe solicitara.

F15 – Rosa - Uma questão que me interessa muito é sobre a construção de conhecimento específico dentro de ambientes do tipo chat/fórum.

Em F15, a enunciativa também utiliza a forma de definição para se identificar com uma área teórica. Nesse caso, recorre à nomeação de um tema que lhe interessa dentre os que poderiam ser contemplados nas discussões dentro do contexto da Disciplina. Além de servir como uma apresentação, também remete às negociações de posição discursiva, mostra de onde ela está “falando”. Com isso, já se criam expectativas, imagens da enunciativa consigo mesma e com os outros.

F16 – Junco - Como meu interesse maior de pesquisa é em avaliação, fico propenso a desviar o navio pra esses lados. (...) a questão da qualidade do que está sendo produzido e colocado na Internet (...) essa é uma pergunta de extrema importância.

F16 mostra uma forma de definição utilizada para criar um efeito de sentido de identidade teórica assumida. Ele aproveita para apontar o seu ponto de interesse no tema informática-ensi-

no (a avaliação), indicando uma direção para tratá-lo - *a questão da qualidade do que é produzido e colocado na Internet*. Interessa-lhe a avaliação da Internet enquanto lugar de pesquisa para os seus próprios alunos. Ao lançar esta apresentação, provavelmente espera ver este assunto tratado e chamar a atenção para quem possa também interessar-se, estabelecendo um elo de afinidade com seus possíveis interlocutores. Destacam-se também o uso de intensificadores (maior, extrema) que especificam mais os interesses, dando a dimensão de sua importância, tentando chamar a atenção dos possíveis interlocutores. Interesse maior, quer dizer, não o único, mas o que é propício a destacar naquele momento, com aqueles interlocutores, que, provavelmente, também estarão interessados, pois o enfoque faz parte das questões informática-educação. “Extrema importância” aponta para a necessidade de tratar o assunto e, ao mesmo tempo, é uma forma de julgar o seu próprio interesse enquanto pesquisador, há uma justificativa do porquê de ter feito esta escolha.

Todas essas formulações têm em comum a marca da definição (x é, ou é x), e os enunciadores buscaram, prioritariamente, marcar posições discursivas com as quais se identificam, criando a imagem de um lugar a partir do qual enunciar.

As formulações que seguem também se enquadram na perspectiva de definição, mas os enunciadores visam à definição de um objeto que não eles próprios.

5.2.1.2 Constituindo uma denominação para a posição do professor

Essa denominação é feita com o uso do verbo ser e de substituição lexical: professor, tutor, mediador, monitor aluno, participante.

F17 – Lírio - Na minha análise, mediação, orientação, motivação, etc, são características de um professor (...). O que não consigo, definitivamente, “engolir” é o termo TUTOR. Mesmo pq, às vezes, àquele denominado de mediador ou tutor (harg!!!) é mais professor do que o próprio...

F18 – Azaléia - Para que o professor seja realmente um mediador, principalmente dentro de espaços virtuais, é importante que o assistencialismo seja substituído ppor uma real preocupação com a formação do aluno cidadão.

F19 – Cravo - ora somos medidores, ora um pouco mais tutores, ora simplesmente monitores, só para citar algumas.

F20 – Prímula - o que acontece é que há uma mudança das relações em sala de aula e ainda não definimos a nova posição do professor frente à relidade.

F21 – Rosa - Antes de professor-mediador, oportunizar ao professor ser aluno e vivenciar experiências em EaD.

F22 – Crisântemo – (...) mas defendo que o mediador e o participante participam em um mesmo nível, ou seja, aprendem e ensinam ao mesmo tempo, sendo às vezes mediadores e às vezes participantes.

F23 – Prímula - lembrando que não estamos buscando uma nova forma padronizada de ser “professor”...

Nas formulações 17, 18, 19, 20, 21, 22, e 23, os enunciadores buscam um referente para esse discurso, por isso, esse referente sofre diferentes designações que são cotejadas. O que se pode perceber nas posições de sujeito que estão colocadas é o atravessamento dos discursos pedagógicos-informatizados que atualmente circulam. Nesses discursos, as idéias se aproximam por um lado e se afastam por outro dos conceitos que já habitavam o discurso pedagógico há mais tempo. Uma das preocupações presentes é redefinir o papel do professor, pois a palavra “professor” está investida de muitos sentidos que desejam evitar: é aquele que inculca o conhecimento, que detém a palavra, domina o saber.

Assim o ensino através do uso das tecnologias se apóia num discurso de reformulação do ensino (Matte, 2000). Ele visa, substancialmente, ao deslocamento das posições consagradas de aluno e de professor. Os enunciadores são atravessados por esse discurso de reformulação ligado às tecnologias, o qual procuram significar.

F17 vê os termos mediação, orientação e motivação, utilizados para renomear o professor, como características próprias do professor. Demonstra, ainda, ojeriza ao termo tutor, que renega sumariamente.

F18 usa o termo mediador, indicando como saída para a transformação do professor em mediador “trocar o assistencialismo” pela cidadania. Traz o sentido de responsabilização do aluno, mas é preciso criar as condições através de uma formação voltada para isso. Então seria necessário mudar o ensino também, substituindo a maneira de ensinar por outra.

F19 apela para os deslocamentos variados do professor de uma posição a outra (mediadores, tutores, monitores). Cada uma das palavras parece-lhe ligada ao exercício de um novo papel definido por atividades diferenciadas. O professor tem que ser múltiplo, assumindo tarefas indicadas em cada termo.

F20 reconhece que há uma mudança nas relações em sala de aula, e que ainda não há definição para a nova posição do professor.

F21 adverte que, antes de adotar um novo nome, seria indicado vivenciar as duas posições (aluno e professor) em EAD, que é o seu próprio caso. Enquanto professora, ela se insere na Disciplina como aluna.

F22 já assume a indiferenciação entre mediador e participante (aluno), e F23 lembra aos colegas que não estão buscando uma nova padronização dessa nova forma de ser professor, mas que haja alternância na posição de mediador. No entanto, F20 parece cobrar a definição de uma nova posição do professor, sentindo-a necessária.

O dicionário de Cunha (1999) registra os seguintes significados para as palavras professor, mediador, orientador, motivador e tutor: professor significa (p. 1.644) aquele que professa ou ensina uma ciência ou arte; mediador (p. 1.304) é aquele que coordena uma discussão em

grupo; orientador (p. 1.456) é aquele que orienta, que dirige; motivador (p. 1.371) é o que motiva, que ajuda a produzir; e tutor (p. 2.020) é o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor, defensor.

Como se vê, pelo dicionário, professor não teria o mesmo sentido que os outros termos. No entanto, a experiência tem mostrado, como observa F17, que os sentidos de cada um desses “novos” termos têm representado atribuições do professor no exercício da prática pedagógica. Adotar apenas um para descrever a nova posição do professor representaria ter de reformular as formas tradicionais de levar o conhecimento até o aluno. Seria, realmente, tornar o exercício do ensinar uma outra experiência, na qual o papel antigo do professor seria esvaziado de muitas das atribuições, das atividades que costumam estar presentes.

F18 reconhece a necessidade de rearticulação, quando enuncia que é preciso dar uma outra formação ao aluno, que o torne cidadão; apela, deste modo, para um investimento de responsabilização consciente do aluno.

F19 já prefere pensar, como F17, que o professor acaba desempenhando novas funções.

Como podemos perceber, os alunos-enunciadores se filiam diferentemente à proposição de mudar a posição de professor. Alguns estão mais propícios do que outros, como observamos em suas formulações.

Rubem Alves (2001), em seu texto *A escola com que sempre sonhei*, diz ter observado uma experiência de total reformulação da prática de ensino. Nessa proposta, tanto os professores como os alunos abriram mão das posições tradicionais, com muito maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e nas situações da vida escolar. Ali a atividade do professor parecia ser mais a de acompanhar e ajudar os alunos a encontrarem as fontes do conhecimento. Os alunos decidiam o tema a estudar, faziam pesquisas, não havia divisão entre as turmas e todos se apoiavam mutuamente. Nessa experiência, houve menção ao computador e à Internet como auxiliares do aluno e do professor na busca ao conhecimento.

Rubem Alves pensa nessa escola como ideal. Muitos professores também pensam que esta seja uma saída para a escola atual, que parece ter-se esgotado para os fins a que se propunha.

Como é dito em F22, na sua negação a uma busca de nova padronização do ser professor, parece que, afinal, é isso mesmo que é buscado. Parece que a solução do “desinvestimento” das atribuições do professor, o qual estaria prejudicando a escola atual, passa por uma informatização da educação. Por quê? Além desta pergunta, outras se impõem: não é o ressurgimento do velho ato de responsabilização do professor pelo que não dá certo na educação? Não retornamos, novamente, à questão: não é a tecnologia que transforma, mas o que resolvemos fazer com ela? A causa da mudança através da assunção da tecnologia não estaria mascarando outra que é o desejo das pessoas de mudar?

5.2.1.3 Constituição de uma posição de sujeito autor

Tateamentos em torno da constituição do referente autoria na sua face sujeito autor mostram-se nos recortes a seguir. Esse tateamento aparece sob a forma de retomada de algumas expressões extraídas do discurso da proposta, tais como: construção colaborativa, produção de sentidos, produzir colaborativamente, relação do grupo, práticas em equipes multidisciplinares, se abrir e se mesclar em uma produção. Os protagonistas sentem a necessidade de definir para si o que é “autoria”, e essa busca de estabelecer “o” sentido que não está claro aparece com a marca do verbo ser. O que é mesmo isso? O que isso significa?

F24 – Ramos - Uma das questões que vivenciei na prática é construção colaborativa do conhecimento, porém sem o recurso fantástico de um For-Chat como este... Ao longo do proceso já constatávamos algumas dificuldades que os alunos virtuais estavam nos sinalizando. Estas dificuldades foram então posteriormente confirmadas pelos alunos... Aqui seria possível relatar uma série delas, mas de forma global, constatou-se que o problema foi de comunicação.

F25 – Junco - Ramos, talvez um aspecto importante a ser levado em conta na comunicação seja a produção de sentidos desses grupos.

F26 – Prímula - Ramos, com relação a construção colaborativa, penso ser necessário discutir com os alunos previamente o que isso significa, quais as posturas necessárias para se produzir colaborativamente, em grupo, em equipe. E isso já é difícil presencialmente, pois cada um tem sua bagagem, seu ponto de vista, imagina virtualmente, tendo a escrita como ferramenta de comunicação.

F27 – Margarida - A comunicação presencial é muito importante, mas as contribuições na rede são fantástica, pois é o único lugar que podemos contribuir, falar, descrever, etc...

F28 – Tulipa - É isso mesmo. A gente, o indivíduo associado ao(S) seu grupo(s) aprende, e nesse processo se educa, assim como promove situações educacionais mais ou menos ricas, mais ou menos envolventes, mais ou menos responsáveis, bastante flexíveis ...

F29 – Flora - o processo é movido mais pela relação do grupo do que pela temática, conceitos ou teorias.

F30 – Crisântemo - é só buscar e fazer. É o que estamos tentando fazer... uma explosão de idéias, onde digo o que entendo, leio meus colegas e crescemos juntos.

F31 – Azaléia - Quando a colega Crisântemo falou da importância de desenvolver as práticas em equipes multidisciplinares é que vejo aí uma das possibilidades de ultrapassarmos também as barreiras e alcançarmos o calor humano (um pouco digital ainda).

F32 – Crisântemo - O que temos que fazer é nos posicionarmos claramente num clima de trocas, dizendo o que pensa, o que sabe, se concorda, discorda... desenvolver a autoria, tornar-se independente do professor, o que é uma tarefa difícil para nós que fomos educados dependentes do professor.

F33 – Prímula - Acho que eh por ai, pois eh se abrir e se mesclar em uma producao sem se preocupar com a minha parte especificamente, mas sim, em entender a ideia do todo.

Nas formulações 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33, os enunciadores procuram definir o modo como é possível ocupar a função de autoria no *for-chat*, trocando idéias. Eles buscam situar-se frente à interpelação de ocupar a posição de autor. No entanto, é preciso criar para si mesmos uma idéia do funcionamento, para, a partir daí, adotar uma posição. É necessário, pois, criar uma idéia do que seria essa “construção colaborativa” com o nome de construção coletiva de uma materialidade discursiva virtual (o hipertexto), que se insere também como “conteúdo” a saber.

F24 descreve uma experiência anterior, vivida em EAD. Mesmo a experiência vivida se inserindo como construção colaborativa, um dos quesitos da proposta da Disciplina, encontrou dificuldades com os alunos, as quais o enunciador atribui a um problema de comunicação. Diz que naquela experiência não havia, porém, um recurso fantástico como o *for-chat*. Desta forma, o enunciador atribui à tecnologia inadequada o insucesso daquela experiência.

F25 Remete o problema enfrentado por F24 a um aspecto importante que é a produção de sentidos pelo grupo, fazendo intervir a força da proposta pedagógica. Aspecto que na proposta que vivencia na Disciplina é o principal: oportunizar ao grupo a produção de sentidos.

F26 também se reporta ao problema vivido pelo enunciador de F24. Considera, como F25, que o problema foi com a proposta pedagógica, pois diz que, na construção colaborativa, é necessário discutir com os alunos quais as posturas necessárias para o sucesso do trabalho em

grupo. Também julga que é difícil fazer dar certo, levantando como um dos problemas possíveis a barreira da escrita. O sujeito precisa formar o um.

F27, tomando outro rumo, julga fantástico contribuir na rede, pois este é o único lugar para falar e contribuir. Esse julgamento é favorável ao uso do meio tecnológico e à possibilidade de inserção pela forma escrita.

F28 também julga positivamente a construção colaborativa, destacando os aspectos da riqueza, do envolvimento e da flexibilidade no trabalho. Desse modo, remete, também, à proposta pedagógica.

F29 crê que o sucesso em EAD seja decorrente mais das relações do grupo do que pela tecnologia ou pela proposta pedagógica.

F30 destaca a colaboração quando diz que entende e lê e cresce com os colegas.

F31 indica as práticas multidisciplinares como possibilidade para o EAD.

F32 também acredita na construção colaborativa (troca entre colegas) para desenvolver a autoria e tornar-se independente do professor.

Em F33, a enunciativa diz que “é por aí”, “é se abrir e mesclar sem se preocupar com a sua parte especificamente, mas entender a idéia do todo”. Aparece a questão da responsabilidade/responsividade/ *versus* responsabilidade. Bakhtin (2000) formula o conceito de responsividade ativa que está ligado à função autor que, por sua vez, se relaciona com a responsabilidade. O surgimento de um novo enunciado corresponde a uma tomada de posição responsiva pelo enunciador, pois cada enunciado se produz pela participação em uma rede textual que se desenvolve no âmbito mais geral (intertextualidade).

Essa atitude responsiva é o que permite a ocupação de uma função de autoria. Ao mesmo tempo, ela inscreve a responsabilidade do autor do enunciado. Nesse caso, não seria injustificado esperar que a enunciativa devesse estar “preocupada” com a sua “parte”. O ambiente virtual oferece outras regras de funcionamento, que devemos reconhecer, ainda estão em processo de desenvolvimento. Mas existem algumas experiências em que os enunciadores respondem, mas o responder não constitui uma atitude responsiva e responsável. Parece que esta enunciativa

reflete um pouco esta possibilidade, ao dizer que é “sem se preocupar com a minha parte especificamente”. Com isso, ela subverte o sentido de ocupar a posição de autoria, que estaria baseada na responsividade/responsabilidade do aluno.

De modo geral, essas formulações apontam para a tentativa de definir o sentido de uma prática existente na proposta pedagógica da Disciplina, que é o dizer de que o processo de funcionamento e de aprendizagem deve ser orientado pela construção colaborativa de conhecimento. Nessa idéia, os próprios alunos, reunidos em grupo, discutem, se apóiam, ajudam e, juntos, aprendem. É um ponto de vista que parece descender do construtivismo de Piaget e de teorias sobre as totalidades, sobre a relação entre o todo e as partes, como reconhece F33.

As diversas posições de sujeito adotadas em relação à construção colaborativa revela uma face que nos é familiar na educação: professores buscando “digerir” uma prática pedagógica nova para eles. Uma das formas é experimentá-la empiricamente, refletindo, após, através dos resultados, como o faz este grupo de alunos a partir da experiência vivenciada por F24.

Como este sentido de construção colaborativa também é um dos sentidos e a forma de funcionamento que guia a Disciplina, podemos observar movimentos decorrentes de necessidades paralelas: filiação à proposta através da aceitação de um princípio e deslocamento dentro do discurso pedagógico, conseqüente ao seu engajamento enquanto professores. Além disso, podemos avaliar o próprio princípio posto a funcionar através da forma como este grupo discute o tema, praticando meta-reflexão sobre a proposta pedagógica que estão experienciando.

Uma posição que difere um pouco das outras é a de F29, pois traz um sentido de que o processo é movido mais pela relação do grupo do que pela telemática e pelas teorias. A enunciadora faz uma avaliação, destacando a relação do grupo em detrimento das teorias pedagógicas. Nisso, talvez haja o atravessamento de discursos da Psicologia, área à que a aluna também pertence. Mas ela não chega a negar o sentido de construção colaborativa, apenas apresenta uma certa resistência ao próprio discurso pedagógico que integra esse sentido.

Como se percebe, no geral, as posições adotadas pelos sujeitos são de aceitação da proposta pedagógica da Disciplina, ou de tentar ocupar a posição de autoria, o que parece condizente

com os princípios de responsividade ativa, formulada por Bakhtin.

5.2.1.4 Redefinindo autoria no *for-chat*

Nesse bloco de análise, destacou-se a constituição heterogênea do sentido de autoria pelos alunos.

F34 – Violeta - Se não somos origem do nosso dizer (como alguém, de outro modo, sugeriu, ao falar da leitura e da reprodução do texto do autor), poderemos ser autores?

A primeira formulação destacada é da própria professora, que coloca, na forma de pergunta, a necessidade de que os alunos pensem, comentem, reflitam, leiam, enfim, considerem o tema proposto que é dar sentido à autoria.

A pergunta já induz uma direção para a resposta ao colocar uma condição na sua primeira parte: “se não somos origem do nosso dizer”. A pergunta também não está dirigida especificamente a alguém, colocada de modo geral, está endereçada a todos. Ao inserir uma citação, através da incisa: *como alguém, de outro modo, sugeriu*, apela para as palavras dos alunos, atribuindo-lhes autoridade. No entanto, sabe-se que há a retomada de um enunciado teórico aqui, embora, nessa formulação, não seja explicitado o autor desse construto teórico, provavelmente já seja sabido de todos.

Não há um deslocamento aqui de uma posição comumente observada nas práticas pedagógicas usuais. Quando o professor deseja que seus alunos se dediquem mais acuradamente a um ponto, eles costumam abordá-lo em forma de pergunta. Também não é incomum o professor atribuir a um aluno o dizer que já circulou na aula, algo que o aluno, nesse caso, “lembrou”. Esta atribuição de autoridade ainda aparenta um jogo de relações, onde o aluno se sente valorizado por saber algo, mas isso não representa propriamente autoria sua.

Em resposta à interpelação da professora, os alunos inseriram novos enunciados, como os que se vêem a seguir.

F35 – Junco - Uma das grandes questões que eu acho que podemos tratar aqui, no que diz respeito à autoria em ambientes como esse for-chat, é a questão de mudança do espaço e tempo de ação do autor...

F36 – Junco - Outra questão importante que foi levantada é a da descentralização do sujeito. A gente usou palavras como subjetivação, objetivação, realidade etc. Todas elas tem um sentido muito particular dependendo do ponto de vista que escolhamos, assim, vou tentar deixá-las de lado pra pensar no autor como um sujeito sim que pode ser distinguível entre outros e o contexto (ou meio) no qual estão todos inseridos. Assim, esse autor, acredito, só tem existência se puder ser reconhecido por esse grupo. Então, será que num texto de autoria múltipla o sujeito se perde? Ou será que a “marca” desse sujeito está impressa nessa relação com outros e contexto de tal forma que possa ser reconhecida como uma unidade?

F37 – Junco - Ok. Mas essa coerência e “amarração” também é um processo coletivo e também faz parte da construção desse “texto”. Como a Violeta comentou no início da nossa conversa presencial, fazer seleções é um ato cognitivo.

F38 – Junco - Ok, mas como é que a gente pode julgar qualidade? O critério que levanto, embora não queira dizer que a infomação impressa tem menos ou mais qualidade, é que no caso da Internet podemos ter de fato uma autoria coletiva ampliada no que diz respeito à produção do “texto”.

As formulações 35, 36, 37 e 38 foram emitidas por Junco em suas diversas manifestações, buscando constituir sentido para autoria. Em suas definições, ele se volta para a autoria no *for-chat*, reforçando, ao mesmo tempo, que este conceito já existe há muito tempo e que tem outros sentidos.

Em F35, o enunciador cita a questão da mudança do espaço, tempo e ação do autor em ambientes como o *for-chat*. Ele termina a formulação com reticências, o que pode significar que se trata de um sentido aprendido, que lhe chamou a atenção, mas que ainda precisa entender melhor, por isso o lança ao grupo. As reticências apontam para algo inacabado, que ainda está em construção.

Em F36, pensa no autor como um sujeito distinguível entre outros. Acredita que o autor só exista se puder ser reconhecido pelo grupo onde se insere e pergunta, se num texto de autoria múltipla, o sujeito se perde ou se deixa uma marca que possibilite que seja reconhecido como unidade. Termina com ponto de interrogação, deixando o sentido em aberto, talvez esperando possíveis respostas.

O ponto de interrogação e as reticências são marcas que apontam para a presença do outro. Ao utilizá-los, é como se o enunciador estivesse passando a palavra ao outro com quem dialoga.

Em F37, ele está respondendo a um colega. Afirma que coerência e amarração são processos coletivos e que também fazem parte do texto (do texto do *for-chat*). Cita Violeta: *fazer seleções é um ato cognitivo*. Busca, desse modo, apoiar-se na autoridade da professora. E em F38, diz que na Internet podemos ter de fato uma autoria coletiva ampliada.

Uma das vantagens do hipertexto aqui analisado para a educação é que permite observar o modo como o aluno vai tecendo os sentidos. Ele vai estabelecendo um diálogo com os outros que o “invadem” (professora, colegas, Bakhtin, outros atravessamentos discursivos), repetindo as palavras dos outros ou redirecionando-as.

O aluno está bem inserido na proposta da Disciplina, comporta-se como um aluno exemplar. Talvez seja por isso que ele está preocupado com o destino da autoria no hipertexto. Ele pergunta: será que o texto se perde entre tantos textos? Haverá uma marca que garanta a

individualização? O aluno quer ser visto, notado. Isso levanta também a questão da necessidade que o aluno, freqüentemente, sente de ser estimado pelo professor e de se destacar entre os colegas, se for preciso. O aluno quer preencher os desejos do professor, para ser por ele amado.

F39 – Lírio - Concordo com vc Junco, mas a questão não é julgar a qualidade, mesmo pq o conceito de qualidade pode (é) ser diferente para cada pessoa. O que levanto é o seguinte... a possibilidade de incoerência e de se construir uma grande colcha de retalhos em uma produção “coletiva”, onde a diversidade de “histórias de vida” (retomando a questão levantada pelo Narciso) é imensa, pode aumentar significativamente.

F40 – Lírio - Penso que autoria seja uma coisa (desculpe-me a palavra “coisa”) em constante mutação, passa pela exposição pessoal de idéias sim (idéias que certamente foram construídas a partir de idéias de outras pessoas, ou de questionamentos/críticas/concensos/aceitações/negações/... destas idéias) e pelo diálogo necessário entre estes diferentes autores, explícito em uma citação ou implícito em uma reflexão.

F41 – Lírio - Inclusive esta é uma discussão que alguns autores têm realizado. Alguns contestam a idéia do livro como um tecnologia e o encaram como uma produção cultural, na medida em que ele é muito mais do que o processo tecnológico envolvido na sua produção. Segundo estes autores, ao se encara o livro como uma tecnologia, tudo seria tecnologia...

F42 – Lírio - Autoria na Internet.... São duas palavras que, a meu ver, isoladas têm um sentido totalmente diverso de quando conjugadas. Digo isto pq a rede derrubou antigos mitos, e criou outros é certo, bem como deu novas significações a elementos antes instituídos e aceitos amplamente por todos. Como a questão da autoria.... A começar pela possibilidade que ela nos fornece de sermos todos, além

de consumidores (o que já está entranhado em nossa postura/realidade de 3o. mundo - desculpem-me o radicalismo), PRINCIPALMENTE produtores. (...)a internet rompeu com estas amarras, na medida em que eu posso com um simples clique (ou dois, dependendo do programa de ftp que eu esteja utilizando) disponibilizar (no sentido mais amplo possível da palavra, o meu livro, as minhas idéias. E aqui vêm alguns questionamentos.... E a qualidade do que está se produzindo? É uma pergunta pertinente e comum. Interfere na questão da autoria ou não? Até que ponto (ou até quando) uma informação (eu sei que esta palavra traz consigo uma “carretada” de poréns, assim vou usá-la mesmo assim) disponibilizada na rede é diferente da impressa?

O aluno Lírio emite as formulações 39, 40, 41 e 42. A formulação 39 inicia com uma menção de concordância com Junco, que, logo depois, contrapõe com outro sentido. Levanta a questão do hipertexto vir a sofrer de incoerência e de um efeito de grande colcha de retalhos. Lírio está constituindo sentidos para autoria a partir de um diálogo com Junco.

Em F40, ele define autoria: *penso que autoria seja uma coisa em constante mutação*. Em F41, ele continua definindo-a. E em F42, se volta a definir e refletir sobre a autoria na Internet.

Lírio está refletindo sobre questões semelhantes às de Junco, mas em sua adesão à proposta da Disciplina, ele oscila entre o não e o sim. Aparentemente, ele reconhece que o sujeito não é a origem de seu dizer: *idéias que certamente foram construídas a partir de idéias de outras pessoas*. No entanto, procura restituir o um através da definição.

A cobrança da coerência e da homogeneidade fazem parte da noção de textualidade. O texto impresso costuma reunir essas características, ainda que sejam ilusórias. Claro que existem textos impressos que prescindem desses traços como a poesia e os dicionários, por exemplo.

No hipertexto, os índices como coesão e coerência não funcionam como no texto impresso. Ainda é possível considerá-los em relação a cada enunciado, mas não em todo o hipertexto.

Existe ligação entre os enunciados, estes são interligados por temas. Existem zonas em que alguns temas são desenvolvidos através de várias participações. Pode-se buscar estas zonas de sentidos como se busca num dicionário o sentido de uma palavra.

A questão da cobrança da coerência e homogeneidade faz parte de um certo discurso sobre textos, mas há uma diversidade grande de formas de textos, então essas características são redutoras.

F43 – Margarida - estamos aqui(falo por mim...) tentando entender, saber, definir,compreender, etc... o sentido da autoria, o que é ser autor, e o que tem a psicopedagogia nesse meio todo... e nesse “caos” estamos chegando lá(penso eu...) pois todas essas contribuições são riquíssimas,e esse for-chat está nos proporcionando uma interação mesmo que assíncrona para expor todas as idéias.

F44 – Margarida - Vou tentar responder com minhas palavras, após as leituras o que é autoria. A autoria é colocar nas palavras escritas ou faladas, o que é singular de cada um, podendo transmitir para o outro suas idéias, que podem ter interpretações diferentes para cada leitor. Enfim, ser autor é deixar expressar suas idéias com autonomia sua autoria. Será que é isso?

F45 – Margarida - Isso é uma verdade pois eu mesma, estou aqui lendo, relendo e colocando as palavras da autora (...) Estou entendendo melhor como fui educada, e 100% reescrevendo, sem autoria, isso é o que a maioria dos professores querem e sem querer fazemos o que eles querem, sem pensar e sem questionar, pois quando queremos expor as nossas idéias, sermos autores somos podados.(...) Como posso ser autora se eu dependo do meu professor para seguir adiante e encontrar um que deixe eu ser... estamos aqui para aprender, mas aprender e não ser copistas, precisamos aprender a pensar para nos tornarmos autores... Nessa caminhada é muito importante o papel do nosso orientador, pois ele nos dá a luz para seguirmos o caminho e nos deixa sermos autores.

As formulações 43, 44 e 45 foram emitidas pela aluna Margarida. Em F43, a enunciadora procura se situar em relação ao tema que está sendo trabalhado. Primeiro, ela se coloca entre os colegas (*estamos*), para em seguida fazer uma retificação (*falo por mim*). Ela diz que está tentando entender, saber, definir, compreender; utiliza várias formas verbais para dizer que está interessada, que está “aprendendo”. Utiliza-se de palavras que têm sido formuladas na Disciplina (*psicopedagogia, caos*). Depois, elogia os colegas (*contribuições riquíssimas*) e o *for-chat*. A enunciadora parece querer mostrar o quanto ela está interessada, inserida, satisfeita com tudo.

Em F44, Margarida define autoria: *é colocar nas palavras escritas ou faladas o que é singular de cada um, podendo transmitir para outro suas idéias; é deixar expressar suas idéias com autonomia.*

Em F45, a enunciadora passa a refletir sobre a questão da autoria na educação, a partir de si própria. Diz que foi educada sem autoria e que é isso que a maioria dos professores querem. E pergunta como pode ser autora, se depende do seu professor para seguir adiante e encontrar um que a deixe ser.

Apesar do esforço da enunciadora em se deslocar, parece manter ainda vínculos fortes com uma noção de autoria em que as idéias são transmitidas, em que o autor é autônomo, é a origem de um sentido que transmite ao outro. Por outro lado, atribui à escola, aos professores (provavelmente tradicionais) os problemas de falta de autoria.

A noção de leitor e autor que a escola mais tradicional tem em mente não parece favorecer muito a autoria ou a constituição de sentidos pelo aluno. Hoje, há muitas escolas que oportunizam que o aluno tenha contato com materiais impressos diversos e elabore seus próprios textos. No entanto, sempre existem os casos em que isso não funciona tão bem.

Embora a função de autoria do aluno na escola sofra um apagamento pelo discurso pedagógico tradicional, o aluno seja silenciado, é claro que isso não impede que os indivíduos encontrem formas de fazer um resgate dessa função em outras instâncias da vida social. Sobretudo, é estranho que esta enunciadora se coloque no lugar de quem foi silenciada, pois, se chegou à posição de professora e pós-graduanda, está claro que ela não tem ou que conseguiu superar os

seus eventuais problemas com a função de autoria; é porque conseguiu negociar os “seus” sentidos com os outros. Ao aluno de pós-graduação, é exigida a autoria. Também é claro que a autoria jamais é livre; somos sempre levados a ocupar certos lugares de sentido em consequência das condições da enunciação ou das condições de produção. Os sentidos que desenvolvemos se inscrevem na história, não inventamos a partir do zero, entramos em uma rede de sentidos anterior, portanto a autoria não é totalmente livre e autônoma, mas uma recriação do sujeito que efetiva o seu “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1998). Talvez seja essa determinação que a enunciativa esteja querendo rejeitar, por entendê-la no sentido cerceador.

F46 – Azaléia - quanto ao texto como 3ª pessoa, é exatamente assim que eu tento (pois ainda não cheguei no teu estágio de entendimento) trabalhar com ele e cada vez mais sair do senso comum.

F47 – Jasmim - eu estava tentando desenvolver basicamente duas idéias. Uma é da importância da tomada de posição diante do vasto universo de idéias em que nos deparamos, (...) A outra é que a tomada de posição tem haver com a autoria.

F48 – Orquídea - Ao nos determos, olharmos com um distanciamento maior (em nós mesmos, em nossos pré-conceitos) abrimos espaço para a autoria do nosso aluno. É um pouco disso que a Violeta faz aqui quando nos permite tomar a palavra para nos dizer.

F49 – Ramos - Posso entender que estás a dizer que a re-volta íntima é o ponto de partida para a autoria? Seria esta uma visão de autor pró-ativo, com iniciativa? A re-volta também seria o fator que instiga o autor reativo (tipo aquele que espera o e-mail para só então colocar sua contribuição...) a participar deste processo de autoria coletiva??

As formulações 46, 47, 48 e 49 trazem sentidos que circulam nos textos que estão sendo lidos (Alicia Fernandez, Bakhtin). Estas formulações parafraseiam os textos que estavam em debate, no entanto, são também interpretações que os alunos fizeram em suas leituras.

Em F46, a aluna Azaléia, com um toque de ironia, dialoga com um colega que havia remetido ao texto como terceira pessoa (teorizado por Bakhtin). Sair do senso comum talvez queira apenas dizer sair da concepção que carrega e que não seja exatamente a que Bakhtin desenvolve.

Em F47, a aluna Jasmim se inscreve no sentido de autoria como tomada de posição. É um dizer que entrou através do discurso da professora da Disciplina, que, por sua vez, destaca como aquele membro do grupo que ajuda a centrar a aprendizagem no que é mais importante.

Em F48, Orquídea se inscreve no sentido de autoria desenvolvido por Alicia Fernandez, de que “o professor deve oportunizar ao aluno condições de subjetivar-se e ser autor”. Com: *é um pouco disso que a Violeta faz aqui*, fica explícita a posição do sujeito aluno de entender o conteúdo que está sendo ensinado.

Em F49, Ramos mostra sua interpretação de Bakhtin atravessada por outros discursos constituídos em sua prática de professor em EAD. Isso indica que ele está atendendo à proposta de fazer relações com sua experiência e trazê-las ao grupo.

Essas formulações revelam também a necessidade de o aluno dizer algo para mostrar a sua presença e dar conta das leituras efetivadas. Estas são conseqüentes ao direcionamento dado pela professora, e os alunos, mesmo que nem sempre mostrem um esforço autoral, reflexivo, pelo menos, dizem algo, e assim, se mostram presentes.

No efeito de sentido do ensino a distância, onde está o sujeito de carne e osso? Se, de acordo com Foucault (2201), o sujeito é o que se despista quando usa a palavra, é possível tomar o sujeito pelo o que ele diz (escreve)? No ambiente virtual, a identidade é constituída pelo dizer escrito. Sabe-se que é possível até dizer uma coisa e fazer outra oposta.

As análises mostram que os alunos se preocupam em criar uma imagem de si e do outro; por sua vez, a Disciplina enfocada também teve uma parte desenvolvida presencialmente, o que

serviu para que as pessoas se conhecessem. Mas a questão de que o enunciado não é o sujeito empírico parece importante, quando se trata de educação. O uso das novas tecnologias na educação a distância pretende vencer a barreira da separação espacial, através do uso da modalidade escrita. A pergunta que se coloca é: será que é possível tomar o texto pelo sujeito na educação? As teorias sobre a linguagem, e até mesmo a literatura, têm mostrado que “mesmo miseráveis os poetas, os seus versos podem ser bons”, o que nos leva a reconhecer que o contrário também pode ocorrer. Este é seguramente um ponto importante para ter-se em mente, quando se trata de basear a aprendizagem apenas na escrita, mesmo que numa forma dialogada; não se pode esquecer que a língua é marcada pelo equívoco.

F50 – Tulipa - Só gostaria de acrescentar que a Internet, pelas vias de várias de suas tecmologias, permite que o autor se construa no PROCESSO. E isto é fascinante, pois não se contitui em uma via linear, mas numa multidimensionalidade teística (de teia) onde o começo não começa no início

F51 – Narciso - Acho que PARA cada época um tipo de autoria e essa nossa época, como a Tulipa já nos disse num dos e-mails da lista, é uma época multi-focada, “multi-tudo” e “inter-tudo” (...) Com isso tudo, pegando carona com a Margarida sobre a pergunta da Prof. Violeta de autoria, começo a perceber que essa autoria vem a ser cada vez mais multipla, cada vez mais multi-facetada, “multi-tudo” (rs), já que ela é produto desse pensamento, talvez até o próprio pensamento (se ampliarmos o conceito de autoria). Será que fui claro?

As formulações 50, de Tulipa, e 51, de Narciso, trazem uma mesma idéia, que é a noção de autor que tem circulado nos discursos sobre hipertexto. Esta se caracteriza por ser divergente da tradicional, apontando para a onipresença e onisciência, que também merece ser discutida.

F50 diz que a Internet permite que o autor se construa no processo. Traz ainda o sentido da não-linearidade textual e da multidimensionalidade, do sentido de teia.

F51 une a questão da multidimensionalidade à tendência “multi” de nosso tempo histórico. Por outro lado, cita a colega Margarida, cujas formulações já analisei, e que apontavam para uma noção de sujeito consciente e autônomo enquanto autor. Após, diz que começa a perceber que a autoria é múltipla, parafraseando o sentido de autoria coletiva, ou de construção textual colaborativa. Chama a atenção o uso de aspas em “multidão” e “intertudo”, que representam, talvez, ironia de Narciso, que parece desconfiar desse sentido de totalidade que costuma aparecer em referência à Internet. O enunciador também insere, num parêntese, uma abreviação da palavra risos (*rs*). Mostra, talvez, um certo estranhamento em relação a esse dizer.

Destacam-se nessas duas formulações sentidos que também circularam no *for-chat*, seja pela voz da professora, seja pela de alguns alunos, pois as inserções, ao terem adquirido autoridade por uma ordem (ou permissão) da professora também passam a contar como sentido. Desse modo, esses alunos também se inserem na idéia de autoria que está sendo trabalhada.

F52 – Rosa - Este nosso texto não tem início nem fim. É um emaranhado de discursos que, pouco a pouco, vão se alinhavando/conectando. Qual o sentido de dar “tchau” na hora de embora? Afinal, esta “despedida” fica no meio do texto... Este é outro ponto interessante de discussão sobre autoria. Afinal, quer tipo de texto é este que estamos construindo?

A formulação 52, da aluna Rosa, que fecha este bloco, é interessante porque ela faz uma reflexão sobre autoria a partir de uma avaliação do funcionamento do *for-chat*. Um dos aspectos destacados pela enunciadora é a preocupação decorrente de achar que os participantes não parecem ter em mente que estão produzindo um texto coletivo; ela pergunta: *qual o sentido de dar tchau na hora de ir embora, se essa despedida fica no meio do texto?* E ainda: *que tipo de texto estamos construindo?* Esse é um detalhe importante. A pessoa que escreve um texto está atenta aos vários elementos que este texto deve possuir, às características que ele precisa apresentar, existem modelos textuais que guiam o escritor. No entanto, que modelo tinha para escrever um

hipertexto? As pessoas mandavam mensagens para o grupo, mas não podiam deixar de preocupar-se com a textualidade do hipertexto. Preocupavam-se, cada um, mais com o seu próprio enunciado do que com o hipertexto enquanto gênero textual. A formulação aponta para a necessidade de controlar o caos, manter alguma ordem. Essa é uma diferença importante entre a produção do texto e do hipertexto e que esta aluna observou no seu sentido de autoria. E esta idéia é bem original.

A prática de textualizar indica que o sujeito que escreve tenha que atender a diferentes condições de escrita. Cada um, mesmo no texto coletivo, se preocupa em atender a certas exigências não só de ser coerente com o que escreve em cada tomada de palavra, mas também, em se tratando de um texto coletivo, com a coesão e a coerência que está sendo manifestada. Há duas instâncias com as quais se depara: o seu próprio texto, escrito descontinuamente, e os textos dos outros.

Chartier (2002), refletindo sobre a escrita e a leitura na era virtual, aponta a necessidade de redefini-las de acordo com a produção através do novo suporte. O autor diz que os gêneros textuais tradicionais estão sendo abalados em consequência do formato digital; também indica uma série de questões que se apresentam, tais como: a possível interferência do suporte (tela do computador) na leitura, que se projeta como indiferenciação entre os gêneros; a questão da busca de uma língua única (uma tecnificação lógica do inglês); a superabundância de textos e a falta de critérios de autoria em relação aos novos textos que estão circulando na Internet. Segundo o autor, é necessário trabalhar para “distinguir entre diversos registros de mutações ou rupturas introduzidos pela revolução do texto digital” (p. 21). O texto eletrônico é móvel, maleável e aberto. O leitor pode deslocar, recortar, estender; e, como está constantemente sendo modificado por uma escritura “coletiva, múltipla, polifônica”, causa o desaparecimento da função autor.

A experiência enfocada nesta pesquisa apóia-se, contrariando essa teoria, nas possibilidades de exercício da função autor, justamente porque o aluno pode utilizar mais a palavra. No entanto, a formulação aponta para as questões que se abrem a partir da estruturação da nova textualidade.

5.2.1.5 Outros questionamentos no estabelecimento do sentido de autoria

As formulações que são analisadas na seqüência apontam para algum sentido que se contraponha à adesão absoluta e inquestionável sobre a autoria colaborativa.

F53 – Flora - Fico pensando que a autoria em rede inclui uma problematização de quem é o outro com o qual estamos “ dialogando” e de uma fala-escrita, é uma outro forma de apresentação e (re)conhecimento do espaço, da relação. Assim não chegamos com um rosto, um jeito de falar, de vestir, e etc, que demarcam quem é o outro, mas com uma forma de escrever, posicionamentos, carinhas bem escolhidas quanto ao que queremos provocar....

A formulação 53, da aluna Flora, traz uma reflexão que decorre das mudanças que ela observa ao confrontar os modos de funcionamento do diálogo presencial e do diálogo pela Internet. Ela diz que a autoria em rede inclui dois problemas: o primeiro em relação a *quem é o outro com o qual está dialogando*, e o segundo, à questão de *uma fala-escrita como outra forma de apresentação e (re)conhecimento do espaço, da relação* (com o outro).

A enunciativa ressalta o sentido de “dialogando” através de aspas. Como já vimos, as aspas indicam um distanciamento entre o sentido e o enunciador. Desse modo, parece que a enunciativa suspende o sentido de diálogo no ambiente virtual em consequência das razões que aponta. Para ela, talvez, pareça um tanto forçado chamar de diálogo a forma de interação no espaço virtual; para poder ser assim nomeado, teriam que estar presentes certos aspectos distintivos que ali não estão.

O dicionário de Cunha (p. 676) indica para diálogo, entre outras, as acepções de fala entre duas ou mais pessoas e de troca ou discussão de idéias com vistas à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia. Para a enunciativa, a fala escrita não pode recobrir o sentido de diálogo, de conversa. Mas também pode ser que ela julgue que o diálogo no *for-chat* não está inscrevendo os sentidos esperados, tais como, trocas, entendimento, harmonia.

A escrita possui normas de realização diferentes da oralidade. Bakhtin (2000) também estabelece essa diferenciação. Para o autor, à oralidade, pertencem aqueles gêneros que chama de primitivos. Apesar de estes não serem estanques, havendo um contato e permeabilidade entre os gêneros primitivos e os secundários, existem diferenças importantes. Os gêneros orais descendem dos discursos familiares; quando utilizamos esses gêneros primitivos na escrita, eles sofrem uma adaptação, não podendo ser a sua função aí confundida com aquelas que têm na oralidade. A fala escrita mantém uma relação com a oralidade pelo funcionamento de amparo direto no outro. Esse funcionamento é observado na chamada pelo nome do colega, pela resposta direta a uma questão colocada pelo outro, ou no fato de a resposta ser colocada próxima ao enunciado do colega.

Na escrita, o enunciador tem mais tempo para pensar e elaborar o dizer. A forma escrita precisa recobrir gestos corporais presentes na oralidade. Na forma oral, também se repetem muitas palavras, o que ajuda na construção do sentido, pois o tomar a palavra por ângulos diferentes auxilia o interlocutor a escolher um sentido em meio à polissemia. Essas questões também foram notadas por outros colegas-enunciadores, como se vê em suas formulações.

A enunciativa arrisca uma comparação, ela diz que: *assim não chegamos com um rosto, um jeito de falar, de vestir*, entre outros, que demarcam quem é o outro, *mas com uma forma de escrever, posicionamentos, carinhas bem escolhidas quanto ao que queremos provocar*. A forma de escrever, os posicionamentos (filiações discursivas) e as carinhas provocativas (*emoticons*) tentariam dar conta das condições enunciativas presentes na oralidade presencial.

O enunciado da aluna remete a um ponto importante que é o de que, quando o enunciador emite um dizer, ele está colocando muita coisa em jogo. Primeiro, ele precisa se amparar no outro para “falar”. Para que esse amparo seja possibilitado, é necessário ter em mente uma imagem do outro e uma imagem sua para o outro; o que Pêcheux (1997) coloca como formações imaginárias. Conseqüentemente é também necessário desenvolver algum vínculo com o outro. Como o *for-chat* é uma sala de aula, embora virtual, as relações assemelham-se, de alguma forma, àquelas que se desenrolam no espaço escolar presencial. Os alunos precisam descobrir

alguma “afinidade” com os colegas para conseguir trabalhar conjuntamente. A escolha de parceiros para formar um grupo normalmente passa pelo afeto. Escolhemos quem nos aceita, nos trata bem e tenha alguma afinidade; essas características derivam de uma identificação dos sujeitos em relação aos enunciados e posições discursivas de cada um. No *for-chat*, se percebia que alguns alunos ficavam mais à vontade para expor seus enunciados, enquanto outros até sofriam para fazê-lo.

A enunciativa cita a forma de escrever como um dos aspectos que ajudam a singularizar. A idéia de gênero do discurso e de estilo de Bakhtin e de formação discursiva de Pêcheux indicam que não somos origem de nosso dizer e que constituímos sentidos nas esferas de nossas atividades. Não escolhemos qualquer dizer, escolhemos dizeres também adequados ao espaço em que nos situamos. No *for-chat*, parece que o estilo é consequência dos atravessamentos de que os discursos dos enunciativos sofriam. Nossas posições discursivas em outras instâncias de sentido (profissão, por exemplo) coloriram nossos enunciados e nos singularizaram de alguma maneira. Isso uniu alguns participantes e afastou outros, formando pequenos grupos por afinidades de sentido.

Por outro lado, talvez até consequente às experiências anteriores, alguns alunos levaram muito a sério a interpelação de “povoar” e expandiram bastante seus dizeres no *for-chat*, enquanto outros escreveram pouco. Seria também por algum desconforto em relação ao expor-se e sentir-se julgado pelos outros?

F54 – Narciso - A questão da identificação é uma forma, quase que vital da sobrevivência (...), a tal da rede simbólica, pois é ela quem nos dá sustentação.

F55 – Narciso - Posso te passar algumas coisas e gostaria muito em trocar idéias com vc, ainda mais nesse universo enorme que são as comunidades.

Em F53, Narciso também se refere à necessidade vital de estabelecer uma identidade. Como nos diz Pêcheux, a ilusão de uma imagem para o sujeito é constitutiva. Nessa formulação,

o enunciador chega à mesma conclusão ao admitir que é impossível não constituir para si, e, conseqüentemente, para o outro, uma imagem, que recobre também a noção de uma posição a partir da qual emitir um dizer. Para existir fala, o sujeito necessita da ilusão do um. Isso explica em parte por que os alunos utilizaram tanto a fórmula da definição, eles foram levados por uma ilusão constitutiva de origem do dizer centrado.

Em F55, podemos ver um momento em que Narciso busca se associar a um colega para trocar experiências. Primeiro, ele oferece ajuda, assegurando que “pode” oferecer algo na troca de idéias com o colega. Após, ele argumenta sobre a necessidade de estabelecer esse vínculo “ainda mais nesse universo enorme que são as comunidades”.

Num universo enorme, é preciso criar ilhas de sentidos. Os sujeitos só conseguem constituir sentidos apoiando-se no outro, então é preciso criar condições para que também o outro aceite, também queira travar relações. A formulação aponta também para a angústia de alguém que se sente sozinho, ao julgar o ambiente “enorme”. O grande número de pessoas participando é que dá a dimensão de tamanho, já que o ambiente em si não é um espaço constituído *a priori*. O espaço aberto para que se escreva é relativo ao de uma folha que enche o monitor do computador.

Em alguns casos, pode ser relacionado à inibição, muito freqüente, de expor o seu nível de domínio da língua escrita, pois o fato de não ter intimidade com todos os leitores traz insegurança, o que não era o caso de Narciso. No ensino presencial, espera-se que o aluno que toma a palavra no grupo tenha algo significativo para dizer. No *for-chat*, o aluno está exposto a críticas quanto ao domínio do conhecimento, ou à validade de sua opinião.

Outro aspecto que se ressalta é o da própria autoria. Se para dar sentido, é preciso se amparar em ideologias que não se excluam, como pode se constituir um sentido novo, pois parece que este depende da inclusão da divergência? Mesmo o sujeito tendo espaço, e até obrigação, de constituir sentido, a autoria ligada à invenção, ao surgimento de uma virada discursiva é rara; do que será que se necessita para alcançar um sentido novo?

Pêcheux (1990) define a autoria como um gesto de interpretação que depende de trabalho

daquele que a institui e também de identificações assumidas e não negadas no interior de formações discursivas. O gesto de interpretação está relacionado com a produção de sentidos diferentes. Como diz Orlandi (1998), diante de um objeto simbólico, o sujeito é “obrigado” a interpretar, a dar sentido ao que se lhe depara; e interpreta por filiação histórica, inscrevendo-se em tendências de discursos (formações discursivas), em um processo de identificação. Ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação

Portanto, a autoria sempre depende de filiações, mas o que leva à instauração do novo não é óbvio, depende de condições históricas propícias. Bakhtin tem uma posição interessante sobre a autoria, o autor entende que o sentido novo é conquistado pelo conjunto da sociedade, não é obra singular.

O sentido de autoria na Disciplina inscrevia também a questão do sujeito múltiplo, pela evidência das posições diversificadas assumidas pelos sujeitos. A observação desse funcionamento derivou, algumas vezes, para a definição da autoria colaborativa como autoria coletiva.

F56 – Avenca - Uma das perguntas q me coloco eh efetivamente sobre as questoes de genero na era digital.

A questão colocada por Avenca, na formulação 56, insere um outro foco, também importante, sobre o sujeito no ambiente virtual. Como temos visto, o ambiente virtual representa um espaço, um lugar, chegando a aparentar ser um mundo paralelo ao mundo “real”. Nesse “mundo virtual”, como Flora bem notou, não chegamos com um corpo físico, material, mas com um corpo recoberto, descrito pela linguagem.

No mundo “real”, a presença do corpo é logo notada. Ser do sexo masculino ou feminino (ou adotar um terceiro gênero) já traz uma série de elementos que ajudam a classificar. No ambiente virtual, não é possível ter certeza do aspecto físico da pessoa com a qual dialogamos. É até possível mentir sobre o gênero. Talvez existam outros índices, como os *emoticons*, que tentam restituir a expressão da emoção sentida pelos participantes, que possam também recom-

por a corporeidade na linguagem. Definir o gênero entra na questão da necessidade de manter uma identidade, mesmo no ambiente virtual, como Avenca reafirma na formulação 57.

57 – Avenca - a gente tem q bancar os detetives para descobrir quem são os colegas.

Aqui, Avenca se ressentido de uma falha no sistema, que aconteceu certo dia, impedindo que os nomes aparecessem, automaticamente, junto aos enunciados enviados para o *for-chat*. Por que a preocupação com quem são os colegas? Por causa da necessidade da imagem do outro em que se apoiar para emitir. A presença do nome, bem como dos *emoticons* figurativos, ajudam na busca aos “seus” interlocutores já conquistados; pode-se reconhecê-los facilmente. Esse efeito de sentido insere a questão da necessidade de saber quem é o outro, a questão da identidade da qual o indivíduo não consegue prescindir.

Não ter certeza sobre quem é o outro inviabiliza a utilização dos índices em que apoiá-riamos o julgamento sobre o caráter de verdade do que ele afirma; é preciso saber de onde ele vem, que discursos o autorizam a afirmar o que afirma. Este efeito de verdade pode ser subvertido no “mundo virtual”, pois não se pode utilizar os mesmos recursos que são utilizados na “realidade”, principalmente, o visual.

Esse ponto abre muitas indagações sobre a circulação de sentidos na Internet, já que ali a lógica que funciona é outra, e é possível até reinventar-se para o outro.

58 – Azaléia - para que tenhamos interesse sobre determinada temática tornando-nos autores de um processo, é imprescindível o desejo.

A formulação 58, da aluna Azaléia, indica o atravessamento do discurso da Psicanálise. Mas pode ser também uma forma de queixa, pois o discurso pedagógico não está muito voltado para o “desejo” do aluno. Para aprender, é preciso se filiar a um discurso sobre determinado

objeto. Os professores utilizam o poder das negociações para “convencer” o aluno de que ele precisa aprender.

Quando o aluno não consegue se filiar, pode-se pensar em uma resistência. Esta pode se mostrar como queixa, como incapacidade de “assimilação” ou como pura aversão. Como diria Bakhtin (1975), esse sentido é conseqüente à contradição que “habita” as palavras. No entanto, tanto a afirmação como a negação são possibilidades para o sujeito diante de um discurso. O que pode levar o sujeito para um ou outro lado? Conforme afirmei anteriormente, o desejo é inconsciente e está relacionado ao Outro. O que levaria esta aluna a citá-lo como uma condição? Não estaria talvez conseguindo se filiar?

As próximas formulações trazem outras interpretações para a dificuldade com a autoria no ambiente virtual.

F59 – Rosa - É interessante perceber a necessidade de conversar com os colegas que estão sentados ao lado.

Em F59, Rosa diz que é interessante perceber que, quando o grupo trabalha junto no laboratório de informática, interagindo através do *for-chat*, mas sentados lado a lado, surge a necessidade de conversar oralmente, mesmo que possam “falar” através do *for-chat*.

F60 – Prímula - acho que pq somos humanos e eh legal olhar para a pessoa, sorrir, ver o olho...

Na formulação 60, Prímula justifica esta propensão, destacada por Rosa, com o: *ser humanos e ser legal olhar, sorrir, ver o olho da outra pessoa*. Todos os gestos enumerados pela enunciativa se relacionam com o contato físico que está impedido no ambiente virtual, o qual as pessoas parecem desejar.

F61 – Avenca - Eh q eh paradoxal estar no mesmo espaço e utilizar outra tecnologia q naum a lgg oral. A escrita parece ser um recurso para ser utilizado aa distancia (vide o uso das cartas).

Na formulação 61, Avenca avalia como paradoxo estar na presença e não se expressar pela oralidade. Sou forçada a concordar; a escrita é secundária à oralidade. A escrita foi inventada para ajudar a memória, e o uso da memória está vinculado a distância. Nesse caso, o grupo possuía um objetivo que era vivenciar uma situação de aprendizagem através do uso da Internet. Havia, portanto, uma justificativa plausível para que esta situação se apresentasse. No entanto, ao se encontrar com o grupo em um mesmo espaço presencial, parece natural a verbalização oral.

F62 – Prímula - A questão de pensar ... gente, como é difícil isso! Como é difícil para nós às vezes lermos e termos uma idéia própria sobre algo, criticando, dizendo não gostei (sem ofender, como foi colocado em um dos textos e sim conversnado.

Na formulação 62, Prímula traz o sentido de dificuldade para ler e ter uma idéia própria sobre algo, criticando, dizendo que não gostou. A enunciadora parece remeter a algum atravessamento que se opõe a sentidos que estão circulando no *for-chat*. Por que parece que é difícil ler e ter uma idéia própria, seria uma idéia contrária à do autor estudado? Seria por inscrição em outras posições de sujeito em discursos transversos? E por que esta idéia própria deve ser de não gostar? Parece que é difícil porque há mesmo uma resistência.

F63 – Hortênsia - Vou confessar que tudo isso é muito novo para mim, pois tenho uma formação que me levava a uma tendência de negação as tecnologias.

Na formulação 63, Hortênsia parece que consegue expor a razão de sua resistência: *tudo é muito novo, pois tenho uma formação que me levava a uma tendência de negação às tecnologi-*

as. A negação da informatização do ensino está relacionada com o atravessamento de dizeres do discurso pedagógico que se baseiam em uma noção de leitura, de escrita e de autoria mais tradicionais (Matte, 2000). No entanto, ao usar a forma verbal *levar* no pretérito imperfeito do indicativo (levava), indica, talvez, que a enunciadora esteja em processo de abandono dessa visão.

F64 – Narciso - Mandei um e-mail, proposital, para a Professora Violeta na tentativa de mostrar na prática o quanto é difícil e complicado (imaginem sujeitos que não estão muito “práticos” na informática) entender, definir e concretizar ações comunicacionais via web. (...).

Em F64, Narciso explicita o sentido de dificuldade para se inserir no programa da Disciplina. Se, para ele: *é difícil entender, definir e concretizar ações comunicacionais via web, imaginem sujeitos que não estão muito ‘práticos’ na informática*. O enunciador também ressalta o sentido de “*práticos*” com aspas. Essas aspas levam a pensar que estar *práticos* na informática é bastante complicado, como ele diz. É necessário adquirir conhecimento sobre o funcionamento do computador, da Internet e sobre as ferramentas (programas) que se acionam, fazendo funcionar o ambiente virtual. Esse conhecimento é apenas o básico para participar, depois é preciso fazer as leituras, escrever, negociar posições no *for-chat*, superar o julgamento dos colegas, da professora; é muita coisa inclusa no sentido de dificuldade. O ser “*práticos*” pode indicar, também, a questão da eterna necessidade de constituir os saberes “informáticos”. Nunca se está plenamente “*prático*”, pois sempre surgem “novas tecnologias”, que é necessário dominar. É um campo em constante mutação, mostrando-se sempre em processo, em estado de inacabamento.

F65 – Dália - são tantas as coisas para resolver e pensar.

Como diz Dália, na formulação 65: *são tantas coisas para resolver e pensar*. A enunciadora usa um intensificador *tantas* para dar a dimensão da diversidade, quantidade e do peso de ter que *resolver*, tomar decisões; é tanto, que, às vezes, fica difícil. Talvez esse dizer ratifique o de F64.

**F66 – Avenca - sou solidaria com vcs com relacao a estes momentos de mudanca.
 (...) Eh uma sensacao mto doida de desterritorializacao... enfim, to escrevendo
 isso para q vcs se sintam abraçadas.**

Contudo, como vemos na formulação 66, sempre é possível contar com o apoio dos colegas que estão passando por situação semelhante. Como diz Avenca: *sou solidária com vocês com relação a estes momentos de mudança*, pois *é uma sensação muito doida de desterritorialização*. A mudança é discursiva, mas é também em relação ao espaço. É interessante que a enunciadora tenha utilizado a palavra *desterritorialização*, pois estar no ambiente virtual representa sair de um território habitual, de um lugar familiar, também da terra firme, e que dá a sensação de “realidade” para o sujeito, para se constituir em estrangeiro, em outro para si mesmo. Mostra, também, com esse termo, apropriação de referencial teórico que conhece.

F67 – Azaléia - é bom percebermos que na medida em que vamos colocando nossas leituras em dia poderemos fazer intervenções com respaldo da nosso crescimento que soemnte se dará com a ajuda do coletivo e das relações realizadas.

Em F67, Azaléia dá uma esperança aos demais: *é bom percebermos que na medida em que vamos colocando nossas leituras em dia, poderemos fazer intervenções com respaldo do nosso crescimento*. As exigências de leituras são um agravante da condição de aluno, membro do grupo. É preciso conseguir o texto, ler o texto, para ter o que dizer. Esse é também um ponto marcante para o discurso pedagógico. Nesse tipo de trabalho, o aluno é forçado a ler e a se posicionar, se não, é como se não estivesse acompanhando as aulas. A falta de leitura e de participação é relacionada à falta do próprio aluno.

Parece que a possibilidade de o professor acompanhar o processo do aluno no *for-chat* seria vantajosa para ambos. No entanto, há o perigo de regredir à posição de controle do aluno. Nesse caso, o *for-chat* poderia ser usado como um magnífico panóptico, como diria Foucault

(2004). O *for-chat* é um bom recurso para o EAD, mas o diferencial é a proposta pedagógica que o acompanha. O ambiente em si não é “salvador”, depende do professor que está por trás. Ao dizer que o seu crescimento *somente se dará com a ajuda do coletivo*, a enunciativa está buscando filiar-se à proposta, a um sentido que parece voltado a animar o aluno em relação à forma coletiva de produção.

As próximas formulações trazem o sentido de ajustamento do grupo sobre a direção do sentido que está-se constituindo no hiper (grande) texto.

F68 – Avenca - eh, acho q usamos varios termos sem uma “definicao operacional” e isso eh fundamental no processo. Ou seja, qdo falo em vermelho, o q entendo por vermelho.

Em F68, Avenca cobra que seus colegas sejam mais explícitos a respeito dos sentidos que estão constituindo para que ela possa “entender”: *é acho que usamos vários termos sem uma definição operacional e isso é fundamental no processo*. Quer dizer, é preciso saber exatamente a partir de que posição discursiva o colega está escrevendo, pois as palavras recebem sentidos diferentes de acordo com as diferentes tendências discursivas que as adotam. Por onde passa, a palavra recebe sentidos novos, conforme Bakhtin (1975).

Para que se saiba a partir de que lugar a palavra está sendo significada, é necessário definir. Por outro lado, com isso, a aluna também mostra seu *status* de pós-graduanda, exigindo que tudo seja definido.

F69 – Azaléia - Gente já é difícil acompanhar normalmente agora tá uma vaigem, mas não de bonde e sim de nave espacial.

F70 – Camélia - Mas, penso que quando interagimos assim no grupo, seria uma boa idéia tentar desenrolar um pouco os nossos caminhos. Sinalizar um pouco, acho.

Em F69, Azaléia chama a atenção dos colegas: *gente, já é difícil acompanhar normalmente, agora tá uma viagem de nave espacial*. Essa repreensão foi dirigida a uma brincadeira que um colega havia feito com as palavras, escrevendo-as sem espaço entre uma e outra e sem utilizar pontuação. Certamente brincadeiras atrapalham a leitura, mas a reclamação não deixa de funcionar também como aquele tradicional repúdio a uma brincadeira em sala de aula, como a dizer que a aula deve ser um lugar sério, de alto nível intelectual.

Não se pode deixar de perceber esta chamada como estranha diante da liberdade que os usuários demonstram no uso das formas da língua, como podemos observar nos inúmeros erros gramaticais cometidos, porque na rede se aceita tudo. Num texto impresso, não seriam aceitos erros como os que encontramos nas formulações aqui trazidas, mas que não é objetivo analisar, se não como mais um elemento para compreender o efeito de sentido da formulação analisada.

Em F70, Camélia adota posição semelhante às de suas colegas Azaléia e Avenca, recomendando que: “seria uma boa idéia tentar desenrolar um pouco” os caminhos do grupo na constituição de sentido.

Ao reclamarem sobre a forma de seus colegas utilizarem as palavras, aparece a tentativa das enunciantoras de controlar, dar a direção do sentido e, desse modo, ocupar a posição de comando, o posto que, no discurso tradicional, caberia ao professor. Elas parecem se sentir à vontade, imbuídas de autoridade para chamar a atenção dos colegas. Mas, por outro lado, há também a questão de que estão escrevendo um texto colaborativo, e a posição de autoria envolve tentar dar uma direção ao texto, escolher a linguagem que será utilizada, mesmo que seja seguindo uma ilusão, a da homogeneidade e controle dos sentidos. Desse modo, a chamada funciona também como uma preocupação de autor.

F71 – Tulipa - Concordo totalmente com Crisântemo na questão do assumir-se autor naquilo que se é desafiado a fazer.

Completando este capítulo e o sentido de que existem dificuldades em ocupar a função de autoria, em F71, Tulipa traz o sentido de desafio no tornar-se autor. Um desafio que, para a

enunciadora, é preciso assumir. E é preciso assumir por muitas razões, mas a principal delas, porque é desse modo que funciona o trabalho na proposta desta Disciplina. *Desafio* também reitera o sentido de dificuldade.

5.2.1.6 Avaliações

O *for-chat* também foi espaço de manifestação de avaliações sobre todo o processo de funcionamento da Disciplina. Nas formulações a seguir, além da marca da definição, emergiram também alguns adjetivos, advérbios, intensificadores que inseriam algum tipo de julgamento ou de opinião dos enunciadores.

F72 – Violeta - O importante é que todos estão procurando ler e comentar as questões que dizem respeito a partir destas e de outras leituras, fazer perguntas...

F73 – Crisântemo – o importante é que estou aqui e recebendo o apoio de todos.

F74 – Narciso - Esse convívio será bem importante.

F75 – Avenca - Bah, pessoal, acho q nosso encontro hj foi super importante para podermos “ventilar nossos afetos” (como fala uma psicanalista de crianças).

Em F72, 73, 74 e 75, os enunciadores utilizaram o adjetivo importante. Em F72 e 73, importante aparece substantivado. Na primeira formulação, na função de sujeito, é o objeto a ser definido na fórmula (x é...). Nessa formulação, há uma espécie de retorno da professora aos alunos com relação às suas ações: *o importante é que todos estão*. Em seguida, a professora define o que deve ser levado em conta pelos alunos no exercício da função de autoria: *ler; comentar as questões surgidas pelas leituras, fazer perguntas*. Desse modo, ela indica de que forma os alunos deverão agir para receber aprovação.

Em F73, a enunciadora salienta sua própria satisfação em participar da Disciplina e em participar da proposta colaborativa: *estou aqui e recebendo o apoio de todos*. Salienta-se a sua disposição em se inserir na proposta da Disciplina.

Em F74, *importante* aparece na condição de adjetivo e função de predicativo. O enunciador também destaca a sua satisfação em participar da proposta colaborativa da Disciplina, julgando que o convívio, a troca entre os colegas será relevante para si mesmo.

Em F75, *importante* aparece como adjetivo. A enunciadora julga um encontro presencial acontecido como *super importante* para “ventilar afetos”. Ela ressalta a ventilação de afetos com aspas e, após, credita o dizer a uma psicanalista de crianças. Assim, após um julgamento positivo (*super importante*), a enunciadora parece adotar uma posição um tanto crítica ao utilizar uma expressão que remete à infantilização e da qual procura se afastar, assinalando com aspas. Seria um sinal de desaprovação das queixas dos colegas? Ou da forma de trabalho que gera necessidade de reclamar?

É preciso ressaltar que os encontros presenciais foram importantes para que o grupo se conhecesse e encontrasse formas de efetivar as trocas de mensagens através da aceitação dos colegas.

F76 – Narciso - Margarida muito obrigado. O convívio com vc é muito proveitoso.

Em F76, o enunciador agradece a uma colega pelo convívio: “muito proveitoso”. É utilizado um adjetivo (proveitoso) acompanhado de um intensificador (muito) para indicar que suas prerrogativas estariam se cumprindo. Esse aluno sempre traz o sentido de necessidade de estabelecer vínculos com o interlocutor e mostra-se agradecido por estar alcançando seu intento, sinalizando com uma fórmula em que define o vínculo que em suas expectativas a respeito da proposta da Disciplina deveria ser: “bem importante”.

F77 – Rosa - Este chat é bem diferente.

F78 – Avenca - pois eh, o for chat eh bem interessante, mas ficar catando as respostas ainda, prah mim, tah meio chato.

As formulações 77 e 78 dizem respeito a uma avaliação positiva do *for-chat*. Em F77, a enunciativa ressalta o caráter inovador: “bem diferente”.

Em F78, a enunciativa destaca o aspecto “físico” do *for-chat*: “bem interessante”, mas também um elemento que a desagrada no funcionamento: “ficar catando as resposta, tá meio chato”. Ao ressaltar primeiro uma vantagem e, após, inserir um julgamento negativo, que é amenizado através do advérbio (meio), a enunciativa relativiza a crítica, diminuindo um pouco o caráter de resistência que a formulação indica. As expressões utilizadas são, contudo, vagas, apresentando pouca significação.

F79 – Dália - A única coisa que não achei legal é que temos que ficar atualizando e rolando a página para cima para ver se surgiram respostas as perguntas ou comentários sobre alguma questão levantada por alguém.

Em F79, também encontramos uma forma de avaliação do *for-chat*. A enunciativa diz: “a única coisa que não achei legal é que temos que ficar atualizando e rolando a página”. O sentido de resistência ao modelo do *for-chat* parece enquadrar-se entre as prerrogativas frustradas de que a tecnologia é perfeita, evita todo o trabalho, é surpreendentemente eficiente. O efeito desse sentido é uma expectativa, por vezes, fantasiosa, de que tudo é possível através do uso de tecnologias.

Ainda que o *for-chat* seja um ambiente especialmente desenvolvido para os fins pedagógicos em que foi usado, estava sendo constantemente avaliado e, se necessário, reelaborado. As impressões dos alunos eram levadas em conta e havia um esforço em modificar os elementos que estavam causando prejuízo ao funcionamento. Ele se caracterizava, por essa razão, por uma espécie de inacabamento. No entanto, a necessidade de atualizar decorria da quantidade de pági-

nas que o programa conseguia arquivar na memória; outra especificidade era de se poder inserir novas mensagens entre as antecedentes e, conseqüentemente, era preciso voltar atrás para ver se alguém havia inserido mensagens novas. Em conseqüência da produtividade do grupo, necessitava-se estar, continuamente, atualizando, para acompanhar a discussão. Isso incomodava alguns participantes, mas esse aspecto não pôde ser modificado até o final do semestre, apesar da atenção sempre voltada a tornar o *for-chat* o mais eficiente possível para a finalidade a que se destinava.

No entanto, ao reclamar, a enunciadora parece se deixar levar um pouco pela resistência ao maior volume de trabalho. Voltar atrás poderia representar um momento de reler um ponto com mais atenção, mas o volume de trabalho também aumentaria, nesse caso.

F80 – Rosa - É engraçado ver a necessidade que temos de explorar o ambiente “falando” banalidades. (avaliação do modo de inserção)

Em F80, a enunciadora parece criticar as atitudes dos colegas no *for-chat*. Ao qualificar como “engraçado” a “necessidade” de falar (escrever) banalidades no *for-chat* (sala de aula), inscreve-se a tentativa de dar outra direção ao trabalho intelectual: produção textual deveria manter um tom elevado e “sem banalidades”. Essa crítica parece também derivar da assunção de um lugar especial, investido da autoridade que a nova posição de aluno permitia desfrutar.

Como a proposta pedagógica propunha, os alunos teriam poder diferente ao ocupar o *for-chat*. Desse modo, parte da autoridade, que normalmente está investida apenas na posição do professor, também passaria a ser dos alunos, em decorrência das responsabilidades que estavam dividindo, ao exercer a construção colaborativa. Com o poder dividido entre os elementos do grupo, é inevitável que haja uma disputa pela sua absorção. Alguns alunos tentam ocupar o lugar deixado vago pelo professor, e, desse modo, tentam “conduzir” o trabalho.

É possível também estabelecer uma comparação entre “conversa” e “debate”. Em sala de aula, as conversas (falar banalidades) não costumam ser toleradas, enquanto o debate significa

trabalho e é especialmente buscado. Este é um sentido muito arraigado no discurso dos professores, e a aluna o traz aqui, criticando os seus colegas. Por outro lado, *chat* possui um atravessamento do informal, por isso, também, os alunos o utilizavam para “falar banalidades”.

As formulações seguintes envolvem tentativas de negociação dos alunos com a professora em relação à própria avaliação. Mesmo que a proposta pedagógica fosse clara a respeito de que a avaliação não seguiria os moldes tradicionais, os alunos sabiam que, no final, teriam um conceito. Essa expectativa, somada ao “calejamento” dos alunos nessa área, determinaram a presença de uma constante angústia em relação ao desfecho do trabalho: como seriam avaliados?

F81 – Junco - Talvez o papel mais difícil a ser desempenhado por aquele que avalia (e deixo claro que esse não é o papel só do professor) seja o de abrir novos caminhos, alargar horizontes.

Em F81, o enunciador parece querer se certificar de que as prerrogativas da proposta sejam realmente consideradas. Ele diz que o papel mais difícil a ser desempenhado por quem avalia é abrir novos caminhos, ou seja, avaliar de outra maneira. Ele insere a glosa de que *esse não é o papel só do professor*. O enunciador espera que a professora cumpra a sua promessa de avaliar de um modo novo e que, neste, haja também um lugar para o aluno participar.

O propósito de não utilizar provas ainda não elimina a necessidade de avaliações. É de se perguntar se isso é possível em se tratando do discurso pedagógico. O aluno sabe disso e está sempre aguardando o momento em que terá que mostrar o conhecimento adquirido ou construído, como indica a formulação 82.

F82 - Lírio - É exatamente esta idéia de que existirá “um momento de avaliação” que pode vir DE encontro do que está acontecendo e ao que estamos no propondo. Como é possível avaliar (olha a questão da avaliação aí novamente... esta é contigo Junco) uma obra inacabada, em constante construção e reformulação.

Em F82, cético, o enunciador alerta: a expectativa da avaliação, presente em todos os alunos, está atravessando o funcionamento das atividades no *for-chat*, ainda que a proposta insira um discurso renovado a respeito das avaliações usuais. Ele pergunta: *como é possível avaliar uma obra inacabada?* A questão da avaliação está sempre presente para o aluno, como ele indica na glosa: *olha a questão da avaliação aí novamente.*

***F83 - Azaléia - Esses olhinhos estão muito maliciosos... cuidando noso passos...
ainda bem que eu sei que é dentro de uma boa intenção..rs.***

Em F83, a enunciadora comenta sobre o *emoticon* que acompanha o nome da professora (dois olhinhos bem abertos). Primeiro, ela os qualifica como maliciosos, depois diz que sabe que os olhinhos têm uma boa intenção.

A enunciadora sabe da boa intenção através da proposta pedagógica na qual ela confia; no entanto, sabe que está sendo avaliada, ao inserir uma mensagem. Os alunos remetem uns aos outros, mas têm a expectativa, até mesmo desejam, que a professora esteja também acompanhando, lendo as suas produções. Mesmo num discurso de liberdade de sentidos, o aluno produz pensando no professor como um possível leitor e, assim, cria uma imagem de si que acredita que satisfará as exigências que sobre ele estão colocadas de forma “real”, pois o aluno tem que dar conta do conhecimento.

F84 – Margarida - (...) mas com a certeza de ser um final feliz.

Em F84, a enunciadora espera um final feliz. É o que normalmente os alunos esperam. Eles acompanham o trabalho, realizam as tarefas, mas não têm certeza de que serão avaliados positivamente se não ao final, quando recebem seus conceitos.

O que se pode pensar a partir desses efeitos de sentido? Que a questão da avaliação, como os alunos bem perceberam, está sempre presente. Nas formulações analisadas, surgiu com força

o efeito de sentido de receio de ser avaliado, por parte dos alunos. Da parte da professora, não havia uma preocupação com a avaliação individual tradicional, desde que, enquanto grupo, aparecessem boas idéias. No entanto, ao final do semestre, os alunos escreveram artigos, e este é um método avaliativo formalmente adotado nas disciplinas do pós-graduação, portanto a professora não evitou totalmente as avaliações costumeiras.

Em que então a avaliação mudou nessa proposta de ensino? O que parece mudar é o fato de o professor poder acompanhar o percurso enunciativo do aluno através dos enunciados que ele produz. Desta forma, sempre seria possível descobrir o que necessitaria para a sua construção, que rumo estaria seguindo em suas elaborações. Outro aspecto que muda é que o trabalho fica sendo avaliado por todos o tempo todo, então, há tempo também para inserir modificações, para tentar acertar, inserir aspectos que estejam faltando. Nesse sentido, é um modo que poderia favorecer a aprendizagem, pois existem muitos “olhos” julgando.

Uma consequência observada por todos é que, nessa forma de trabalho, aumenta o volume de trabalho tanto para o aluno como para o professor. O professor precisa acompanhar as produções de todos os alunos, e, assim, são necessárias muito mais horas dedicadas ao trabalho. No caso do aluno, ele pode citar, pode não acompanhar os enunciados dos colegas, pode participar menos, há sempre formas de escapar ao trabalho. A diferença é que o professor também pode saber o quanto cada aluno está participando.

Devido à variedade das áreas de formação dos alunos e também pelos diferentes níveis de domínio das novas tecnologias, havia uma inscrição variada destes ao discurso da informatização, resultando que alguns estivessem mais experientes. A vantagem remetia a uma certa competição destes sobre os demais. A competição era velada, mas certamente atravessava as relações. É possível que isso estivesse pressuposto no fato de que alguns se sentiam mais à vontade para expor suas opiniões enquanto outros escreviam menos e se desculpavam freqüentemente por suas idéias. Quando o aluno diz que o trabalho já é difícil para ele, quanto mais para os menos “práticos” no uso das novas tecnologias, também está mostrando a sua superioridade.

A conclusão à que se chega é que sempre é necessário avaliar o trabalho, consequente-

mente também o aluno. A proposta de ensino através da utilização de um ambiente conversacional visa ao deslocamento das antigas práticas também de avaliação, no entanto, também podem surgir novos elementos com os quais não se conta no início do planejamento. Por ser uma prática também em construção exige tomada de decisões que nem sempre se pode antever. De qualquer modo, parece que a avaliação sempre exige instrumentos específicos: provas, relatórios, monografias, dos quais é difícil escapar; o que está colocado é que existe sempre a necessidade de avaliar, e esta perspectiva se mostra como um implícito importante nas posições adotadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

5.2.2 Autoria na rede

As formulações 85 e 86 apontam para uma avaliação da produção textual no *for-chat*, enquanto condições de manifestação da autoria. Nessas formulações, a enunciativa troca o verbo *ser* pelas formas verbais *estar*, *transitar*, *oscilar*, *desalojar*, *deixar levar*.

F85 – Flora - Parece que estamos reconfigurando os sentidos desta produção em curso , aí lembrei de Bak que coloca como os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo. Acho que está idéias de PENSAMENTO VIVO vai encontro desta desta forma de vivermos nos confronta todod tempo com possibilidades de sentido, então acho que trasmamos entre a identidade (com o texto, contexto, forma de ser, caronhas, afinidades), mas por na verdade paraece que as possibilidades do sentido está exatamente neste não-dito, não-conhecido, não-idetificável que acaba construindo o rumo de nosso viver por caminhos inesperados. “Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” 350.

F86 – Flora - Então oscilamos entre a busca por UM LUGAr/UMSENTIDO/ BOM SENSO num mundo que nos desaloja todo tempo, ou nos deixamos levar

por possibilidades de sentido , mas como dar conta desta abertura num mundo que não acolhe e que tem somente mercadorias/palavras coisificadas?

Em F85 e 86, a enunciativa Flora diz: *estamos reconfigurando os sentidos; as possibilidades do sentido estão; oscilamos entre a busca por um lugar/um sentido/bom senso; e nos deixamos levar por possibilidades de sentido*. Ressalta-se nessas formas verbais o sentido de trânsito, de provisoriedade, de deslocamento, nada parece firme. Cada verbo aparece ligado à palavra *sentido* (*sentidos, possibilidades de sentido, lugar de sentido*). A enunciativa diz também: *transitamos entre a identidade (com o texto, contexto, forma de ser, carinhas, afinidades)*, onde a forma verbal também indica trânsito, mudança, ligando-se à identidade, que, por sua vez, se relaciona com o processo de subjetivar-se através da escrita no *for-chat*. As formulações remetem a noções sobre sentido e autoria que estão sendo constituídas na Disciplina. No entanto, a enunciativa não utiliza a fórmula da busca da certeza (x é). A observação do funcionamento da constituição dos sentidos no *for-chat* a leva ao questionamento dessa constituição. É utilizada a forma do plural para dar idéia de que é o grupo, o coletivo que está vivenciando essa experiência.

Em F85, o primeiro ponto abordado é a questão da aparente continuidade de um fluxo textual, cujo movimento aponta para um inacabamento do sentido, para uma aparência de que está sempre sendo elaborado e reelaborado. Essa contínua reelaboração faz-lhe pensar nas idéias de Bakhtin sobre a forma do diálogo como pensamento vivo. Além disso, ela diz que na elaboração dessa materialidade discursiva que é tramada pela participação dos alunos no *for-chat*, os enunciadores transitam entre a identidade (aquilo que já sabem: filiações reconhecidas, carinhas escolhidas para impressionar) e o inesperado, o vir-a-ser, o não saber (*não-dito, não-conhecido, não identificável*).

Em F86, ela diz que os participantes, entre os quais ela se insere, oscilam entre a busca por um lugar de estabilidade de sentido (*um lugar/um sentido/bom senso*) ou o abandonar-se ao fluxo constante, ao devir de sentidos. E termina o enunciado, perguntando: *como dar conta*

desta abertura num mundo que não acolhe o fluxo?

A enunciativa coloca essas questões a partir de uma observação de funcionamento do *for-chat*. Ela percebe que existe uma articulação entre o dado, o conhecido (o pré-construído memorizado) e o vir-a-ser, o que só conhecemos no momento em que nos deparamos com ele e que nos surge como um conhecimento novo, uma abertura de sentidos.

Apesar de perceber que o sentido surge pelo movimento entre essas duas instâncias que estão por trás da evidência de sentido, ela se questiona quanto à possibilidade de o sentido vir a funcionar com apenas uma dessas instâncias, a da deriva. Esta deriva seria, parece, uma fuga perpétua sem um lugar de chegada. Ela chega a criticar esse posto de chegada como um espaço de perturbação da liberdade.

Esta questão que a enunciativa levanta lembra aquela que tem sido também a razão do fervor de alguns teóricos a respeito de uma concepção de sentidos na rede : a de que o sentido não teria freios. Esta me parece ser ainda uma ilusão.

Na análise da materialidade discursiva (*for-chat*), percebemos que o fluxo, a elaboração-reelaboração é conseqüente, primeiro ao fato de que há um conhecimento sendo construído (uma reflexão sobre a autoria) que vai sendo elaborado por etapas. Segundo, há um movimento interno ao grupo de participantes de busca de filiações aos sentidos “individuais” que estão sendo abordados paralelamente. Para haver diálogo entre os participantes, estes precisam inter-pelar-se entre si, buscando posições também nos discursos que atravessam. Esse acaba sendo um movimento ultrapolissêmico, mas ele só viceja enquanto há necessidade de o grupo trabalhar junto, o que, talvez, represente uma característica dos *groupwares*, em ambientes virtuais.

Pêcheux (1990) percebe o fluxo de sentido como um movimento entre as duas instâncias de sentido, memória e interpretação. Não há como existir fluxo e interpretação sem memória, mas existe possibilidade, em algumas circunstâncias, de sentidos advindos de interpretações virem a constituir a memória coletiva do dizer.

O fluxo percebido no *for-chat* parece também inserir o movimento de filiações. As “coisas a saber”, conforme Pêcheux (1990), estão no mundo, podendo não existir para nós, até que

sejam interpelados em dar-lhes sentido. Ao darmos sentido, estamos assumindo uma posição, pois o diálogo é tenso de posições ideológicas contraditórias; para negar ou para afirmar, é preciso que se ocupe um lugar de sujeito. Este lugar passa a fazer parte da nova “identidade” que se adquiriu, pois esta identidade é mutável, em consequência das filiações assumidas.

A construção de sentidos se constituiu pela movimentação dos sujeitos em seus deslocamentos e filiações, isso dava a impressão de que alguns sentidos estavam ficando para trás. Por seu lado, a linguagem também funciona num processo de palavra-puxa-palavra, que, ao ir se desenvolvendo para diante, vai também inscrevendo um sentido de deixar algo para trás. Na formulação 85, por exemplo, nota-se que as palavras fluem com uma rapidez tamanha que não coincidem com o tempo dispendido na digitação das mesmas; que falha em alguns pontos.

Um ponto interessante é que as filiações novas, os lugares novos assumidos pelos sujeitos inscrevem-se naquilo que os sujeitos percebem como identidade. Então, ao escrever no *for-chat*, o sujeito se inscreve nesses discursos novos que o interpelam e, ao mesmo tempo, também se escreve, exprimindo esse efeito de identificação. Desse modo, ao produzir enunciados para o *for-chat*, os alunos escrevem, se inscrevem e também se subjetivam.

6. CONCLUSÃO

Os objetivos contemplados por esta tese visaram a interrogar a autoria numa materialidade discursiva derivada das atividades desenvolvidas num ambiente pedagógico virtual, o *for-chat*.

As primeiras leituras do *corpus* evidenciaram a presença do discurso citado, vindo este aspecto a constituir-se em uma marca importante que deu direção à análise. Procedi a uma análise discursivo-enunciativa, buscando evidenciar efeitos de sentido relacionados ao uso da língua escrita, pelos sujeitos do discurso pedagógico, no ambiente virtual de linguagem. Na proposta pedagógica concernente ao *corpus* analisado, o ambiente virtual constituiu-se em elemento mediador, para que os alunos pudessem efetuar debates através da conversação escrita, marcando, desse modo, sua inserção nesse discurso, vindo a ocupar a posição de sujeitos autores.

A abordagem discursivo-enunciativa utilizada nesta pesquisa de tese, para analisar o uso do ambiente virtual *for-chat* por alunos no ensino superior, consiste numa contribuição diferenciada aos estudos do campo da informática educativa, ao enfatizar a produção da linguagem pelos sujeitos. Assim, a presente tese inscreve-se entre os procedimentos de avaliação da inserção das novas tecnologias na educação, tal como foi proposta no Projeto PROVIA, ao qual a tese se filia, sob a ótica discursiva; ressaltando-se o fato de que a Análise de Discurso não tem o objetivo de ser avaliadora. Não obstante, a partir da interpretação alcançada, foi possível uma compreensão do processo de inserção da educação no campo das novas tecnologias.

A questão da subjetividade atravessa a teoria do discurso. Conforme argumentei no aprofundamento teórico efetuado, um dos objetivos desta tese, o sujeito precisa ser tomado na relação intrínseca e necessária com o outro. Essa especificidade do sujeito é reiterada pelos autores escolhidos: Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Sigmund Freud, cujo ponto de vista conflui, não deixando que possamos ter qualquer dúvida a esse respeito.

As análises permitiram concluir que os alunos produziram enunciados que não refletem uma reconstrução pura e simples de sentidos referentes aos conhecimentos indicados para debate, mas indicam que houve processos de organização singulares pelos sujeitos, marcados na sua escrita. Nesses processos, sobressaíram-se marcas do discurso relatado, que se evidenciaram, principalmente, na citação, no uso de aspas e na adoção da fórmula da definição (x é) conforme o enfoque analítico adotado. Ainda que a estrutura dos enunciados se mostrasse heterogênea, marcando a presença do outro que sempre constitui a linguagem, percebeu-se uma tendência de utilização das formas verbais na primeira pessoa. Ao elegê-las, os alunos buscaram refletir sobre sentidos externos, mas que se tornavam internalizados em decorrência de sua apropriação reflexiva. Dessa forma, pôde-se perceber os deslocamentos de sentidos efetuados e as evidências das posições discursivas assumidas. Como é possível constatar em diversas formulações, como, por exemplo, *F1 - Margarida: Uma das colocações da prof. que me chamou a atenção foi 'ver o ambiente virtual como todos os espaços, como espaço de poder'*.

Nessa formulação, a enunciativa aponta a sua posição enunciativa diante de seus companheiros de atividade; ela faz a citação de um dizer que atribui à professora e que lhe permite assumir posição; que também representa uma “colocação” a ser considerada, algo a saber. Incluindo as palavras da professora no fio de seu próprio discurso, a enunciativa o torna seu, à medida que o destaca e compartilha entre toda a classe virtual. Os participantes se deparam com as palavras escritas pela colega, podem nelas deter-se para escrever seus próprios comentários, tecendo-se uma rede de participações e de sentidos.

Através das análises, são apontadas as filiações; os lugares assumidos pelos sujeitos. Então, ao escrever no *for-chat*, o sujeito se constitui à medida que neste se inscreve, abordando

temas aos quais é convidado a dar sentido. Ao mesmo tempo, as posições assumidas passam a integrar o discurso dos alunos. Assim, ao produzir enunciados, os alunos escrevem, se inscrevem e também se subjetivam. Conforme o referencial da Análise de Discurso acentua, sujeito e sentido se constituem concomitantemente, no uso da língua escrita no ambiente virtual.

O processo de subjetivação, para Freud, é deflagrado pelo desejo inconsciente que impulsiona o sujeito em determinada direção. Esse desejo não é desvinculado do outro, que o interpela a ocupar certas posições de sentido. Embasada nesse ponto de vista, concebo a proposta pedagógica como uma forma de dar direção ao desejo dos alunos. Como vimos, estes procuraram aceitar a interpelação, respondendo com o envio de enunciados, ocupando o espaço virtual. Ao utilizar a forma do discurso relatado, repetindo sentidos da proposta, os alunos se filiaram, convencendo-se de que “deveriam desejar a autoria”. Ao agarrar-se a diferentes dizeres da proposta, revelaram seus processos de subjetivação.

De acordo com Bakhtin, podemos dizer que os alunos procuraram ter uma atitude responsiva. O *for-chat* proporcionou à analista acompanhar, numa “microestrutura”, a própria forma da intertextualidade se desenvolvendo através do encadeamento de enunciados a se apoiarem um nos outros, para se realizar. Aí também se evidenciou a presença intertextual do outro no interior do próprio enunciado, a funcionar como uma imagem para o sujeito se guiar.

Também houve um respaldo em Bakhtin quanto à definição da linguagem utilizada no *for-chat* pertencer ao gênero conversacional, um gênero adequado para promover a interlocução, neste caso, do discurso acadêmico, de forma dialogada.

Um ponto que merece reflexão é o que diz respeito à relação entre autor, escrita e autoria no *for-chat*. Foucault (2001) diz que a escrita atualmente está ligada ao sacrifício da vida, pois a obra que imortalizava o autor serve, hoje, para apagar as características individuais do sujeito que escreve. O laço que atualmente liga a escrita com a morte subverte a tradição de falar, narrar para adiar a morte, como se verifica, por exemplo, na epopéia dos gregos. Ao comporem a materialidade discursiva no *for-chat*, os alunos puderam inserir aspectos da sua individualidade, apelando, não só para discursos fundadores das teorias em discussão, mas também para as

experiências de sala de aula presencial e de pesquisas próprias. Apelam, dessa maneira, para o que foi nomeado como “bagagens” particulares, individuais. Por esse gesto, puderam reverter, em parte, esse sentido de morte pelo apagamento, pois puderam se subjetivar, contar suas histórias, assumir posições. O sentimento de vencer a morte pode ser apreendido na satisfação demonstrada pela quantidade de vezes que participaram, produzindo escritos, e pela inserção de sentidos que, por vezes, foram julgados como “bobagens” ditas para explorar o espaço de inserção.

As análises também permitiram interrogar em que consiste a autoria enquanto gesto de interpretação do sujeito. A interpretação do sujeito sempre está presa à memória, ao pré-construído, ao já-aí que se estende como uma rede de sentidos em que o dizer constitui também uma posição. Desse modo, a emergência de um efeito de sentido novo, diferente, está relacionada com as condições do exercício da função sujeito e com os modos de existência do discurso. Tratou-se, então, de perguntar quais as condições que o sujeito-aluno tem para se tornar autor nas circunstâncias educativas aqui enfocadas.

Certamente, a interpelação para exercer a autoria como membro do *for-chat* constituiu-se, pelo menos, como uma boa oportunidade de praticar uma interlocução pedagógica especial, constituindo-se sujeito nesse discurso, em que o aluno pratica a escrita no/em grupo. Os alunos produziram textos em que reconhecemos a presença do memorável, o discurso outro, entrando através de modos de citações, os sentidos da proposta pedagógica da Disciplina a que os alunos procuravam filiar-se.

Mas também, vinculados a essa condição de retomada de “já-ditos”, registraram-se enunciados cujas análises demonstraram traços da assunção de uma posição de autoria, definida como “gesto de interpretação” assumido (Pêcheux, 1990). Como se verifica em *F52 - Rosa: Este nosso texto não tem início nem fim. É um emaranhado de discursos que, pouco a pouco, vão se alinhavando/conectando. Qual o sentido de dar “tchau” na hora de ir embora? Afinal, esta “despedida” fica no meio do texto... Este é outro ponto interessante de discussão sobre autoria. Afinal, quer tipo de texto é este que estamos construindo?* Nessa formulação, a

enunciadora propõe ao grupo uma discussão sobre esta nova estrutura textual que está emergindo através do hipertexto, rompendo com o assunto do debate para centrar-se no modo como este se efetiva. Interessante constatar que, junto com a crítica, Rosa também manifesta adesão ao sentido de que o processo permite que os discursos se costurem e conectem.

A formulação de Rosa se efetiva como uma glosa em relação aos dizeres que se vinham constituindo. De acordo com Jacqueline Authier-Revuz (1998), essas glosas são como um retorno metaenunciativo que se realiza na linearidade do fio de um dizer sobre as coisas, que se volta sobre as palavras desse dizer. Ao fazer este tipo de comentário em relação ao seu próprio dizer, Rosa estaria opacificando-o. É interessante verificar que essa possibilidade autonímica também é possível em relação a um “texto” coletivo.

É preciso destacar também que existiram alguns momentos de resistência aos sentidos da proposta, e estes também remetem a posições de sujeito autor. No entanto, talvez por se tratar de interpelação pelo discurso pedagógico, que traz o sentido de necessidade de filiação ao que se pôs como “conteúdo” a discutir, houve um movimento importante de busca de aceitação.

A atenção à construção de subjetividade no ambiente educativo é um deslocamento importante em relação ao discurso pedagógico tradicional. Como levar o aluno a ser sujeito, a ter responsabilidade, a desejar o conhecimento? Uma das maneiras de responder a estas perguntas é permitir que os alunos possam se subjetivar num discurso não tradicional como este, pois o professor sempre interfere nas condições de interpretação do aluno.

A questão de que a função de autoria pode ser levada adiante por se tratar de um trabalho alicerçado na participação dialogada no *for-chat* foi também objetivada. O sucesso do empreendimento se deve à proposta da Disciplina e à determinação da professora em “facilitar” as condições de autoria. Os próprios alunos reconheceram existir propostas de ensino em EAD que não alcançam tais resultados. Conforme foi concluído nas análises, o ambiente em si não é salvador, mas depende da posição adotada pelo professor. No entanto, a própria forma do *for-chat* deixava clara esta posição pedagógica, ao ter sido desenvolvida de maneira que todos os sentidos pudessem ficar registrados. Ao que parece, o que funcionou nessa experiência foi jus-

tamente a junção entre tecnologia e pedagogia, representada no ambiente mediador *for-chat*.

Outro aspecto que merece ser discutido concerne à forma coletiva de autoria e à ilusão do um necessária nessa função autor. Parece existir uma contradição entre a idéia de desaparecimento do autor no texto coletivo e a sua utilização, para fomentar a função de autoria. Como compreender a junção dessas posições aparentemente opostas?

Essa dualidade esteve materializada nas formulações. Por um lado, os alunos fizeram questão de que seus nomes aparecessem assinando os enunciados, também se questionaram quanto a existir alguma forma de garantir a individualidade dentro da imensidão do ambiente, como se pode perceber em F37 - Junco: *será que num texto de autoria múltipla o sujeito se perde? Ou será que a 'marca' desse sujeito está impressa nessa relação com outros e contexto de tal forma que possa ser reconhecida como uma unidade?* ou F53 - Flora: *quem é o outro com o qual estamos "dialogando"?*

A conclusão à qual se chega é que realmente o que está em questão é o gênero hipertextual. O hipertexto rompe com as regras que garantem a coesão e coerência textuais tradicionais. Argumentei nas análises que no *for-chat* o que alimentou a necessária ilusão de direção de sentido para o sujeito foi que cada um cuidou deste aspecto em seu próprio enunciado. Entretanto o hipertexto pareceu, conforme expectativas de F40: *o que levanto é o seguinte...a possibilidade de incoerência e de construir uma grande colcha de retalhos em uma produção 'coletiva', uma colcha de retalhos, uma enorme colagem de pequenos textos.*

O hipertexto se desenrolou em dois níveis, um no nível do sujeito, desenvolvendo uma função de autoria através de seu "gesto de interpretação", enquanto participante do debate sobre um tema, e mesmo sobre o modo de participação mediada, e outro resultante da "junção" de todos os enunciados, constituindo-se como texto coletivo.

Também se pode intuir dois níveis quanto às características específicas da enunciação e quanto ao fato de cada um dos níveis funcionar como um acontecimento. Pêcheux (1990) desenvolve a noção de acontecimento discursivo. Cada enunciado "individual" pode ser compreendido como um acontecimento discursivo, derivado de condições específicas de enunciação. Por seu lado, o texto coletivo também é um acontecimento discursivo, pois constitui um grande enunciado que se encontra na rede, podendo ser acessado como parte da memória. Guimarães

(2002) traz a idéia de que o acontecimento temporaliza, corroborando essa concepção.

O hipertexto pode ser “classificado” como resultado de autoria coletiva, porque se trata da escrita de um grupo de autores. Entretanto, em cada texto, estando assinado, é possível determinar a responsabilidade autoral. O que parece estar realmente em causa é a consideração do hipertexto como um texto, pois ele não apresenta os elementos que permitiriam que assim fosse definido. Talvez possa tratar-se de novo gênero textual, com seus modos diferentes de manifestação de coesão, coerência e intertextualidade. Essas questões ficam para ser ainda pesquisadas especificamente.

Uma última reflexão necessária diz respeito à possibilidade de deslocamento das posições tradicionais de aluno e professor em consequência da adoção das novas tecnologias na educação e à questão do ensino a distância.

Quanto aos deslocamentos de sujeito, as análises efetuadas mostraram, sobretudo, o jogo de negociações que se instaura a partir da perspectiva de poder ocupar o espaço como autor de seu “gesto de interpretação”, de poder dar sentido e ter sua opinião validada. Os alunos procuraram filiar-se aos dizeres da referida proposta de autoria, ainda que, em alguns momentos, tenham surgido resistências. Talvez essa tendência mostre que, apesar de mais trabalhoso, o aluno aprecie a possibilidade de manifestar o seu gesto de interpretação. Como se viu, esse gesto é derivado de inscrições a discursos outros e exige que o aluno negocie o seu dizer com os outros interlocutores. Conseqüentemente, o sujeito não é livre nem origem de seu dizer, mas, ao poder inscrever o seu gesto interpretativo, ele se torna ativo na história.

Por outro lado, mesmo que a professora estivesse determinada a não seguir o modelo tradicional, os alunos se preocuparam em desempenhar bem o seu papel acadêmico e também se mostraram preocupados com a avaliação. Percebe-se aí que o discurso pedagógico possui práticas muito arraigadas, com as quais os alunos estão profundamente familiarizados; então, existem certas perspectivas que os levam a estar sempre atentos e que atravessam os sentidos do papel que possam desempenhar. Também a posição de professor não deixou de ser reconhecida pelos alunos; talvez, por razões semelhantes. E é uma posição necessária, que se reveste da autoridade, mas que não precisa ser autoritária.

Quanto ao sentido de que as novas tecnologias estariam reinventando o ensino a distância,

ao diminuir a distância física entre aluno e professor, por aproximar suas escritas, faço ainda uma reflexão. Primeiro, questiono o fato de que se possa tomar o texto pelo sujeito, na interlocução pedagógica, como uma modalidade exclusiva. Consideraria fundamental uma alternância entre atividades presenciais e virtuais.

A experiência investigada, a esse propósito, foi mista; além disso, muitos alunos já se conheciam. A professora, igualmente, já conhecia grande parte do grupo, de outras atividades docentes e de pesquisa, às quais a experiência investigada se mostrou estreitamente vinculada. O contexto de pesquisa e inventividade perpassava o imaginário do grupo durante todo o processo, como um fator, alternadamente, de segurança e instabilidade. A desestabilização parece ser propulsora da estabilização, indicando um processo em andamento.

A falta da presença física dos interlocutores, de algum modo, se compensava pelo conhecimento obtido nos encontros anteriores ou paralelos, como aparece no *for-chat*, em *F75 – Avenca: Bah, pessoal, acho q nosso encontro hj foi_super importante para podermos “ventilar nossos afetos*, em referência a um encontro presencial no meio do processo.

Segundo, o que me leva a ser reticente à adoção de encontros unicamente virtuais é o resultado das análises efetivadas. Vejamos: primeiro, ressaltou-se necessidade de negociação a cada inserção discursiva, na dependência das imagens que o sujeito precisa criar para si e para o outro, ao tomar a palavra, e que está atravessada pelo equívoco da língua; depois, essa necessidade fez com que os enunciadores precisassem se esforçar para tentar evitar o deslize de sentidos de seus dizeres. De fato, a iminência de falhas de diferentes tipos, que o sujeito precisa controlar, faz com que a participação no *for-chat* represente uma experiência de linguagem em que a heterogeneidade dos sentidos e dos sujeitos se lhes defronte como uma realidade. O real do não-um parece tornar-se mais visível, bem como a necessidade de formar o um, ilusão necessária para o funcionamento do sujeito e do sentido.

Concluindo, resta-me a expectativa de que esta tese possa constituir, como refere Pêcheux (1990), o meu “gesto de interpretação”. Que ele possa, como sugere Bakhtin (2000), servir como uma posição responsiva na textualização sobre a educação e a informática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ALVES, Rubens. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Papyrus, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do “outro” no discurso*. Tradução de Alda Scher e Elsa M. N-Ortiz. *DRLAV*, 26, Paris, Centre de Recherche de L'Université de Paris, v. 11, 1982.

_____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. Tradução de Maria Onice Payer. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994. p. 253-76.

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento. In: PELLANDA, Nize M. e PELLANDA, Eduardo C. (Orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 106-114.

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento - O contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi. 4ª ed. S. Paulo-Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi et al. 7ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

BARBISAN, Leci *et al.* O discurso pedagógico: a presença do outro. *Letras*, Santa Maria, RS, nº 12, jan. 1996.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil - histórias e perspectivas*. Campinas SP: Pontes, 2001. p.07-26.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 2004.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

DIAS, Maria Helena Pereira. *Hipertexto – o labirinto eletrônico, uma experiência hipertextual*. Disponível em <http://www.unicamp.br/~hans/mh/>. Acessado em 15 fev. 2004.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo, SP: Cultrix, 1973.

ELIAS, Carime *et al.* Entre o dizer e o fazer: um exercício de análise de discurso. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual - Alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 109-128.

FARACO, Carlos Alberto. O sujeito e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil - histórias e perspectivas*. Campinas SP: Pontes, 2001. p. 27-38.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. O que é um autor? Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. In: FOUCAULT, M. *Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004. 262p.

FREUD, Sigmund. Uma nota sobre o bloco mágico. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1976. v. XIX. p. 283-290.

_____. Metapsicologia. Tradução de Isaac Izecksohn. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1974. v. XIV. p. 390-507.

_____. A mente e seu funcionamento. Tradução de Maria Aparecida M. Rego. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1969a. v. XXIII. p. 157-180.

_____. Conferências introdutórias XIV. Tradução de José Luís Meurer. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1969b. v. XV. P. 215-228.

_____. Totem e tabu. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1969c. v. XIII. p. 13-191.

_____. Psicologia das massas e análise do eu. Tradução de Christiano M. Oiticica. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1969d. v. XVIII. p. 3-94.

_____. Moisés e o monoteísmo. Tradução de Maria Aparecida M. Rego. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1969e. v. XXIII. p. 15-185.

GADET, F. *et al.* Apresentação da conjuntura em lingüística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. Tradução de Bethania S. Mariani et al. In: GADET, F e HAK T. (Orgs.). *Por uma análise automática do Discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997. p. 39-60.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

HENRY, Paul. A história não existe? Tradução de José Horta Nunes. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1994. p. 29-52.

HERBERT, Thomas. *Observações para uma teoria geral das ideologias*. Tradução de Carolina M. R. Zuccolillo et al. *Rua*, Campinas, nº 1, p.63-89. 1995.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. TEORIA E PRÁTICA. Porto Alegre: UFRGS, v. 3, nº 1, set. 2000.

JAQUES, Patricia. *Agentes de software para monitoração da colaboração em ambientes telemáticos de ensino*. Disponível em: <http://www.inf.ufgrs.br/~pjaques/>. Acessado em 15 fev. 2004.

LACAN, Jacques. *O seminário dois: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Tradução de Marie Christine L. Penot e Antonio Luiz Q. de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LECHTE, John. *Cinqüenta pensadores contemporâneos essenciais - do estruturalismo à pós-modernidade*. Tradução de Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL Editora, 2003.

LÉVY, Pierre. A Internet e a crise do sentido. In: PELLANDA, Nize Maria C. e PELLANDA, Eduardo C. (orgs.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2000. p. 21-35.

_____. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999a.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise de Discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes. 1993.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MARASCHIN, Cleci e AXT, Margarete. Conhecimento, escola e contemporaneidade. In: PELLANDA, Nize M. e PELLANDA, Eduardo C. (Orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p.106-114.

MATTE, Marleni Nascimento. *A informática na escola como acontecimento: que sentidos estão sendo produzidos?* Porto Alegre, RS: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Tradução de Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORAN, José Manuel. *Como utilizar a internet na educação*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>. Acessado em 11 set. 2001.

_____. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Acessado em 11 set. 2001.

MUTTI, Regina V. O primado do outro sobre sobre o mesmo... *1º Seminário de estudos em Análise de Discurso* - Porto Alegre: UFRGS, 2003. CDROM.

_____. Assim...assim... dizem os alunos. *Linguagem e ensino*, Pelotas, RS, nº 3, p. 11-26, jan. 2000.

_____. A sedução no discurso fabular. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM*, Santa Maria, RS, nº 13, p. 73-80, jul/dez. 1996.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. in Orlandi, Eni (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 7- 24.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

_____. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994.

_____. *Discurso e leitura*. 6ª ed. Campinas, SP: Cortez, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. In: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis *et al.* *Papel da memória*. São Paulo: Pontes, 1999.

Sobre a des(construção) das teorias lingüísticas. Tradução de Faustino Machado da Silva. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre: UFRGS, nº 4, p. 35-55, out. 1998.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre: UFRGS, nº 1, p. 47-55, nov. 1998a.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 3ª ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997a.

_____. A análise de Discurso: três épocas. Tradução de Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F. e HAK T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997. p. 311-318.

_____. Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das Graças L. M. do Amaral. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1994. p. 55-64.

_____. L'étrange miroir de l'Analyse du Discours. In: *Languages*. n. 62. Paris, Juin, 1981. p. 5-8.

PELLANDA, Nize M.C., PELLANDA, Eduardo C. (Orgs.) *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PEREIRA, Aracy E. *Na inconsistência do humor, o contraditório da vida - o discurso proverbial e o discurso de alteração*. Porto Alegre, RS: PUC, 1994. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. RS, 1994.

PFEIFFER, Claudia. Educação a distância, mídia e reciclagem. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *Produção e circulação do conhecimento - política, ciência, divulgação*. Campinas, SP: Pontes. 2003.

_____. *Que autor é este?* Campinas, SP: UNICAMP, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 1995.

PIRES, Vera Lúcia. *Discurso e relações de gênero: sob o signo da contradição, o rompimento com o senso comum e a instauração do sentido-outro*. Porto Alegre, RS: PUC, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. RS, 1999.

POSSENTI, Sírio. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. In: POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba, PR: Criar Edições. 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antonio Chelini et al. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SCHONS, Carmem Regina. *Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo Editora, 2000.

SILVA, Ana Catarina Lima. *Um panorama do ensino de graduação a distância no Brasil*. Disponível em: <http://www.revista.unicamp.br/infotec/artigos/anacatarina.html>. Acessado em 10 de janeiro 2005.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre, RS:EDIPUCRS, 2000.

A N E X O**Pequeno exemplo da impressão do *for-chat***

margarida
28/06/2002
10:40:13

 Olá Cravo, uma das questões já está sendo falado aqui, que é a questão do professor, tutor, monitor... mediador, etc... ▼

margarida
28/06/2002
10:41:53

 Uma das colocações da prof. que me chamou atenção foi "ver o ambiente virtual como todos os espaços, como espaço de poder" ▼

crisântemo
28/06/2002
10:56:19

 Acho que a palavra poder é muito forte. ▼

avenca
28/06/2002
10:44:26

 eu pego um gancho ai, pois penso q vivemos em relacoes de saber poder. Uma das perguntas q me coloco eh efetivamente sobre as questoes de genero na era digital. Uma vez fizemos um enocntro discutindo se hah sentido em falar de genero na era dos cyborgs... sem definicao esta questao, mas creio q abre um espaco tempo diferenciado na historia do movimento feminista ▼

avenca
28/06/2002
10:42:27

 outra questao trabalhada eh sobre a especificidade da comunicacao em ambientes virtuais... ▼

rosa
28/06/2002
10:51:10

 Uma questão que me interessa muito é sobre a construção de conhecimento específico dentro de ambientes do tipo chat/fórum. Como saber se houve aprendizagem? ▼

primula
28/06/2002
10:42:41

 o que acontece é que há uma mudança das relações em sala de aula e ainda não definimos a nova posição do professor frente à realidade, assim, como isso nos incomoda, os termos tb não servem mais, quem sabe não será criar uma nova palavra para essa posição do professor na atualidade? ▼

lirio
28/06/2002
10:43:10

 Outra questão que gostaria de trazer para discussão, refere-se ao " calor humano" que se deseja, não somente discutir, mas principalmente vivenciar neste seminário... Os ambientes de EAD, e me desculpem trazer esta idéia tão batida, embora rompa com as amarras do tempo e do espaço, traz consigo uma deficiência, intimamente relacionada a este calor humano, que pode ser denominada de distância transacional. A que existe tb, e principalmente, em ambientes presenciais, onde ainda e infelizmente, prevalece o falar ditar do professor, e os alunos são vistos como se não passassem de seres inanimados e sem nada a contribuir. Em sala de aula, foi-nos dada uma pista de como "fazer" o aluno comprometer-se com o processo, sentindo-se parte integrante e ativa das discussão, das atividades e do processo como um todo (é bem certo que todos sabemos a dificuldade em se proporcionar um ambiente extremamente livre e democrático, mas aí está mais um dos papéis do professor...). Desta forma e sendo um tanto quanto determinista (não me massacrem, por favor) penso que o que não funciona em sala de aula (presencialmente) não há de funcionar à distância... ▼

azaléia
28/06/2002
10:52:22

 Concvordo contigo quando falas de ultrapassar as amarras so tempo e espaço pela EAD. O relato das colegas sobre o ESPIE foi uma oportunidade de vermos que existem possibilidades de se fazer uma prática diferenciada. Quando a colega crisântemo falou da importância de desenvolver as práticas em equipes multidisciplinares é que vejo aí uma das possibilidades de ultrapassarmos também as

barreiras e alcançarmos o calor humano (um pouco digital ainda) ▼

primula
28/06/2002
10:43:21



lembrando que não estamos buscando uma nova forma padronizada de ser "professor"... ▼

margarida
28/06/2002
10:44:16



O que temos que fazer é nos posicionarmos claramente num clima de trocas, dizendo o que pensa, o que sabe, se concorda, discorda... desenvolver a autoria, tornar-se independente do professor, o que é uma tarefa difícil para nós que fomos educados dependentes do professor ▼

tulipa
28/06/2002
11:07:37



Concordo totalmente com a Margarida na questão do assumir-se autor naquilo que se é desafiado a fazer, na tentativa de alcançar algum resultado produtivo (ainda que este pensamento represente o modelo mais positivista, do trabalho por resultados, mas que o "algo" feito dá um gostinho bom especialmente quando a gente se vê naquilo, isso é inegável! (Do meu ponto de vista, ora autora, ora observadora de minhas próprias autorias e muitas delas construídas em conjunto com outras cabecinhas com culturas bem distantes da minha. Falo das minhas co-autorias com colegas formadores de professores que utilizam as tecnologias digitais da Irlanda, Estados Unidos, Inglaterra, Uruguai e Argentina! ▼

crisântemo
28/06/2002
10:53:39



Achei fantástico o teu posicionamento e isso reflete em suas atitudes. ▼

azaléia
28/06/2002
10:44:55



Quanto ao livro da Alicia, primeiramente gostaria de tratar exatamente da introdução que fala da senhorita e as relações com a famosa "tia" que tanto Paulo Freire já nos lembrava... Para que o professor seja realmente um mediador, principalmente dentro de espaços virtuais, é importante que o assistencialismo seja substituído por uma real preocupação com a formação do aluno cidadão. ▼

primula
28/06/2002
10:45:11



posso falar que mudei um pouco a partir do curso do espie, pq vi que se eu não buscasse e fizesse por mim mesma não participaria. Isso exigiu de mim uma coragem de mudar e de conseguir me colocar e ver que eu tenho coisas a dizer e contribuir. Não preciso esperar que o professor me puxe, o que é mais cômodo... ▼

hortênsia
28/06/2002
10:45:25



voltando as discussões que ocorreram em sala de aula, gostaria de re-levantar a questão da culpabilidade, que historicamente temos a tendência de designar a grupos, ou seja estou referindo-me a tendência que `temos` em procurar culpados. Hoje existe toda uma discussão em relação ao uso da informática nas escolas ser culpa dos professores,sera (não consigo acessar os acentos) ▼

violeta
28/06/2002
10:46:19



Queridos participantes deste seminário, o nosso "for-chat" ainda se encontra em construção, espero, no entanto, que ele se constitua num elemento a mais para compor as condições de que falamos como condições de possibilidade para alavancar a a produção intensa de sentidos por parte de cada um, bem como favorecer uma troca de sentidos cooperativa de maneira mais leve, quase "natural". o que acham? ▼

tulipa
28/06/2002
10:54:56



Violeta, acho este ambiente doravante denominado "for-chat" uma simpática inovação espacial de produção cooperativa de sentidos. Seu lay-out, ainda que em construção, já me passa um sentido de leveza intelectual, de possibilidades de expressar pensamentos e ancoragens teóricas, sem o rigor de outras ferramentas de Groupware, mais engessadas, pesadas portanto, onde as identidades, ainda que presentes, expressas, têm relações de poder mais enfatizadas. ▼

cravo
28/06/2002
10:46:55



no fundo, acabamos sendo de tudo, enquanto educadores. Por mais que queiramos nos encaixotar em alguma definição, ora somos medidores, ora um pouco mais tutores, ora simplesmente monitores, só para citar algumas. Aprender a dançarentre esses vários lugares e convidar os outros à dança é que me parece ser o grande desafio... ▼

cravo
28/06/2002
10:47:21



e aí Hortênsia, tudo legal? ▼

tulipa
28/06/2002
10:49:15



Quanto à questão da culpa, isso é herança da cultura judaico-cristã que carregamos há muitos séculos. O jeito é entender que todos acertam-erram-acertam-erram num processo sem fim de tentativas. Às vezes tem-se a impressão de estar no caminho certo, às vezes o meu caminho certo está errado para o outro. Desse encontro(s) do "eu" com o "outro" é que se constroem as "verdades" próprias para aquele contexto ou situação histórica. ▼

avenca
28/06/2002
10:51:11



herança a parte, me parece q esta "tendencia" diz respeito aa individualizacao q faz parte de nossas relacoes. Muitas vezes individualizacao psicologizada! ▼

avenca
28/06/2002
10:49:54



alguem me explica... eh impressao minha ou a gente tem q ir voltando na pagina (subindo) para acompanhar algumas discussoes???

margarida
28/06/2002
10:50:07



Lírio, entendo a tua colocação, realmente se quisermos copiar o ensino presencial para o virtual, certamente o que não está bom ficará ainda pior, pois presencialmente a maioria dos professores já enfrentam dificuldades com as tecnologias, mudar para o virtual tornará ainda pior. vejo que sem uma conscientização da utilização, dos recursos, benefícios que a informática pode trazer para a educação no presencial antes de passar para o virtual, ficará complicado... os professores precisam ter uma preparação, para não cair de paraquedas como disse o Ademir. ▼

rosa
28/06/2002
10:55:59



Esta preparação (que fala a Margarida), para mim, perpassa por experiências do tipo "vivenciar", assim como estamos fazendo. Antes de professor-mediador, oportunizar ao professor ser aluno e vivenciar experiências em EaD. ▼

orquidea
28/06/2002
10:50:37



Oi, Cravo, na primeira parte do encontro se falou sobre as experiências de cada um, com suas posições atuais sobre a informática, educação, formação professores, especificidades dos encontros via rede, etc. Falou-se também sobre o nome que teria a pessoa que conduz a ocupação na rede. Surgiram as expressões mediador, tutor, professor, mas a Violeta diz que este é espaço de autoria que depende

da vontade das pessoas em ocupar, um espaço de poder. Mais ou menos isso. ▼

primula
28/06/2002
10:51:32

 é, penso que a culpa atrapalha, seria muito melhor se conseguíssemos nos assumir com nossas limitações e admiti-las, procurando trabalhar com elas e para melhorá-las. Mas, a função de professor exige isso, aquilo e auele outro, parece que se não atendemos a isso, estamos cometendo crimes... coisas a serem repensadas... ▼

narciso
28/06/2002
10:52:43

 Agora é para a professora, tutora, orientadora, mediadora Violeta (rs). A questão da psicopedagogia pra mim tem sido muito complicada. Em 1º lugar é a 1ª vez que me remeto a esse tipo de leitura. Em 2º lugar vem a questão da ciência. A sociologia trabalha no contexto do coletivo. Crê que as ações humanas estão muito mais contidas na consciência coletiva do que na individual. Por isso quando me deparei com questões que envolvem as atitudes, mesmo que grupais, como famílias, comunidades...que esses textos nos remetem, eles acabam caindo no processo individualizante da atitude. É como se a atitude estivesse num campo determinista da vontade do "desejo" do sujeito. Aí me deparo com as máximas sociológicas: o grupo não é o somatório dos sujeitos, o grupo é uma entidade particular com vontades próprias que se torna um tipo de 3ª pessoa. Assim as atitudes nos grupos vão além dos desejos individuais, elas estão contidas nas necessidades que esse grupo tem em se manter coeso e organizado (cada qual na sua maneira própria). Essas questões do desejo sempre me pareceram complicadas. Se formos procurar no marxismo, veremos que Marx nos fala que a ideologia é na verdade uma falsa consciência. Assim, me pergunto: esse desejo não é uma forma ideológica em transpor para o indivíduo a obrigação que deveria ser da classe dirigente? Não estaria esse desejo repleto de sentidos ideológicos? ▼

orquídea
28/06/2002
11:05:52

 Narciso, estou adorando as tuas colocacoes, realmente o sentido passa pelo desejo, e o que diz Freud, Lacan... Freud tem teoria das massas tambem. Ele fala dessa nao exatamente terceira pessoa, mas um funcionamento social. Mas tudo sao crenças e discursos a que nos inscrevemos. Tem o social, mas acho que tem o individual tambem. mas tem que acreditar um pouco noutras teorias atravessadas pela psicanalise. ▼

cravo
28/06/2002
10:54:19

 não acho que seja culpa de alguém, Hortênsia. Trata-se mais de uma inserção de uma tecnologia, aqui encarnada em sua forma mais corriqueira, a da engenhoca computacional que pode "tirar o emprego" de alguém (vide caixas e catracas eletrônicos). Aliás, lembra das parabólicas? Contudo, podemos pensar que a tecnologia pode vir travestida de outras maneiras, como um campo de saber encarnado em alguém, como um psicopedagogo. Que acham? ▼

primula
28/06/2002
10:55:34

 gente, a discussão está instigante, mas terei que colocar o pé na estrada e ir ao encontro de outra realidade, os meus alunos/aprendentes...lá em Dois Irmãos. Continuarei por chat e fórum. Abraços, Primula ▼

margarida
28/06/2002
10:56:23

 Pessoal, um abraço a todos e até os próximos encontros. Margarida ▼

hortênsia
28/06/2002
10:57:01

 Oi Narciso, interessantes as tuas dicas, ate pq nao conheco esses textos e acho muito bom trazer contribuicoes da area das ciencias sociais sob a a otica de quem esta inserido tb nas questoes da

informatica. Vou confessar que tudo isso é muito novo para mim, pois tenho uma formação que me levava a uma tendência de negação as tecnologias, no sentido de ver nelas um problema, pois visava-se apenas a visão economicista. Hoje, como disse a violeta, estou apreendendo a deslocar meu ponto de vista. O que não é muito fácil. ♥

orquídea
28/06/2002
11:00:46



Em relação ao calor do ambiente, ainda não possuo opinião formada, mas nos encontros presenciais tem muito frio também. O negócio é que em qualquer lugar há sempre negociação de sentidos, porque o sentido é do sujeito, e diz Bakhtin que a negociação é constante, a cada palavra, que em si é a arena dos embates ideológicos. ♥

hortênsia
28/06/2002
11:05:50



Gosto da ideia de pensarmos sobre nossas limitações, retomando a questão 'culpa', sem querer ser insistente, acredito importante discutirmos isso, pois está muito presente nos discursos e influenciando os significados que damos as coisas. ♥

cravo
28/06/2002
11:05:52



A Orquídea levanta uma questão que considero essencial: de que distância falamos? O que ensinamos numa educação a distância? Que existem distâncias? Não existem distâncias numa sala de aula presencial? ♥

estagiária
28/06/2002
11:14:52



teste ♥

avenca
28/06/2002
11:06:24



Vou dividir uma impressão com vocês: tem uma coisa que estou achando chata neste for-chat, a gente tem que ficar subindo e catando se houve resposta para as questões colocadas e isso implica um retomar tudo de novo. ♥

orquídea
28/06/2002
11:06:53



Gente, adorei esse encontro, até mais, bom fim-de. ♥

azaléia
28/06/2002
11:06:58



Bom, pessoal, continuarei a participar da lista durante a semana e peço a colaboração de todos para que eu consiga superar uma visão interiorana de info na educ, pois quero muito evoluir para este nível de discussão que o grande grupo já está... Até breve. ♥

avenca
28/06/2002
11:07:31



bom, to indo agora. O encontro foi super bom. Bom final de semana e leituras. ♥

narciso
28/06/2002
11:07:33



Colegas, também estou indo. Espero "povoar" bastante esse local frutífero de debates. Só não sei se meu "povoamento" trará contribuições para vocês, mas com certeza para mim esse convívio será bem importante. Um abraço a todos e presencialmente até sexta e virtualmente até logo!!! rs ♥

estagiária
28/06/2002
11:15:35



teste ♥

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

M429a Matte, Marleni Nascimento
 Autoria no ambiente virtual pedagógico / Marleni Nascimento Matte. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.
 211 f.

 Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Regina Maria Varini Mutti.

 1. Autoria – Hipertexto – Internet. 2. Ambiente de aprendizagem virtual – Ensino a distância. 3. Heterogeneidade. 4. Discurso pedagógico. 5. Telemática – Educação. 6. Pêcheux, Michel. 7. Bakhtin, Mikhail. 8. Freud, Sigmund. I. Mutti, Regina Maria Varini. II. Título.

CDU – 37.018.43