

A sala de aula e o alburess: *circulando pela linguagem entre práticas e teorias*

Suzy LAGAZZY-RODRIGUES
Universidade Estadual de Campinas

Trazer a relação entre a teoria e a prática para discutir a sala de aula foi uma experiência que marcou o ano de 2004 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na UNICAMP.

Para responder à exigência do MEC de 2002, no que diz respeito à reformulação dos cursos de Letras¹, partimos do conceito de interlocução e o relacionamos à produção e à circulação do saber no âmbito da teoria e da prática. A sala de aula, espaço escolar legitimado na circulação do saber, configurou-se como um ponto de confronto em nossas discussões.

Para discorrer sobre esse ponto de confronto, retomo as afirmações de Pêcheux (1990a, p. 33) sobre a necessidade do sujeito pragmático moderno de estabilização do seu mundo: “o sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os “simples particulares” face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, a carteira, as chaves, a agenda, os papéis, etc) até as “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isso e não aquilo, responder a X e não a Y, etc...) passando por todo o contexto sócio-técnico dos “aparelhos domésticos” (isto é, a série dos objetos que adquirimos e que aprendemos a fazer funcionar, que jogamos e que perdemos, que quebremos, que consertamos e que substituímos)...”.

A sala de aula faz parte desse conjunto heteróclito que compõe o sistema lógico estabilizado da sociedade moderna, configurando-se como um “espaço de necessidade equívoca”, para usar as palavras de Pêcheux (idem, ibidem). Confesso que essa expressão

me seduz. Pêcheux consegue, nessa formulação, nos confrontar com a contradição, tal como ele a trabalha: “o um que sempre se divide em dois”. As necessidades são equívocas porque são, ao mesmo tempo, (im)prescindíveis.

A sala de aula expõe nossas necessidades equívocas. Da parte dos docentes: conseguir ensinar e preparar bem os alunos para o futuro, ter boa didática, transformar a sociedade, ser querido pelos alunos... Da parte dos alunos: aprender, e para isso entender tudo e acabar com as dúvidas, preparar-se para o futuro, chegar ao saber... Enfim, cada um tem a necessidade de “ser feliz”, de se completar, um pouco a cada aula, num movimento progressivo e constante. Mas de fato, para que precisamos da sala de aula? Se admitimos, ainda com Pêcheux (idem, p. 43), que o que vale a pena buscar é um “tipo de saber que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber”” e que “não se transmite, não se aprende, não se ensina”, mas “existe produzindo efeitos”, precisamos da sala de aula?

O que significa produzir e fazer circular um saber que “não se transmite, não se aprende, não se ensina”? Como estar em sala de aula sem as “coisas-a-saber”? Parece-me que é na continuidade da afirmação de Pêcheux que devemos prestar atenção: “saberes que existem produzindo efeitos”. Saberes que produzem efeitos em nós, professores e alunos. Efeitos diversos que produzem interlocução no movimento entre a teoria e a prática.

Chego aqui a outra questão que me seduz na Análise do Discurso. O conceito de fronteira.

A interlocução, em sua alteridade constitutiva, desloca incessantemente as fronteiras entre o eu e o outro. Se a esse deslocamento se somar o deslocamento da fronteira entre a teoria e a prática, temos aí a possibilidade de que os sentidos dos saberes sejam expostos a seus limites e aos limites de outros saberes. No deslimite entre saberes praticados e saberes teorizados, a interlocução faz do confronto dos sentidos a forma material da compreensão.

Uma discussão sempre presente: a relação entre teoria e prática. Paul Henry (1990, p. 17), ao retomar a reflexão de Pêcheux sobre o instrumento científico, ressalta: “[...] E Pêcheux conclui sobre este ponto dizendo que as ciências colocam suas questões, através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria. É isto que faz da atividade científica uma *prática*.”

Prestemos atenção ao termo ‘apropriação’. Ele marca a dependência entre a teoria e seus instrumentos. Pêcheux insiste sobre a necessidade de “reinvenção” dos instrumentos por uma ciência, o que significa que não pode haver mera anexação ou transferência instrumental. Da mesma forma, a teoria não pode apenas reafirmar-se, devendo colocar seus limites constantemente em causa. Entendo que instrumentar uma teoria é dar-lhe mobilidade frente a seus conceitos.

Compreender, portanto, o sentido de prática é fundamental para voltarmos ao espaço equívoco da sala de aula e ao conceito de interlocução na produção e circulação dos saberes.

Se a apropriação dos instrumentos pelas teorias deve marcar os percursos pelos saberes, é importante que nos perguntemos pelos modos e especificidades dessa apropriação.

No âmbito do curso de Letras, muitas são as teorias que subsidiam o trabalho acadêmico. Diferentes perspectivas lingüísticas e literárias se apresentam no espaço das

salas de aula. No entanto, essas teorias têm em comum a sua relação com a linguagem, em sua forma verbal e não-verbal, o que lhes imprime como característica reguladora a necessidade da descrição.

Retomo ainda Pêcheux (1990a, p. 53) para ressaltar a importância da descrição no trabalho com a linguagem. O autor afirma que “toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua”. Língua como materialidade significante, o que nos permite dizer que toda descrição está exposta ao significante equívoco: significante que sempre aponta para outro significante, que sempre abre para a deriva do sentido na história. Lembremos a releitura feita por Lacan das relações propostas por Jakobson entre metáfora e seleção e entre metonímia e combinação: “*a condensação é uma metáfora, em que se diz para o sujeito o sentido recalcado do seu objeto, e o deslocamento é uma metonímia, onde se marca que é o desejo, desejo de outra coisa que falta sempre.*” (Ducrot e Todorov, 1982, p. 416-417).

Com o trabalho da descrição, o sujeito de linguagem – professor e aluno - se permite e se obriga a dar conta da relatividade da linguagem em suas formulações e interpretações. Lembrando Silva (1996:153), “palavra-puxa-palavra”. Acrescentaríamos que frase-puxa-frase, texto-puxa-texto, autor-puxa-autor e se confronta com outros autores, teorias se aliam a e se confrontam com outras teorias, em movimentos marcados pela memória discursiva, a memória dos dizeres e dos saberes.

A descrição é o instrumento de apropriação das teorias lingüísticas e literárias, permitindo sua prática e o confronto com seus limites. A descrição deve regular a formulação dos saberes produzidos pelas diferentes teorias. É, portanto, o instrumento que pauta a observação da linguagem e faz com que os sujeitos que tenham a linguagem como objeto de reflexão e pesquisa possam estabelecer uma relação de especificidade com esse objeto.

No exercício da observação da linguagem, pautado pela descrição, a interlocução imprime movimento à descrição, abrindo espaço para que os conceitos teóricos possam ser compreendidos e localizados epistemologicamente. Isso significa que a interlocução, concebida no deslocamento incessante das fronteiras entre o eu e o outro, no confronto dos sentidos e suas formas materiais², situa a descrição no contraponto da compreensão teórica.

Esse é um ponto que considero importante ressaltar. A descrição, se tomada como um procedimento isolado e pré-estabelecido, perde totalmente suas possibilidades analíticas e deixa de ser uma prática, perdendo seu contraponto com a compreensão teórica. Porque se sustenta teoricamente, mas sem imobilizar-se pelas teorias, é que a descrição pode ser a prática de diferentes perspectivas lingüísticas e literárias.

Localizar a descrição no conjunto de diferentes práticas. Isso é dar consequência ao papel da interlocução para que a circulação dos saberes instale a possibilidade da produção desses saberes³. Entramos aí no espaço da autoria no curso de Letras e voltamos ao conceito de apropriação.

A apropriação da descrição como instrumento de determinada teoria lingüística ou literária deve, a nosso ver, ser uma possibilidade constantemente disponibilizada em um curso de Letras. Essa apropriação faz, de docentes e alunos, autores⁴: sujeitos marcados por filiações teóricas que historicizam seus percursos, que lhes permite a prática da reflexão.

Na reformulação curricular do Curso de Letras do IEL, buscamos espaço para a autoria na especificidade da relação com a linguagem, nas abordagens lingüísticas e literárias. E por isso questionamos a sala de aula.

Normalmente legitimada como espaço de circulação de “coisas-a-saber”, a sala de aula não convida à apropriação, à autoria. Ela é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade. Mas vale a pena buscar as falhas nesse ritual⁵.

Não proponho aqui uma discussão de estratégias. Não acredito que a questão seja estratégica. As fronteiras são limites simbólicos e por isso são eficazes. Enquanto a sala de aula for significada, por seus sujeitos constitutivos, na imobilidade das fronteiras que ela pode estabelecer, trará a possibilidade apenas da circulação de saberes “realizados alhures”⁶.

A produção de um saber pensada como autoria possível requer o banimento da idealização positivista do “novo científico”. Não esperamos, de nossos alunos de graduação, que formulem novos conceitos, que proponham novas metodologias, que “inovem” cientificamente. E, no entanto, queremos que eles pratiquem a autoria, apropriando-se da descrição como instrumento de diferentes teorias lingüísticas e literárias. E queremos que o espaço da docência seja, fundamentalmente, o de produzir questões. “Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões.” (Henry, 1990)

Nessa prática autoral cotidiana, a relação com o saber deixa de ser uma tomada pessoal do “realizado alhures” e passa a ser um percurso de constantes reformulações na apropriação historicizada dos significantes.

A disponibilização de novos sentidos na história dos sujeitos depende de processos de identificação, que são filiações simbólicas definidas no confronto material dos sentidos.

Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser um ponto de encontro, de confronto, de intersecção, de interlocução, simbolicamente constituído. Empiricamente não importa se ela se atualiza numa sala convencional ou num espaço aberto, por exemplo a Arcádia do IEL, na biblioteca, no CEDAE⁷, numa sala do Teleduc⁸. A sala de aula deve ser um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados. Há sempre “outra coisa que falta”. A incompletude e a contradição atravessam a sala de aula e nos afetam, docentes e alunos, em nossas necessidades equívocas, na relação com saberes equívocos.

Fomos questionados, durante a reformulação curricular no IEL, principalmente por um grupo de alunos, por nossa proposta que, na visão desses alunos, comprometeria a formação discente porque reduzia as horas totais de sala de aula. Fantasmas positivistas assombrando a relação com o saber. O que propusemos foi a desestabilização expositiva. Propusemos uma relação conseqüente com a prática nas diferentes teorias.

Confrontamo-nos, no IEL, com uma reformulação curricular que se fez produzindo resistência, na equivocidade que o gesto de resistir traz.

Normalmente significamos a resistência como oposição a algo. No entanto, delimitar a resistência numa oposição imediatista significa reduzi-la a um modelo previsível de luta. Resistimos ao mesmo tempo para não mudar e para mudar, resistimos porque a mudança se avizinha e nos espreita na diferença. Resistimos já em processo de mudança.⁹

É fundamental “que se faça retorno aos pontos de resistência e de revolta” para que “o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido” (Pêcheux, 1990b, p. 17).

Nossa aposta é de que o convite cotidiano à prática autoral, na relação com as diferentes teorias, configure-se em movimentos de retorno aos pontos de resistência, retorno constante à sala de aula e suas demandas. Esse será o nosso ganho.

Notas

¹ A reformulação do Curso de Letras do IEL foi resultado de um trabalho de discussão conjunta, num primeiro momento com todo o corpo docente do Instituto, e depois com o corpo discente, sob a organização dos Coordenadores de Graduação: professores Carmen Zink Bolognini, Flávio Ribeiro de Oliveira, Rosa Attié Figueira e eu mesma.

² Eni Orlandi (1999:19) traz o conceito de forma material, definindo-a como “a forma encarnada na história para produzir sentidos”, portanto uma forma “lingüístico-histórica”.

³ Remeto à discussão de Eni Orlandi (2001) sobre a formulação e a circulação dos sentidos.

⁴ Lembro aqui as discussões de Claudia Pfeiffer (1995) e Solange Gallo (1995) sobre a autoria.

⁵ Remeto à afirmação de Pêcheux (1990b, p. 17): “não há ritual sem falha”.

⁶ Pêcheux (1990b, p. 14) discute o jogo entre o “alhores realizado” e o “realizado alhores”. Sobre esse ponto remeto à discussão que faço em minha tese de doutorado: *A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso*. IEL/UNICAMP, 1998.

⁷ Centro de Documentação Alexandre Eulálio / IEL/ UNICAMP.

⁸ Sala virtual disponibilizada para todas as disciplinas na UNICAMP.

⁹ Em minha tese de doutorado, discuto a resistência ressaltando justamente esses diferentes momentos que a constituem.

Bibliografia

Ducrot, O e Todorov, T. *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1982.

Gallo, S. *Discurso da Escrita e Ensino*. Unicamp, Campinas, 1995.

Henry, P. “Os Fundamentos Teóricos da ‘Análise Automática do Discurso’ de Michel Pêcheux (1969). Em *Por uma Análise Automática do Discurso*. F.Gadet e T.Hak (orgs.). Unicamp, Campinas, 1990.

Lagazzi, S. *A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso*. Tese de Doutorado. IEL/ UNICAMP, 1998.

Orlandi, E. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Pontes, Campinas, 1999.

_____. *Discurso e Texto*. Pontes, Campinas, 2001.

Pêcheux, M. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Pontes, Campinas, 1990a.

_____. “Delimitações, Inversões, Deslocamentos”. Em *Cad.Est.Ling.* 19. Campinas, 1990b.

Pfeiffer, C. *Que Autor é Este?* Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1995.

Silva, M.V. “O Dicionário e o Processo de Identificação do Sujeito Analfabeto”. Em *Língua e Cidadania*. E.Guimarães e E. Orlandi (orgs.). Pontes, Campinas, 1996.