

---

## EU ACHO (QUE) P: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise do que convencionamos chamar de discurso pedagógico, ou seja, a fala de professores e de alunos a respeito do ensino da língua portuguesa na escola.

A análise terá como fundamento teórico os conceitos de condições de produção, discurso, formação discursiva e sujeito. Em outras palavras, baseamos nosso estudo na articulação entre os campos de conhecimento da Análise do Discurso e da Psicanálise, procurando estabelecer um elo estreito entre o lingüístico, o ideológico e o inconsciente quanto à constituição de um sujeito que não é dono do seu dizer.

Então, para a análise do discurso pedagógico partimos do pressuposto de que esse sujeito é heterogêneo. Como marca lingüística dessa heterogeneidade escolhemos a forma de modalização explicitada por eu acho (que) p.

Com vistas ao estudo dessa modalização, definiremos inicialmente aspectos metodológicos relativos a: o que entendemos por metodologia em Análise do Discurso, como foi constituído o corpus, quais são as perguntas que deverão orientar a análise, como entendemos alguns conceitos que

---

dizem respeito à metodologia. A seguir, descreveremos cinco funcionamentos diferentes da modalização eu acho (que) p encontrados no discurso pedagógico. Finalmente, tentaremos delinear algumas conclusões, buscando possíveis respostas para as perguntas que levantamos.

## 1. Proposta metodológica

### 1.1 Definição de metodologia e Análise do Discurso

O termo metodologia, no âmbito da Análise do Discurso, não tem o estatuto daquele empregado nos estudos lingüísticos tradicionais. Na perspectiva discursiva, não se concebe o discurso como produto mas como processo. Desse modo, os procedimentos metodológicos vão sendo construídos ao longo da análise, encontrando-se vinculados ao próprio corpus da pesquisa, com base nos princípios teóricos, nos objetivos e nas questões que norteiam a investigação.

Não se trata, por outro lado, de empreender uma análise a partir de um lugar vazio. Os fundamentos teóricos, em Análise do Discurso, adotados de campos diferentes do conhecimento, não aparecem inteiramente novos a cada estudo. Se continuam úteis, dando à luz novas compreensões sobre os efeitos de sentido no discurso, são aplicados em novas análises. Entretanto, diferentemente das ciências experimentais, a preocupação essencial da Análise do Discurso não é codificar regularidades nem operar generalizações através dos casos estudados. O que interessa a este campo particular de pesquisa é destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem deixar de ver que tal funcionamento não é inteiramente lingüístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção do discurso (Pêcheux, 1969,p. 78).

Importa dizer, no entanto, que entender o discursivo como um processo sócio-ideológico-cultural não deve levar ao esquecimento de que a especificidade do discurso reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade lingüística (Pêcheux & Fuchs, 1975,p.179). Se, como constata Serrani(1993), a Análise do Discurso tem potencialidade para iluminar questões de pesquisa sociocultural, terá que fazê-lo do ângulo dos estudos da linguagem.

---

É nosso propósito adotar um ponto de vista metodológico que, de um lado, evite reduzir análise de discursos à análise da língua e, de outro, não transforme a investigação em trabalho afeto às áreas de que a Análise do Discurso representa o ponto de articulação.

É importante também destacar o que diz Lagazzi (1988, p. 51) sobre a impossibilidade de existência do cientista neutro. Acreditar na neutralidade do pesquisador seria o mesmo que colocar o sujeito fora do alcance da ideologia. Isso não implica, porém, que toda tentativa de análise do sujeito seja invalidada por seu caráter subjetivo. O que a autora propõe é que se evite incorrer no extremo da pura subjetividade, sem procedimentos concretos que possam solidificar uma análise. Do mesmo modo, é indispensável que não se caia em modelos prontos, definidos anteriormente a seus objetos, que podem levar a uma análise que apenas comprove uma conclusão pré-estabelecida. A autora acredita que a Análise do Discurso oferece essa dupla possibilidade, pois, embora utilize uma metodologia lingüística, nunca deixa de considerar as condições de produção inscritas no objeto de análise.

Embora coincidindo parcialmente com os princípios metodológicos até agora utilizados para análise do discurso, nossa pesquisa situa a materialidade lingüística no eixo que une linguagem, ideologia e inconsciente.

Partimos das noções de interdiscurso e intradiscurso. Courtine (1980, p. 49) define interdiscurso de uma FD como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo; é levado ainda a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição mas também a provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação. Esse processo, segundo Courtine, se dá em função das posições ideológicas que essa FD representa numa dada conjuntura.

No entendimento desta pesquisa, a FD que interpela o sujeito o faz através de um processo que ultrapassa os limites do conceito de ideologia proposto por Courtine, pois entendemos que a interpelação é uma relação de poder que se encontra, não apenas nos aparelhos repressivo e ideológicos do Estado, mas em todos os espaços sociais. Além disso, os aspectos culturais integram também os elementos do saber da FD, tendo em vista que é na ordem do simbólico que o sujeito se constitui. Ao falar em

---

interdiscurso, portanto, estamos entendendo, na reconfiguração incessante dos elementos do saber da FD, o cultural, perpassado pelo ideológico, na sua relação com o poder.

O intradiscurso de uma seqüência discursiva é, segundo Courtine (op. cit., p. 50), o lugar onde se realiza a seqüencialização dos elementos do saber, onde o desnivelamento interdiscursivo dos enunciados é linearizado e colocado em uma superfície única de formulações articuladas.

A estratégia de análise empregada no presente trabalho busca relacionar o inter e o intradiscurso, a partir da delimitação de seqüências discursivas de referência que constituirão os recortes discursivos compondo o corpus discursivo da pesquisa.

O corpus para realização do trabalho é formado de oitenta e duas entrevistas, realizadas no período de 1993 a 1994 pelas pesquisadoras com a Direção, o Serviço de Orientação Pedagógica, professores e alunos de 3ª e 7ª séries do 1º grau e de 2ª série do 2º grau em quatro escolas de Porto Alegre, sendo duas públicas e duas particulares, indagando sobre o ensino da Língua Portuguesa, conforme instrumentos em anexo.

## 1.2 Constituição do corpus

Para a coleta dos dados, foi montado um instrumento constituído de perguntas que nortearam as entrevistas. A cada segmento da comunidade escolar -diretores, supervisres, professores e alunos - foram colocadas questões específicas, mas sempre em torno do mesmo tema: o ensino da língua portuguesa.

Nas entrevistas perguntou-se aos diretores sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa na escola, sobre o que é um bom professor de português, sobre a ocupação do tempo dos professores dessa disciplina. Do SOP se quis saber sobre a orientação que a escola dava ao ensino da língua materna, sobre o que se considerava um ensino eficiente dessa língua, sobre como eram oportunizadas situações de atualização aos professores e ainda sobre como os professores de outras disciplinas viam o ensino da língua portuguesa. Os professores entrevistados responderam a perguntas relativas à função do ensino de Língua Portuguesa, aos conteúdos programáticos, ao livro didático, ao material utilizado, à atualização do professor, às atividades desenvolvidas em aula, à profissão de professor. Quanto aos alunos,

---

perguntou-se sobre a importância de estudar português, sobre as atividades desenvolvidas, sobre avaliação, leitura, livro didático.

O corpus assim constituído é, como se pode ver, um corpus experimental, ainda poucas vezes analisado na área de estudos em questão, mais frequentemente dedicada à observação de corpus de arquivo.

### 1.3 Perguntas norteadoras da análise

Nas entrevistas realizadas, gravadas e transcritas, vamos investigar o modo como diferentes formações discursivas se relacionam no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Pressupomos, assim, que esse discurso é atravessado por discursos outros. Partimos da idéia de que se estabelece nele uma relação dialógica entre o mesmo e o diferente, entre a identidade e a alteridade. É por meio dessa relação que queremos apontar o lugar de onde fala o sujeito do discurso pedagógico.

Para a verificação desse pressuposto, a análise terá três momentos principais em que procuraremos responder as seguintes perguntas:

1. Como se estabelece no discurso em estudo, a relação do Um com o Não-um?
2. Como o sujeito integra à sua formação discursiva elementos do saber de outras formações discursivas?
3. Há diferença no estabelecimento dessas relações nos discursos pedagógicos de escolas públicas e de escolas particulares?

### 1.4 Definição de alguns conceitos

Operar na análise com uma unidade delimitável requer que se faça uma distinção entre texto e discurso. Orlandi (1983, p. 229) considera o discurso como conceito teórico e metodológico e texto como seu equivalente, sua contrapartida, num plano analítico. O texto reflete a duplicidade de sua constituição: enquanto objeto teórico, o texto pode ser um objeto acabado (um produto) com começo, meio e fim. Na perspectiva

---

da Análise do Discurso, o texto é caracterizado pela incompletude, relacionada com as suas condições de produção.

O texto é o todo que organiza a unidade de análise discursiva que Orlandi chama de "recorte". "O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação", feito na e pela interlocução (ibid, pp 139 -40).

Na análise que aqui será desenvolvida, utilizaremos a noção de recorte tal como a define Orlandi.

Sendo polissêmico o recorte, a significação se faz no espaço discursivo criado pelos interlocutores em um dado contexto sócio-cultural. Assim, o sentido será entendido, nesta pesquisa, como o resultado de um processo cuja origem não se encontra no sujeito, pois, ao falar, o sujeito se divide, suas palavras sendo também as palavras dos outros (e do Outro).

Da contradição, inerente à noção de sujeito (e de sentido), resulta, segundo Orlandi (1992, p. 80), uma relação particularmente dinâmica entre identidade e alteridade: um movimento ambíguo que distingue (separa) e ao mesmo tempo integra (liga), demarcando o sujeito em sua relação com o outro. Enfim, o sujeito e o sentido se constituem pela contradição entre a injunção (imaginária) à completude - que podemos relacionar à noção de Um proposta por Authier (1990) - e o real de sua divisão constitutiva: o Não-um.

Sempre que falarmos de contradição, neste trabalho, estaremos nos referindo à ambigüidade constitutiva do sujeito que, movido pela necessidade de ser Um, está, entretanto, impossibilitado de fugir da heterogeneidade (Não-um) que lhe é inerente.

Partindo do nível do intradiscurso, buscaremos analisar a relação do Um com o Não-um e as diferentes posições do sujeito daí decorrentes. A marca lingüística, no intradiscurso, de que nos ocuparemos a seguir será a da modalização eu acho (que) p.

Para a análise do funcionamento de eu acho (que)p, selecionaremos aleatoriamente recortes de diferentes tipos de ocorrência da modalização em questão.

---

## 2. Condições de produção dos discursos

Para estudar o discurso do sujeito pedagógico, nesta pesquisa, é preciso remetê-lo ao contexto mais amplo da discussão e análise da educação brasileira nos últimos anos.

A partir do início da chamada abertura política brasileira, no final da década de 70, começou a tornar-se hegemônica, nas faculdades de educação, em encontros científicos e publicações, uma abordagem do sistema educacional e de seu funcionamento que se pode caracterizar como crítica e progressista. Frequentemente, privilegiavam-se nessa análise os fatores políticos e macro-sociológicos, como o papel do Estado, a função de reprodução social da educação, seu lugar na perpetuação da desigualdade social, seu envolvimento na transmissão de uma visão política conservadora.

Pedagogias capitalistas centradas no tecnicismo foram abandonadas, pelo menos entre as vanguardas educacionais, tendo sido substituídas por propostas progressistas e libertadoras que pretendiam vincular o processo educativo à promoção da consciência crítica, através da libertação pessoal das condições de opressão, de modo que, sobretudo as classes subalternas pudessem assumir seu papel de sujeito na história.

Raramente esteve presente, nos anos em que predominou essa orientação, uma tentativa mais sistemática de desenvolver uma teoria educacional e pedagógica positiva, prescritiva, uma teoria que tentasse expressar claramente o que caracterizaria uma prática educacional progressista e crítica. É verdade que a teorização de Paulo Freire teve esta preocupação, mas ele a precisou e detalhou apenas numa área muito específica, a da alfabetização de adultos. Aqueles que se dedicavam a outras áreas da prática educacional só puderam contar com princípios muito gerais. Faltaram os ingredientes práticos capazes de dirigir a ação na sala de aula.

A chamada pedagogia dos conteúdos veio a seguir, numa tentativa de suprir a necessidade de desenvolver princípios que fundamentassem a prática pedagógica. Mas, de novo, esses princípios resultaram muito genéricos para aqueles que estavam diretamente envolvidos com a sala de aula. De qualquer forma, o relativo sucesso que a pedagogia dos conteúdos obteve, ao fornecer uma certa direção para a prática escolar, é um

---

indicador dessa necessidade que viria, mais tarde, a ser preenchida pelo construtivismo.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1993, p. 4), a entusiasmada adoção do construtivismo como teoria educacional e pedagógica por um expressivo número de educadores e professores deve-se, precisamente, a sua dupla promessa. De um lado, aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo, portanto, aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de esquerda. De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. Com base nas teorias de Piaget, com reformulações e revisões fundamentadas em Vygotsky e Luria e, no que diz respeito à área específica da leitura e da escrita, a forte influência de Emília Ferreira, esse conjunto de idéias educacionais e pedagógicas vem hoje percorrendo a educação brasileira, fazendo-se presente até mesmo no discurso oficial.

No período em que as entrevistas que compõem o corpus deste trabalho foram realizadas, o construtivismo aparecia como uma nova onda pedagógica, especialmente em Porto Alegre, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais. Prioridade na Administração Popular, na gestão do prefeito Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (1989-1992), o conjunto de teorias e práticas construtivistas teve facilitada a sua circulação nas escolas, transformadas em espaço de troca de informações, experiências e práticas. Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED), empreendeu-se todo um programa de formação de profissionais da educação, através de seminários, encontros, congressos e publicações, com vistas a implantar o construtivismo na rede municipal de ensino, como teoria educacional e pedagógica.

Em linhas gerais, o construtivismo aposta que a racionalidade é uma construção do sujeito; recusando o empirismo e o inatismo, acredita que o conhecimento e o pensamento resultam da ação entre sujeito e objeto e que, seja lá quais forem as condições de pobreza e de miséria material, não existe nenhum dano cognitivo irreversível e definitivo que impeça a criança de construir conhecimento. Como se pode ver, a noção de epistemologia adotada pelo construtivismo deixa de lado os aspectos de construção social do conhecimento enfatizados por tantos autores de várias perspectivas diferentes.



---

Mesmo sendo reconhecido nos meios acadêmicos como uma corrente pedagógica progressista, ainda que tenha sido implantado pela SMED como progressista e não como dogma absoluto, pronto e acabado, e apesar dos resultados positivos apresentados (em 1991, 90% dos alunos matriculados nas 1<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau nas escolas da rede municipal de Porto Alegre terminaram o ano letivo lendo e escrevendo), o construtivismo teve adesão apenas parcial nas escolas. Grupos de professores e pedagogos tidos como conservadores colocaram-se em atitude de resistência contra a face progressista do construtivismo. Outros adotaram um posicionamento crítico em relação a questões consideradas problemáticas na proposta.

Talvez o aspecto mais importante trazido à crítica refira-se ao fato de a SMED ter colocado uma teoria de base psicológica como teoria total da Educação, tentando passar a idéia de que essa teoria não está envolvida no processo de controle e de poder, inerente à educação, mas num processo de liberação e democratização. Se é verdade que o aparato pedagógico está, de qualquer forma, envolvido numa relação de controle e de poder, o construtivismo pedagógico e educacional deveria ser visto como uma prática discursiva, nos termos de Foucault, que tem efeitos práticos sobre a formação de subjetividades e de identidades, uma prática discursiva que tem efeitos sociais (Silva, 1993, p. 6-9).

Com relação à rede estadual de ensino, verificou-se que, para a atualização dos professores (pré-escola, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus), foi promovido pela Secretaria de Educação o Programa de Ensino, o qual fez parte da proposta denominada Calendário Rotativo, que determinou a alteração do ano letivo tradicional, estabelecendo três datas diferentes para iniciar o período letivo nas escolas.

Nesse novo calendário, foi destinado um período anual para a atualização dos professores, de modo não coincidente com as férias docentes, as aulas e as recuperações dos alunos. Em 1992, ano do lançamento do Programa de Melhoria, o período de atualização dos professores foi de 22 dias úteis; já em 93, após avaliação, tal período foi redimensionado para 15 dias úteis de atividades.

Com vistas à atualização dos professores, o referido Programa propiciou a elaboração e publicação de Materiais Técnico-Pedagógicos, os quais consistiram em cadernos sobre os diversos componentes curriculares,

---

que foram distribuídos a todos os professores como ponto de partida para estudos sobre o currículo.

Após avaliação do 1º ano de implementação do Programa, foram promovidos, para os professores, em 1993, no referido período de atualização, 400 eventos (Seminários, Oficinas, Debates, Programas da TV), cuja articulação ficou a cargo das Delegacias de Educação. Os professores participavam dessas atividades conforme seus interesses, recebendo certificado.

No terceiro e último ano do Programa, ocorreu a etapa de redimensionamento teórico-prático, com vistas à reconstrução curricular, por componente, com base em todo o trabalho realizado junto aos professores.

Essa alteração no calendário provocou reação negativa na comunidade escolar, por se tratar de uma medida imposta pela Secretaria de Educação. O fato intensificou o descontentamento de professores, alunos e pais em relação à política educacional vigente, descontentamento que surgiu a partir do momento em que o governo extinguiu o processo de escolha de diretores através do voto da comunidade escolar, substituindo-o pela indicação direta de profissionais de sua confiança.

O que apresentamos a seguir, em relação a características das escolas envolvidas nesta pesquisa, decorre do depoimento das Direções e dos Serviços de Orientação Pedagógica (SOP) ou de Serviço de Supervisão Escolar (SSE).

## 2.1 Escolas particulares

### 2.1.1 Escola A

Em 1993, ano da coleta de dados, a escola apresenta uma linha de trabalho que se caracteriza pelo desejo de deixar de ser considerada "tradicional", de querer se atualizar.

Em seu trabalho didático não se considera propriamente construtivista, mas marista. Tem como meta desenvolver no aluno o espírito crítico, levando-o a tomar posição frente a determinadas situações.

---

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, quer valorizar a aprendizagem da língua-padrão e a prática de uma leitura compreensiva, da produção oral e escrita e da literatura. Quer ensinar a gramática contextualizada a partir da leitura e interpretação de textos. O trabalho com textos vem sendo feito a partir de centros de interesse sem, todavia, esquecer a importância do ensino de conteúdos, exigidos pelo Vestibular.

Apoiada pela Direção, essa linha de trabalho é proposta pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOE), a professores, pais e alunos, que devem acatar essa orientação. Além disso, atenção especial é dada ao aluno, visando ao atendimento de suas dificuldades, e também aos pais e à comunidade.

A escola procura ainda utilizar recursos modernos tais como: televisão, vídeo e off-set.

Os professores são incentivados a se atualizar, a produzir seu próprio material didático, a manter contato, através de reuniões, com seus colegas da mesma disciplina e também de outras disciplinas.

### 2.1.2 Escola B

Esta escola, de acordo com o depoimento da Supervisora Pedagógica, estava mudando sua filosofia de ensino, na data em que os informantes foram entrevistados (1994): passando de uma linha comportamentalista para uma linha cognitivista-construtivista-interacionista, mas conservando sempre suas características de escola lassalista, ou seja, de escola de tradição, não de escola tradicional.

Para tanto, o Serviço de Supervisão Escolar promove reuniões quinzenais com os professores, faz debates sobre o construtivismo, visita as salas de aula para controle do trabalho do professor, dá-lhe sugestões quanto ao desenvolvimento de suas atividades e realiza jornadas pedagógicas.

O construtivismo é adotado como teoria de aprendizagem, não como método. Os professores são orientados no sentido de procurar saber como o aluno aprende, levando-o à descoberta e trabalhando com o desenvolvimento de suas habilidades, não apenas com conteúdos. O aluno passa de nível a partir de suas descobertas e, pela observação, o professor torna-se capaz de avaliar em que nível o aluno se encontra. Assim, aos

---

poucos, o professor vai descobrindo a criança, sem invadi-la, embora interferindo, mas com respeito, em sua aprendizagem. Os erros são corrigidos, ao modo construtivista. Acredita-se que o aluno precisa do auxílio do professor para aprender a encontrar soluções para suas dificuldades.

Entretanto, questiona-se o papel autoritário do professor tal como é entendido pela escola tradicional, que é agora contestada. Não há, todavia, uma abertura total às novas correntes pedagógicas.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, valoriza-se o livro, a leitura, a escrita e a estruturação do pensamento. Não se trata mais de ensinar gramática e texto. Exige-se também que o aluno escreva corretamente em todas as disciplinas, demonstrando aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa em situações reais de vida.

## 2.2 Escolas públicas

### 2.2.1 Escola C

Nessa escola, as entrevistas foram realizadas durante o período de adoção do chamado "calendário rotativo" pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. De acordo com a sistemática que previa programas visando à melhoria da qualidade de ensino, oficinas pedagógicas eram oferecidas aos professores, um dia por semana durante seis semanas, com atividades práticas e objetivas alcançando, segundo a supervisora pedagógica, bons resultados. Entretanto, os professores não eram liberados de suas aulas para participar das referidas oficinas, devendo fazê-lo, se assim o desejassem, em horário fora de suas horas de trabalho.

Segundo a supervisora, acrescentando-se a esse fato a remuneração baixa e o aumento progressivo de exigências de trabalho por parte das autoridades, chega-se a um quadro que leva à quebra de motivação dos professores que trabalham na escola.

Quanto à seleção de professores, conforme fomos informados, a Secretaria envia para a escola profissionais que nem sempre são os mais qualificados mas que permanecem na escola, apesar de sua incompetência.

Como, nesse governo, a Direção voltou a ser imposta à escola, há choques de idéias entre diretores e Serviço de Supervisão Escolar (SSE). Mas o

---

SSE continua desenvolvendo sua proposta junto aos professores, embora encontre a resistência destes e a dificuldade de atender a todas as disciplinas, devido aos três calendários, ao número elevado de professores e à supressão da função de coordenador de disciplina.

O nível sócio-econômico dos alunos da escola é baixo, verificando-se freqüentemente choques devidos às diferenças entre a língua dos alunos e a dos professores, estes nem sempre preparados para entender essa realidade sociolingüística.

Quanto ao trabalho em sala de aula, os professores utilizam regularmente o livro didático, enviado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o qual, uma vez escolhido, deve ser adotado durante um período de, pelo menos, três anos. Os alunos só escrevem nas aulas de Língua Portuguesa.

### 2.2.2 Escola D

No ano em que foram colhidos os dados para análise, 1993, a escola D mantinha seu funcionamento em turnos diurno e noturno, com administrações independentes.

Pertencendo à rede de escolas municipais, subvencionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), a escola D procurava seguir a proposta daquele órgão público de implantação de um trabalho didático de linha construtivista. Os professores participavam de jornadas pedagógicas, seminários e debates no sentido de colocar o construtivismo dentro da escola, ampliando a proposta para todas as disciplinas e séries. A metodologia em questão parte do pressuposto de que a criança constrói sua aprendizagem e sua identidade. Recusa-se a idéia de que o professor sabe tudo e o aluno, nada. Ao aluno é atribuído papel de participação efetiva no processo de aprendizagem. Seus conhecimentos são valorizados, havendo intercâmbio entre professor e aluno.

Como decorrência dessa proposta, considera-se bom professor aquele que aceita mudança no ensino, que não se preocupa apenas com a transmissão de conhecimentos.

Apesar da implantação dessa linha teórica e metodológica, não há supervisão direta da Direção e do SSE sobre o trabalho dos professores. Assim,

---

o professor escolhe o livro didático que quer adotar e tem liberdade para desenvolver suas atividades.

Por outro lado, a escola organiza seus horários de modo a permitir que os professores tenham tempo para preparar suas aulas e corrigir. Eles têm igualmente oportunidade de participar de reuniões semanais com colegas da disciplina para discutir seu ensino.

No início da adoção do construtivismo houve uma certa resistência por parte de professores que não queriam mudanças. Essa resistência parece ter sido superada na data das entrevistas, através de encontros pedagógicos, organizados na escola.

A proposta da Direção e do SSE, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, é incentivar o aluno a ler e a escrever. A escola faz promoções para comprar livros e melhorar a biblioteca e também para adquirir vídeo e televisão.

### 3. Análise da modalização eu acho (que) p

#### 3.1 Considerações iniciais

Revedo a literatura a respeito da modalização eu acho (que) p, encontramos o trabalho de Vogt (1989, pp.165-210) que, numa perspectiva enunciativa, distingue dois casos de emprego de achar em português: achar 1, indicando palpite e achar 2, apreciação.

Procurando justificar essa distinção, o autor apresenta inicialmente evidências sintáticas. Em achar 1, a oração completiva não pode ser apagada:

(1) Eu acho que o carro da FIAT é caro.

Se ocorrer a redução da completiva, desaparece o sentido de achar 1:

(2) Eu acho o carro da FIAT caro.

No entanto, a completiva também está presente em achar 2, como se pode observar pela ambigüidade do exemplo (1).

---

Sem a completiva, não existe achar 1, enquanto que achar 2 pode existir tanto com a completiva quanto sem ela, o que demonstra que o critério sintático não é suficiente para dar conta da distinção entre achar 1 e achar 2.

Vogt apresenta outros modos de distinguir as duas ocorrências de achar, entre eles o semântico, que será desenvolvido a seguir.

Em achar 1, o adjetivo expressa um dado objetivo e a predicação recai sobre a expressão de um fato, como em:

(3) Eu acho que a mesa é quadrada.

A enunciação de um fato exclui achar 2.

Em achar 2, o adjetivo implica em escala pessoal de valores, admite variação de opinião e julgamento sobre um fato:

(4) Eu acho que a cidade é bonita.

Em achar 1, o sujeito não teve ou não lembra de ter tido experiência com a propriedade do objeto (para x, é provável que O seja y). Já em achar 2, o sujeito teve experiência com a propriedade do objeto (para x, O é y). Assim, a apreciação fundamenta-se naquilo que o sujeito sabe do objeto em relação à qualidade, enquanto que o palpite baseia-se num dado que não decorre da experiência com o objeto.

Do ponto de vista da pragmática, em relação ao falante, em achar 1 o palpite se fundamenta em índices insuficientes para comprometê-lo com a verdade do que diz. Na apreciação, o falante não julga no vazio, mas relativamente a uma norma ou ponto de referência. Então, além de pressupor experiência com o objeto, a apreciação implica conhecimento da norma, do padrão ou ponto de referência em relação ao qual o objeto é avaliado. Situar o objeto numa escala de valores implica a comparação do objeto com outros de mesma natureza, ou de natureza diferente.

Vogt refere-se à afirmação de Ducrot (1980, p.80) de que o fato distintivo do emprego de *trouver*, em francês, não deve ser procurado na estrutura da completiva, mas na atitude que o falante toma diante dela. Com base nessa afirmação, Vogt entende que a distinção entre achar 1 e achar 2, em português, depende das intenções do falante, ao realizar o ato de fala introduzido por *eu acho*. Quem diz *eu acho* apresenta-se "investido de imagens (máscaras) totalmente distintas para o interlocutor" (op.cit., p.197).

---

O autor entende essas imagens como indicações modais que mostram, no caso de achar 1, atenuação no grau de compromisso da fala com a verdade e, no caso de achar 2, traços de subjetividade.

Neste trabalho, iremos nos ocupar unicamente da análise de achar 2. O estudo que faremos, no entanto, vai-se diferenciar da perspectiva de Vogt, uma vez que esta encontra-se inscrita numa linha enunciativa que atribui ao sujeito um lugar que difere daquele que lhe concede a Análise do Discurso. Na perspectiva discursiva aqui adotada, trata-se de verificar de que modo o sujeito, como o entendemos, se mostra em seu discurso.

Uma outra restrição a ser feita é a de que vamos analisar aqui unicamente a forma da 1ª pessoa do verbo achar no presente do indicativo, precedido pelo pronome pessoal eu.

Estudando a expressão eu acho (que) p, observamos inicialmente seu caráter redundante no que se refere à 1ª pessoa. Essa redundância aparece marcada pelo pronome pessoal, pela desinência verbal e pela própria situação de interlocução em que a fala do locutor é reconhecida pelo destinatário como sendo o ponto de vista de quem se enuncia.

Parece-nos que esse processo denota tematização do eu. A que reflexões, do ponto de vista do discurso, pode levar essa tematização do eu? Tomemos por base o artigo sobre glosas de Jacqueline Authier(1990). Podemos dizer que eu acho (que)p é uma forma de modalização que suspende localmente o caráter absoluto, inquestionável, evidente do sentido relacionado com as posições ideológicas. É um modo de dizer relativizado ( a mim ) dentre outros. Ou seja, o sujeito inscrito numa FD, ao enunciar eu acho (que)p, apaga por um momento sua inscrição nessa FD, instaurando um modo particular de dizer. Ao estabelecer um sentido particular, eu acho (que)p , assim como as glosas, se torna uma forma opacificante da representação do dizer. Quando Authier fala de opacidade refere-se à relação que associa significante e significado na cadeia da fala. Diferentemente, no caso de eu acho (que)p, a opacificação se dá em relação a elementos do saber das FD em jogo no processo discursivo.

Levando em conta ainda a tematização do eu, podemos dizer que o falante, com eu acho (que)p, coloca-se na posição de quem tem a ilusão de ser a fonte do que diz. Eu acho (que)p é, então, uma modalização que aponta para o Um e, por contradição, é também o lugar em que a presença do Não-um pode ser surpreendida.



---

Pensamos que, em eu acho (que)p, a ilusão do sujeito se mostra na função catafórica que essa modalização apresenta, como se o falante estivesse anunciando que aquilo que ele vai dizer a seguir lhe pertence. Além disso, pela traição da linguagem, no mesmo momento em que o sujeito busca se mostrar centrado, acaba por aparecer descentrado, deixando ver a contradição que o constitui.

Orlandi (1992) indica que, em virtude de seu caráter de incompletude, a linguagem não se esgota no que é dito, de modo que todo dizer apresenta uma relação fundamental com o não-dizer. A autora refere-se a uma dimensão do não-dito - o silenciamento ("pôr em silêncio.")- absolutamente distinta do que se tem estudado sob a denominação de implícito (pressuposto e subentendido em Ducrot, 1984). O silêncio tem sentido; não é o vazio sem história; é antes um não-dito ligado à história e à ideologia. Para a autora, o silêncio é fundador, o que não significa que haja nele um sentido auto-suficiente, que preexista de modo independente. Esse sentido se constitui no processo discursivo: ao dizer `fundador, a autora afirma o caráter necessário do silêncio. Em outras palavras, o silêncio é constitutivo da significação: sempre se diz a partir dele.

Pelo silenciamento, ao dizer algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Desse modo, o silêncio é a possibilidade que o sujeito tem de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do Um com o Não-um.

Ao dizer eu acho (que)p, o sujeito silencia e, no mesmo movimento, revela seu assujeitamento à voz do Outro, à ideologia, à cultura. Indicando a existência imaginária do Um, eu acho (que)p aponta simultaneamente para os modos da relação com a divisão do sujeito. Essa ilusão de unidade é construção necessária do imaginário discursivo.

O assujeitamento é visto nesta pesquisa como uma forma de exercício do poder. Lembrando Foucault (1992), o poder é uma prática social e, como tal, constitutiva do sujeito. Pelo silenciamento do Não-um, pelo fato de se nomear eu, distinguindo-se do coletivo, pode-se dizer que o sujeito se coloca em posição de resistência, de rebeldia, de recusa em relação ao poder que o faz Não-um. Ao mesmo tempo em que eu acho (que)p mostra a resistência do sujeito em relação ao poder que o assujeita, ele próprio, pela recusa, representa tomada de poder.

Como poder e saber se implicam mutuamente, com eu acho (que)p, o sujeito silencia a voz do Outro, assumindo o poder, propondo, desse

---

modo, o saber de sua FD e, conseqüentemente, estabelecendo um novo efeito de sentido ao discurso.

Antes de chegarmos à análise dos recortes feitos nos discursos que constituem o corpus deste trabalho, é preciso dizer que foram encontrados cinco tipos de funcionamento de eu acho (que)p. Essa distinção se baseia na relação que se estabelece internamente com o Outro (cultura e ideologia) e, externamente, com outras formações discursivas.

Desse modo, o funcionamento de eu acho (que) p se caracteriza pelo silenciamento da voz do Outro.

No 1º funcionamento, o sujeito silencia a voz do Outro, impondo um sentido que ele tem como seu, mas que nada mais é do que a repetição da voz silenciada.

No 2º funcionamento, eu acho vem acompanhado pela negação (eu não acho (que) p). Por meio da negação, verifica-se uma relação de antagonismo com elementos do saber de outras formações discursivas.

Quanto ao terceiro funcionamento, eu acho (que) não p, verificamos um deslocamento da negação no intradiscurso, o que ocasiona uma certa flexibilidade relativa à posição do sujeito, uma vez que ele não assume integralmente o seu dizer.

Já no que diz respeito ao 4º funcionamento, a relação com outras formações discursivas não é de antagonismo, mas de concessão.

No 5º funcionamento, observam-se comparações entre os elementos do saber de diferentes formações discursivas.

Para a análise foram selecionados recortes de pronunciamentos de diretores, SSE, professores e alunos, tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares.

### 3.2 Diferentes funcionamentos de eu acho(que)p

#### 3.2.1 1º funcionamento: eu acho (que) p

Para a análise do 1º funcionamento foi selecionado o seguinte recorte:

---

1º1:

A- tu gostas das aulas de linguagem ?

B- gosto

A- gostas ?

B- gosto

A- por que tu gostas ?

B- ai porque eu acho interessante aprendê assim a falá direito né (+) porque eu acho interessante (aluno escola A, 3ª série do 1º grau)

1º2:

...tu gostas das leituras que a escola pede ? pra vocês ?

B- gosto gosto

A- e por quê ?

B- ah porque eles eu acho que eles sabem selecionar bem o que a gente gosta pra nossa série pra nossa idade acho eles sabem mais ou menos qual é o livro elas não podem dá um livro muito difícil eles até agora têm dado livros bons para a nossa idade (aluno escola A, 7ª série)

1º3:

...então eu acho que a língua portuguesa na escola é um aprimoramento daquilo que ele já traz de bagagem (aluno escola B, 3ª série do 1º grau)

1º4:

A- como tu avalia tus alunos ?

B- eles são muito críticos e eu acho isso aí muito bom (+) porque (+) se eles não fossem assim a gente não teria condições de se reciclar (+) ãh a toda hora (+) se atualizar... (professor, escola B)

1º5:

... eu acho que é sempre bom a gente se atualizá né ainda mais quando faz bastante tempo que se terminou o curso (professor, escola D)

---

Tomemos a primeira seqüência discursiva (1ºf1) aqui apresentada. Percebe-se inicialmente, em eu acho (que) p, que eu se opõe a outros, distinguindo-se deles. Ao se distinguir, eu silencia outras vozes que não acham ou podem não achar (que) p. Eu julga distinguir-se de sua exterioridade, na tentativa de se colocar como Um, nomeando-se oposto a Outro. É desse lugar que ele quer falar.

Assim sendo, o sujeito opacifica a representação do dizer de elementos do saber da FD à qual ele está assujeitado, substituindo-os paradoxalmente pelos mesmos elementos do saber da FD silenciada. A materialização dos elementos do saber dados como novos está na origem de um efeito de sentido que mostra a ilusão do centramento.

Ao mesmo tempo que acredita ser o centro do seu dizer, por contradição, o sujeito evidencia sua divisão. Assim, eu acho (que) p aponta para a ilusão do Um e se revela, com isso, sintoma de sua constituição heterogênea.

A ilusão do sujeito aparece também na função catafórica apresentada por eu acho (que) p. Em 1ºf1, é como se o falante, por meio dessa modalização, anunciasse que a afirmação de que é interessante aprender a falar direito lhe pertence. Ao mesmo tempo em que ele pretende fazer passar por seu esse ponto de vista, acaba por revelar sua formação discursiva. Há aí uma superposição de vozes: a voz do Um silencia a do Não-Um, apossando-se da autoria do discurso. Essa estratégia de apropriação da palavra, pelo silenciamento do Não-Um, implica resistência ao assujeitamento e resulta em tomada de poder. Assumindo o poder, o sujeito coloca no lugar do elemento do saber silenciado o saber que ele acredita ser o de sua FD.

### 3.2.2 2º funcionamento: eu não acho (que) p

2ºf1:

às vezes não abre mão do livro e eu não acho isso o ponto essencial (diretor da escola C)

---

2º2:

A- e aí como é que tu fazes"

B- fazendo a correção ... olha não se escreve assim essa palavra se escreve desta maneira

A- ãhrum e os outros professores" eles

B- também nessa linha nós da 3ª seguimos essa linha a gente cobra muito porque a gente vê depois eles chegam na quinta série até o nome deles com letra minúscula eles estão escrevendo então eu não acho que seja uma coisa assim boa (professor de 3ª série do 1º grau da escola D)

2º3:

... eu não gosto de estudar o passado das coisas ficá estudando quem descobriu o Brasil esses negócios eu não acho interessante isso (aluno de 7ª série da escola A)

2º4:

A- (+) Qual é a matéria que tu não gosta "

B- OSPB

A- Por quê "

B- Eu não acho interessante eu não sei assim defini (aluno de 2º grau da escola D)

2º5:

A- e o quê"

B- ah por exemplo (+) umas que 8ª série uma tal de oração coordenada subjetiva eu acho (+) esse tipo de matéria eu não acho importante (+) eu acho importante sabê português pra falá né sabê falá um pouco mas certas coisas eu não acho importante (aluno de 2º grau da escola A)

A fim de facilitar o processo de análise deste segundo funcionamento, vamos dividi-lo em duas etapas.

---

Num primeiro momento, há nas seqüências discursivas o mesmo procedimento que ocorreu no primeiro caso: o sujeito se coloca na posição de quem tem a ilusão de ser fonte do que diz. Assim como eu acho (que)p é uma modalização que aponta para o Um e, por contradição, é também o lugar em que a presença do não-Um pode ser surpreendida, em eu não acho (que)p há igualmente a ilusão do sujeito que julga ser o autor do que diz.

Num segundo momento, há o acréscimo da negação. Através dela, o sujeito integra ao seu discurso não só a contradição inerente a sua constituição, mas também uma contradição estabelecida a partir de um exterior que não faz parte de sua FD.

Tal contradição não lhe é constitutiva, intrínseca, mas sim extrínseca, por marcar intradiscursivamente, mediante a presença da negação, o confronto de FD distintas.

Ilusoriamente, o sujeito atua no sentido de indicar de forma definida sua posição. Além de particularizar o seu dizer, ele explicita sua relação com elementos do saber de uma FD antagônica.

Nesse caso, o sujeito, ao estabelecer relação entre elementos do saber de sua FD com outra, que é antagônica à sua, e ao negá-los, reafirma categoricamente a sua posição, assumindo o poder.

### 3.2.3 3º funcionamento: eu acho (que) não-p

3ºf1:

... eu acho que a gramática não deveria ser trabalhada nos livros didáticos...  
( professor de 3ª série da escola A)

3ºf2:

A - Tu gostarias de trabalhar com o livro ou prefere assim ?

B - Acho que não gostaria não gosto de livro ... ( aluno de 2º grau da escola D)

3ºf3:

---

... eu acho que não era necessário a gente aprendê assim por exemplo a gente pré-história ... (aluno da 7ª série da escola A)

3ºf4:

... eu acho que se o português não tivé ajudando o dia-a-dia ele não tem utilidade ... ( professor de 3ª série da escola A)

3ºf5:

... acho que o livro didático normalmente ele não mostra muito sabe muito profundamente aquilo que eu quero estudá (+) ... (aluno da 7ª série da escola B)

O funcionamento de eu acho (que) não-p é marcado intradiscursivamente pela negação gramatical , como o que ocorre no funcionamento 2: eu não acho (que) p. Todavia, o deslocamento da negação, por exemplo: ... eu acho que a gramática não deveria ser trabalhada nos livros didáticos (sdr1) causa um efeito de sentido diferente do que a sua adjunção ao eu não acho (que) p.

Parece que a negação ao se afastar dos elementos tematizados eu acho ..., no nível da formulação, provoca um não-envolvimento do sujeito no seu discurso, uma não assunção de seu papel, pelo menos, de forma categórica. Ao contrário, quando ela ocorre junto com os elementos tematizados, provoca um enfrentamento claro e irrefutável, demonstrando uma posição inequívoca e precisa por parte do sujeito. Com o "não" junto ao sujeito que se nomeia "eu", tem-se uma posição definida, ao passo que o seu deslocamento ocasiona certa flexibilidade. O sujeito não assume integralmente o seu dizer, não se coloca explicitamente numa posição de tomada de poder. Abre uma brecha de negociação, o que não ocorre no funcionamento 2.

Permaneceu como nos demais funcionamentos estudados, o silenciamento de outras vozes que não acham ou podem não achar, mas isso se dá de uma forma mais sutil, menos densa do que em 2, onde se encontra profundamente marcada no intradiscurso a discordância do sujeito.

---

Há no funcionamento 1 paradoxalmente uma idéia de impermanência, de possível transitoriedade de sentidos, oriundos de posições de sujeito diferenciadas, apesar da ilusão de unidade desse sujeito. Só que no funcionamento 2, essa ilusão que lhe faculta tanto acreditar na construção e na permanência de seus sentidos, quanto buscar a identidade de sua posição, manifesta-se no intradiscurso, de forma categórica e positiva. O sujeito desqualifica o dizer do outro, não confere qualquer estatuto de verdade/legitimidade ao(s) elemento(s) do saber da FD que lhe é contrária. O eu se coloca frontalmente em oposição ao Outro.

No funcionamento 3, isso não acontece. Ao deslocar a negação, o sujeito reconhece o(s) elemento(s) do saber, apesar de com ele(s) não compactuar. Parece que, nesse caso, eu acho (que)não p é possível encadear, no fio do discurso, a outra posição, desde que o sujeito encontre uma razão que lhe justifique participar da idéia, por exemplo, de que a gramática deveria ser trabalhada nos livros didáticos (3º1): eu acho que a gramática não deveria ser trabalhada nos livros didáticos, porém se provarem que é válido, poderia pensar no assunto.

Já em eu não acho (que) p (funcionamento 2), o sujeito fecha questão. Assim, a vaguidade da posição sujeito nos funcionamentos 1 e 3, apesar da ilusão do centramento, substitui a irredutibilidade evidenciada no funcionamento 2, onde essa ilusão opera de forma mais densamente marcada no nível da formulação. No funcionamento 3, tem-se uma tensão mais ou menos frouxa entre as duas posições diferenciadas de sujeito. Pode-se dizer que o sujeito dissimula, no sentido de se esquivar de um confronto direto. Procura evitar que aquilo que diz possa transparecer um saber equivocado, destituindo-o de uma posição de poder. Como se disse anteriormente, abre um espaço de negociação, o que não ocorre no funcionamento 2.

Conclui-se, então, que a posição do não, no nível intradiscursivo produz diferentes efeitos de sentido, tendo uma função discursiva na interpretação do discurso.

#### 3.2.4 4º Funcionamento: eu acho (que) p mas q



---

4ºf1:

B:(+) eu acho que eles não (+) se usa em falta de outro material mas eles não (+) satisfazem às necessidades não têm os conteúdos que às vezes a gente quer desenvolvê os textos ãh não são todos de acordo com as necessidades dos alunos (professora de 7ª série de escola pública)

4ºf2:

B: eu acho muito bom eu adoto livro texto mas não sigo ele como uma Bíblia ( professor de 7ª série de escola pública)

4ºf3:

...eu acho que em casa a gente vai aprender a falar, mas na escola a gente vai vai vai estudá o português (+) vai sabê o porquê das palavras o porquê da língua ( aluno de 7ª série de escola particular)

4ºf4:

...tu achas que os textos não têm a ver com a realidade é isso"

B: é eu acho

A: a maioria dos textos"

B: qué dizê não tem tem teve um sobre preconceito do negro que ai eu acho interessante assim mas é que as atividades não são muito boas...(aluno de 7ªsérie da eescola A)

No 4º funcionamento, eu acho (que) p vem acompanhado pelo conector mas, como se vê em 4ºf1: eu acho que eles não (+), se usa (o livro didático) em falta de outro material mas eles (+) não satisfazem às necessidades não têm os conteúdos que às vezes a gente quer desenvolvê ...

A presença de mas parece apontar para uma concessão a um elemento do saber de uma FD externa à do sujeito, aquela que admite o uso do livro didático na falta de outro material.

Como no 2º funcionamento, podemos perceber em eu acho (que) p mas q dois momentos. No primeiro, há o mesmo procedimento dos

---

anteriores no que diz respeito à ilusão do Um, ao silenciamento do Não-Um e à tomada de outra posição pelo sujeito. No segundo momento, confrontado com FD exteriores à sua, o sujeito faz restrições a elementos do saber dessas FDs, o que mas torna evidente no intradiscurso.

Ducrot & Vogt (1989) distinguem dois tipos de mas: mas SN e mas PA.

Mas SN vem sempre depois de uma proposição negativa  $p = \text{não-}p'$  e introduz uma proposição  $q$  que retifica  $p$ , proposição atribuída a um interlocutor real ou virtual (Ele não é inteligente, mas esperto).

Mas PA introduz uma proposição  $q$  que orienta para uma conclusão não- $r$ , oposta a uma conclusão  $r$ , que pode ser deduzida de  $p$  (Ele é inteligente, mas estuda pouco).

Em mas SN, a palavra do outro é incorporada ao discurso do sujeito, através da negação, porém de modo implícito. Já em mas PA, essa incorporação se dá de modo implícito, como se o sujeito fizesse concessão à palavra do outro.

Em eu acho (que)  $p$  mas  $q$ , mas funciona como mas PA. O sujeito faz ouvir a voz de um outro (aquele que propõe o uso do livro didático na falta de outro material), mas se coloca em posição oposta a essa voz.

A proposição  $q$ , introduzida por mas, na Semântica Argumentativa de Ducrot, é vista como orientando argumentativamente no sentido de uma conclusão não- $r$  oposta à conclusão  $r$  extraída de  $p$ .

Deslocando as colocações de Ducrot para o quadro teórico desta pesquisa, podemos dizer que eu acho (que)  $p$  mas  $q$  parece indicar o lugar que o sujeito ocupa no discurso. Em outras palavras, em eu acho (que)  $p$  mas  $q$ , o sujeito, embora integre em parte elementos do saber da FD do outro, dela se distancia para afirmar a sua própria FD. Graças a essa concepção, o sujeito, por se mostrar capaz de levar em conta o ponto de vista do outro, cria uma imagem menos autoritária de si mesmo.

Através da estratégia de negociação que esse quarto funcionamento demonstra, o sujeito parece atenuar seu poder, abrindo um espaço para o outro em seu discurso. Ao mesmo tempo, ele resiste ao poder do outro, não lhe reconhecendo o direito de exercê-lo, pois coloca o seu ponto de vista como dominante no término da negociação. Com esse procedimento, ele sobrepõe seu poder ao poder do outro.

---

### 3.2.5 5º funcionamento: eu acho (que) mais p (do que q)

5º1:

B: porque (+)eu acho que eu preciso muito mais do português do que da matemática porque a faculdade que eu vou tirá vai ser a publicidade e propaganda (+) né" e também porque me interessa muito mais pelo português do que por matemática ou por qualquer outra matéria ( aluno de 7ª série de escola particular)

5º2:

A: então(+) que tipo de atividade tu mais gostas na área de língua portuguesa"

B: interpretação de textos

A: por quê"

B: por que" deixa eu ver (+)ah porque eu acho que é a parte que eu acho mais fácil que eu acho a parte mais gostosa de trabalhar (+) eu adoro trabalhar em cima de texto ( aluno de 7ª série de escola particular)

5º3:

B: no livro ela pode (+) ela explica assim mais ou menos ê ê tu pode fazê os exercícios em casa do livro né eu acho que o livro é melhor ( aluno de 2º grau de escola particular)

5º4:

B: eu gosto de escrevê e vê que tô escrevendo direito

A: tu achas que é importante"

B: eu acho claro né sora eu acho mais importante aprendê a escrevê direito do que aquelas conta que a sora de matemática dá lá nem sei se eu vô usá um dia aquilo agora português a gente usa em qualqué né sora ainda mais quem gosta de escrevê ( aluno de 7ª série de escola pública)

---

5º15:

A: ...como tu vês essa integração que é feita na escola tu já disseste né  
queres dizer mais alguma coisa ?

B: acho que poderia ser bem mais ... acho que poderia ser maior ( professor  
de 3ª série de escola particular)

Esse funcionamento , como os demais, atesta a divisão do sujeito e  
o confronto entre saberes distintos. Permanece a ilusão do centramento ou  
de unicidade do sujeito. Entretanto, o emprego do comparativo de  
superioridade causa um movimento diferente de sentido.

De acordo com Pereira (1994), os elementos da comparação  
utilizados no nível da formulação põem em destaque duas seqüências que  
representam posições de sujeito antagônicas. Eles priorizam sempre o  
enunciado que se traduz intradiscursivamente na primeira parte da  
seqüência. O objetivo é evitar que o enunciado da segunda parte da  
seqüência se estabeleça. Para a autora, o comparativo de superioridade  
constitui-se num mecanismo discursivo de negação, que desvaloriza a  
segunda parte da seqüência, apesar de sua aparente e paradoxal  
manutenção.

Diz que a negação implicada no comparativo de superioridade  
deve ser interpretada como um fato semântico-discursivo por marcar a  
subjetividade. Através dela, é colocada em cena a alteridade constitutiva do  
sujeito, num fenômeno semanticamente dissimétrico que delata a posição  
de quem fala, expressa na primeira seqüência.

É o que ocorre, por exemplo, no 4º exemplo (5º14) deste  
funcionamento:

... eu acho mais importante aprendê a escrevê direito do que  
aquelas conta que a sora de matemática dá...

onde o sujeito privilegia o enunciado: saber escrever em detrimento de saber  
fazer contas. É bom notar que os dois enunciados fazem parte do saber  
comum, não só da escola como de toda a comunidade e o sujeito os  
mantém no nível da formulação, hierarquizando-os. Aqui não há  
apagamento, silenciamento no intradiscurso, da posição antagônica. As  
duas posições encontram-se formuladas explicitamente no discurso.

Tal exemplo nos levaria a pensar que nas demais seqüências aqui  
enquadradas, ao contrário do funcionamento 1, a posição em contraste  
que é silenciada no intradiscurso, encontra-se sempre manifestada. Todavia,

---

não é isso que ocorre, como mostra a seqüência 5ºf2: ...(+ ) acho mais fácil é porque a gente gosta né . Na maioria das vezes, há o velamento da formulação que lhe seria contrária, fato similar ao do funcionamento 1. O que se mantém é o elemento mais ...

Verifica-se um procedimento lacunar, de incompletude por parte do sujeito. Por que não manifesta explicitamente a outra posição ? Será uma tentativa de evitar um embate direto com a força adversária ou não será que é o desejo de unicidade que lhe faz apagar o enunciado - outro do nível da formulação ?

No primeiro caso, o sujeito estaria se protegendo, provocando, como efeito de sentido, um abrandamento de sua posição, isto é, reconheceria um outro enunciado, apesar de discordar dele. Sendo essa a interpretação, estaríamos pressupondo um sentido que lhe é adverso oriundo de uma FD específica. Não é na multiplicidade de sentidos ou na dispersão do Não-Um que se dá o embate, a disputa de sentidos, é na ilusão do Um, do sentido único que ela é possível. Daí a nossa opção pelo segundo caminho.

Quando apagamos a segunda parte seqüência, não apagamos só o dizer de uma FD específica, como abrimos um espaço que pode ser preenchido por diferentes sentidos. Cria-se, assim, uma indefinição de sentidos diferentes, ou melhor, uma possibilidade de múltiplos sentidos que podem ocupar o espaço lacunar. O Não-um está presente em toda a sua potencialidade.

A ausência de algo que é esperado, no nível do intradiscorso, ao frustrar uma expectativa, produz um movimento de significação que, mesmo se abrindo ao múltiplo, instaura mais ainda a proeminência da posição do sujeito, contribuindo para a eficácia da ilusão do Um.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs. In BERRENDONNER, A. et alii, org. *L'interaction communicative*. Paris, Berne, Peter Lang, 1990.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- COURTINE, J. - J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. Paris: Université de Paris X - Nanterre, 1980.
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, O. & VOGT, C. De magis a mas : uma hipótese semântica. In VOGT, C. *Linguagem, pragmática, ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *As formas do silêncio; no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- PÉCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÉCHEUX, M. & FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de TAAD. *Langages* nº 37. Paris: Didier/Larousse 1975.
- PEREIRA, Aracy E. *Na inconsistência do humor, o contraditório da vida; o discurso proverbial e o discurso de alterações*. Porto Alegre: PUCRS, tese de Doutorado, 1994.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- SILVA, T. T. *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. *Educação e realidade*, (2), Faculdade de Educação da UFRGS, jul./dez. 1993.
- VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.