



Miriã Costalonga Mac-Intyer Siqueira

**POSIÇÕES DISCURSIVAS E CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOS SUJEITOS
EDUCADORES NO FILME *COMO ESTRELAS NA TERRA – TODA CRIANÇA É
ESPECIAL***

Três Corações/MG

2018

Miriã Costalonga Mac-Intyer Siqueira

**POSIÇÕES DISCURSIVAS E CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOS SUJEITOS
EDUCADORES NO FILME *COMO ESTRELAS NA TERRA – TODA CRIANÇA É
ESPECIAL***

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Letras da Universidade Vale do
Rio Verde (UNINCOR), como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Renan Belmonte
Mazzola

Três Corações/MG

2018

81'42

SIQ Siqueira, Miriã Costalonga Mac-Intyer

Posições discursivas e construção da imagem dos sujeitos educadores no filme Como Estrelas na Terra – toda criança é especial. / Miriã Costalonga Mac-Intyer Siqueira. – Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2018.

146 f.

Orientador: Prof. Dr. Renan Belmonte Mazzola.

Dissertação (mestrado) - UNINCOR / Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações / Mestrado em Letras - Área de concentração – Letras, 2017.

1. Posições discursivas. 2. Sujeitos educadores. 3. Construção da imagem de si. I. Mazzola, Renan Belmonte, orient. II. Universidade Vale do Rio Verde. III. Título.

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: Ângela Vilela Gouvêa CRB-6 / 2174

Claudete de Oliveira Luiz CRB-6 / 2176

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LETRAS

Aos oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, sob a presidência do Prof. Dr. Renan Belmonte Mazzola (UNINCOR), e com a participação dos membros Profa. Dra. Thayse Figueira Guimarães (UNINCOR) e Profa. Dra. Emanuela Francisca Ferreira Silva (IFSULDEMINAS), reuniu-se a banca de defesa de Dissertação de **Miriã Costalonga Mac-Intyer Siqueira**, aluna do Programa de Mestrado em Letras. A banca deliberou que a dissertação intitulada: **“POSIÇÕES DISCURSIVAS E CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS DOS SUJEITOS EDUCADORES NO FILME COMO ESTRELAS NA TERRA – TODA CRIANÇA É ESPECIAL”**, foi

☒ APROVADA.

☐ APROVADA COM ALTERAÇÕES.

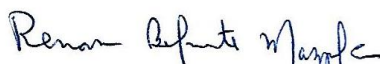
☐ NÃO APROVADA.

Eu, secretária, lavro a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Observação:

1. No caso de “Aprovada com alterações”, as alterações sugeridas pela banca examinadora devem ser incorporadas ao texto definitivo da dissertação, ficando o(a) orientador(a) responsável pela verificação das alterações executadas pelo(a) aluno(a).

Três Corações, 08 de fevereiro de 2018.

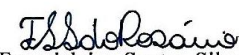

Prof. Dr. Renan Belmonte Mazzola
Presidente


Profa. Dra. Emanuela Francisca Ferreira Silva
Membro da Banca


Profa. Dra. Thayse Figueira Guimarães
Membro da Banca


Profa. Dra. Gleicione Ap. Dias Bagne de Souza
Pró-reitora de Pós-graduação

Profª Drª Gleicione Ap. D.B. Souza
Pró-Reitora de Pós Graduação,
Pesquisa e Extensão-PRPGPE
Univers. Vale do Rio Verde-UNINCOR


Profa. Esp. Francisilaine Santos Silva do Rosário
Secretária Geral
Francisilaine S. Silva do Rosário
Secretaria Acadêmica
FCTE/UNINCOR

AGRADECIMENTOS

Deus, por dar sentido à minha vida e proporcionar momentos significativos para o meu crescimento.

Ao meu esposo Marciel e meus filhos Ábner e Álifer, pelo amor incondicional, pela força e pela compreensão nos momentos de ausência temporária para me dedicar a mais uma etapa de estudo.

Aos meus pais que não tiveram maior acesso à educação formal, mas que me incentivaram a enfrentar os desafios e obstáculos da vida sem temer, baseando minha formação inicial nos princípios éticos contidos nos ensinamentos bíblicos.

À professora Dra. Maria Alzira Leite, minha orientadora numa parte deste estudo, pela brilhante mediação como educadora e pela capacidade de se abrir ao diálogo, por promover uma interação significativa e pela dedicação e atenção dispensada.

Ao professor e orientador Dr. Renan Belmonte Mazzola pela sabedoria e dedicação que contribuíram para concretização desse estudo e pelo seu jeito especial de ser professor.

À coordenadora Professora Dra. Cilene Margarete Pereira, pelas considerações pontuais que acrescentaram na construção deste trabalho.

Às professoras Dra. Emanuela Francisca Ferreira Silva e Dra. Thayse Figueira Guimarães pelas intervenções significativas que contribuíram para aprimorar o estudo e a dissertação.

À professora Dra. Eliane Feitoza Oliveira, por compartilhar seus conhecimentos.

Aos queridos colegas do mestrado, especialmente a turma de linguística/2018: Andreia, Emanuel, Edimara, Lázara e Roberta por compartilhar momentos especiais de conversas e debates importantes.

A todos os professores do Programa do Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR pelo aprendizado acadêmico e experiências compartilhadas.

A SEDUC, Secretaria Municipal de Educação em Três Corações – MG pela relevante contribuição e apoio para realização deste estudo.

*Saber como os discursos funcionam é
colocar-se na encruzilhada de um duplo
jogo da memória: o da memória institucional
que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo,
o da memória constituída pelo esquecimento,
que é o que torna possível a diferença, a
ruptura, o outro (ORLANDI, 1999, p. 10)*

RESUMO

Este estudo analisa, nos enunciados, os efeitos de sentido que podem apontar para diferentes posições discursivas e para a construção da imagem dos sujeitos educadores no filme *Como estrelas na terra – Toda criança é especial*¹. Trata-se de uma narrativa fílmica da história de um menino chamado Ishaan Awasthi, que está cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental e apresenta um quadro de dislexia. No entanto, suas limitações são desconsideradas por seus pais e professores, os quais o julgam como preguiçoso, desatento e indisciplinado. Seus pais, então, decidem enviá-lo para um internato, mas essa situação permanece por lá. Sem compreender o mundo ao seu redor, Ishaan é obrigado a enfrentar problemas nas interações escolares, sendo discriminado e humilhado, até que um professor de artes ingressa na escola com um discurso diversificado e promove embates e interações importantes no cenário daquela instituição, provocando mudanças significativas. Com um tom envolvente, o dizer desse professor emerge carregado de sentido e é capaz de mudar toda a rotina de uma sala de aula, levando alegria e entusiasmo para as interações do processo de ensino-aprendizagem. Por meio de recortes das situações enunciativas selecionadas no filme, foi possível perceber diferentes modalidades discursivas, as quais abrem espaço para reflexões relevantes sobre as posições discursivas que apontam para a constituição da forma-sujeito e para a construção da imagem desses sujeitos. Assim, esta pesquisa utiliza esses recortes como um instrumento de estudo e análise, ancorando-se na linha da Análise do Discurso francesa, nos pressupostos teóricos de Pêcheux (1969, 1975, 1983), Maingueneau (2005, 2008), Amossy (2008) e Charaudeau (2008). Nessa perspectiva, segue-se uma metodologia de análise linguístico-discursiva, por meio da qual se pode depreender nos enunciados as diferentes posições discursivas ocupadas pelos sujeitos, bem como a construção da imagem desses sujeitos educadores, levando-se em conta as formações discursivas em que eles se inscrevem. Dada à importância de se trabalhar no “entremeio”, articula-se a Análise do Discurso às diferentes áreas das atividades humanas, buscando-se a “compreensão do funcionamento da linguagem, da produção dos sentidos e da relação sujeito/sentido/história/sociedade” (ORLANDI, 2016, p. 42, 53). Desse modo, de acordo com Pêcheux (2014), pode-se estabelecer relações entre as posições discursivas e a apropriação subjetiva do conhecimento, considerando-se duas práticas discursivas que se contrapõem ou se integram: a prática científica e a prática política. Essas práticas estão imbricadas na complexidade da formação discursiva, constituindo o trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição, por meio do qual o sujeito da enunciação pode se identificar ou não com o sujeito Universal. Nota-se, assim que a narrativa ficcional revela como o funcionamento do discurso pode direcionar o processo educacional por caminhos distintos ao interpelar sujeitos educadores pelas/nas diferentes tendências pedagógicas.

Palavras-chave: Posições discursivas; Sujeitos educadores; Construção da imagem de si.

¹ Nome original do filme: *Taare zameen par – every child is special*

ABSTRACT

This study analyzes, in the statements, the effects of meaning that can point to different discursive positions and to image construction of the educating subjects in the movie *Like stars on Earth - Every child is special*. This is a film narrative of a boy's story, named Ishaan Awasthi, who is in the third year of Elementary School and has dyslexia. However, his limitations are disregarded by his parents and teachers, who judge him as lazy, inattentive, and undisciplined. His parents, then, decide to send him to boarding school, but that situation remains there. Without understanding the world around him, Ishaan is forced to face problems in school interactions, being discriminated and humiliated, until an art teacher enters the school with a diversified discourse and promotes important clashes and interactions in that institution's setting, causing significant changes. With an engaging tone, the teacher's speaching emerges charged with meaning and is able to change the whole routine of a classroom, bringing joy and enthusiasm to the interactions of the teaching-learning process. Through clipping of selected enunciative situations in the film, it was possible to perceive different discursive modalities, which open space for relevant reflections on the discursive positions that point to the constitution of the subject-form and to the construction of the image of these subjects. Thus, this research uses these clipping parts as an instrument of study and analysis, anchoring itself in the line of the french Discourse Analysis, in the theoretical assumptions of Pêcheux (1969, 1975, 1983), Maingueneau (2005, 2008), Amossy (2008) and Charaudeau (2008). From this perspective, it follows a methodology of linguistic-discourse analysis, through which can be seen in the statements the different discursive positions occupied by the subject and image building to these subjects educators, seeing that the discursive formations that they subscribe to. Given the importance of working in the "inset", articulates the discourse analysis to different areas of human activities, seeking the "understanding of the functioning of language, the production of sense and subject relation / meaning / history / society "(ORLANDI, 2016, pp. 42, 53). Thus, according to Pêcheux (2014), one can establish relations between the discursive positions and the subjective appropriation of knowledge, considering two discursive practices that oppose or integrated each other: scientific practice and political practice. These practices are embedded in the complexity of the discursive formation, constituting the work of covering-reproduction-reinscription, by means of which the subject of the enunciation can identify or not with the universal subject. It is noteworthy, as the fictional narrative reveals how the functioning of discourse can direct the educational process by different paths when interpellating educating subjects by the different pedagogical tendencies.

Keywords: Discursive positions; Educating subjects; Building the self image.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases dos estudos de Pêcheux.....	40
Quadro 2 – Tipos e performances discursivos	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do filme <i>Como estrelas na terra – Toda criança é especial</i>.....	14
Figura 2 – Conversa entre professores	109
Figura 3 – Conversa entre o professor e o diretor.....	114
Figura 4 – Prática discursiva em sala – Aula de português com o professor Tiwari ...	124
Figura 5 – Prática discursiva em sala – Aula de artes com o professor Nikumbh.....	132

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Representação da comunicação pedagógica.....	67
Esquema 2 – Espaços discursivos pré-estabelecidos	70
Esquema 3 – Representações das práticas discursivas no filme.....	71
Esquema 4 – Prática discursiva – Tendência Liberal	73
Esquema 5 – Prática discursiva – Tendência progressista	74
Esquema 6 – <i>Ethos</i> pré-discursivo e <i>ethos</i> discursivo.....	98
Esquema 7 – Sujeito do discurso – Assujeitamento	104
Esquema 8 – Formação discursiva e interdiscurso	107
Esquema 9 – Modalidades discursivas	119
Esquema 10 – Cena da enunciação	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CINEMA E DISCURSO: BREVE CONSIDERAÇÕES ACERCA DE BOLLYWOOD.....	21
1.1 Algumas anotações sobre os estudos em cinema.....	22
1.2 O cinema indiano: Bollywood.....	26
1.3 <i>Como estrelas na terra</i> : um produto do cinema indiano.....	30
2 O DISCURSO EM PÊCHEUX: ENTRE O SUJEITO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	35
2.1 Formação discursiva: o que pode e deve ser dito?	48
2.2 Memória discursiva: a origem do dizer no esquecimento	56
2.3 Modalidades discursivas: como se posicionam os sujeitos?	60
2.4 Tipos de discursos: como interferem nas práticas discursivas?	65
3 DA POSIÇÃO DISCURSIVA À CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOS SUJEITOS	75
3.1 Representação social: do lugar social ao lugar discursivo	76
3.2 Posicionamento discursivo: uma questão identitária?	79
3.3 A imagem construída no discurso	85
3.4 A construção do <i>ethos</i> discursivo: um acontecimento na enunciação	93
4 DESVENDANDO OS SENTIDOS NOS/DOS DIZERES	103
4.1 Cena 1 – Conversa entre professores	109
4.2 Cena 2 – Conversa do professor com o diretor.....	114
4.3 Cena 3 – Prática discursiva em sala – Representação da tendência Liberal...123	
4.4 Cena 4 - Prática discursiva em sala - Representação da tendência Progressista 131	
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	138
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO I - Normas para transcrição.....	143

INTRODUÇÃO

Estudar a linguagem é refletir sobre o sujeito e sua constituição. É, ainda, pensar na interação humana, imbricada na vida social por meio de ações languageiras. Sendo assim, a linguagem é o instrumento de mediação das práticas sociais, é um fenômeno que se institui no processo discursivo e nas interações enunciativas dos sujeitos. Para Pêcheux (2014 [1975], p. 158-159), o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina. O “sempre-já” sujeito esqueceu das determinações que o constituem como tal. É nessa relação com o sujeito interpelado pelo Sujeito Universal e pelo Outro, a partir da articulação das noções de “asserção” e de “enunciação”, que o sujeito toma posição como sujeito-falante.

Como todas as evidências, incluídas as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘tenha significação’ (logo, incluídas evidências da ‘transparência’ da linguagem), essa evidência de que você e eu somos sujeitos – e que isso não é um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTUSSER, 1970, p. 30 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 267).

Podemos dizer que a linguagem não é neutra, envolve práticas discursivas carregadas de efeitos de sentido provenientes de posições ideológicas² e políticas³. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2013, p. 17).

Uma série de estudos do âmbito educacional tem como foco as diferentes tendências pedagógicas, tais estudos nos instigam a pensar sobre as implicações discursivas nas práticas dos sujeitos educadores.

Há alguns anos como pedagoga a autora dessa pesquisa tem refletido sobre o distanciamento entre a prática discursiva e os efeitos significativos de uma prática pedagógica, o que nos desafia pensar sobre o funcionamento da linguagem na instância educativa. Em estudos preliminares a esta pesquisa, percebemos que o contexto educacional é permeado por discussões sobre as diferentes tendências pedagógicas, o que nos provoca a buscar compreender as práticas discursivas dos sujeitos enunciadorees no recorte, nos

² A ideologia é um conceito central na Análise do Discurso francesa nos anos de 1960 e 1970, esse conceito foi desenvolvida por Althusser e “representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas [...] está ligada ao inconsciente pelo viés da interpelação dos indivíduos em Sujeitos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 267).

³ Por escolhas políticas inscritas em uma prática social, o “ato de linguagem está ligado à ação mediante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social” (CHARAUDEAU, 2008, p. 16).

permitindo analisar os diferentes efeitos de sentido que podem estar alinhados a essas tendências. De antemão julgamos pertinente esclarecer alguns pontos sobre as principais tendências pedagógicas que norteiam o contexto educacional.

A pedagogia liberal

sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1990, p. 21).

O termo “progressista” emprestado de Snynders é usado aqui para designar as tendências que partindo de uma análise crítica das realidades sociais. Sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (LIBÂNEO, 1990, 1990, p. 32).

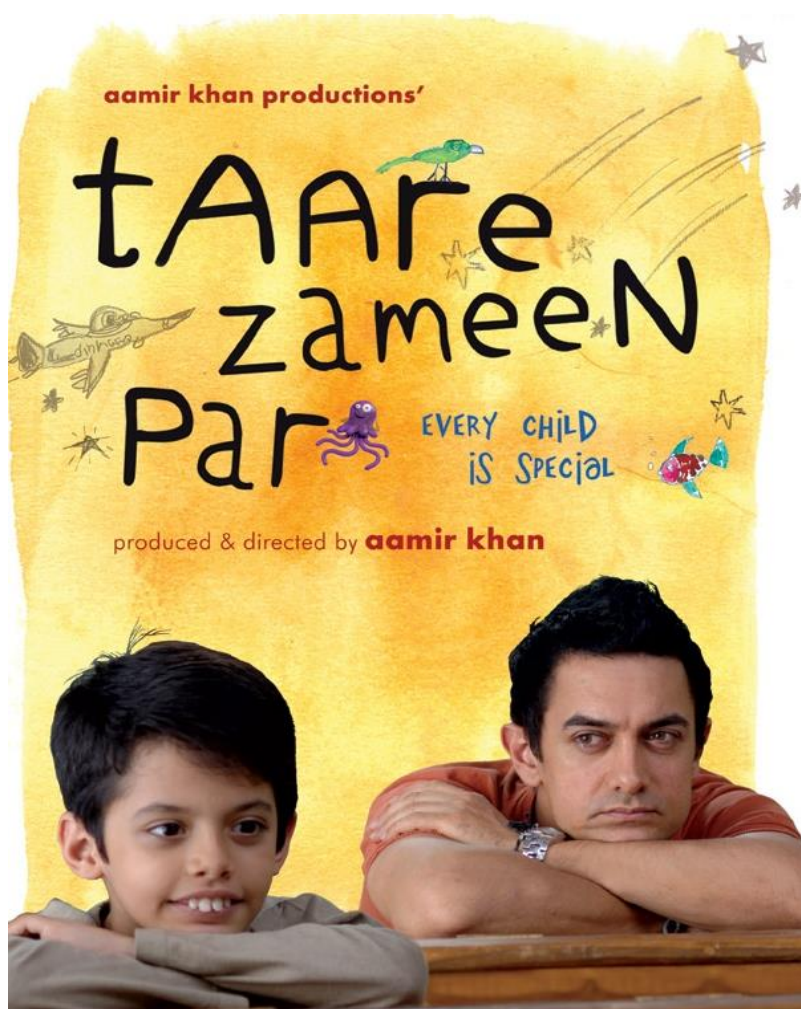
Na referida narrativa fílmica, a tendência liberal, reconhecida na prática discursiva do diretor, reforça a ideia de articulação da educação com o sistema produtivo e a preocupação com a formação do aluno para o mercado de trabalho. Desse modo, no estudo da língua, é direcionado por um sistema pré-estabelecido valorizando os métodos e teorias empiristas e inatistas, influenciados pelo estruturalismo e pelo gerativismo (Cf. LIBÂNEO, 1990, p. 22).

Por sua vez, a tendência pedagógica progressista vincula-se a uma análise crítica da realidade social, na qual o conhecimento se constitui como instrumento de práticas sociais. Há uma relação do ensino com as experiências vividas na sociedade, contempla a diversidade cultural e o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo professor numa relação dialógica (LIBÂNEO, 1990, p. 34).

Enquanto, numa tendência, o professor é o centro e o aluno é passivo; na outra, o professor é o mediador e o aluno é participativo. Numa, o conhecimento é intelectual e moral; na outra, o conhecimento é vivo e indissociável do contexto sócio-histórico. Essas e outras características podem apontar para diferentes posições, atitudes e dizeres no cotidiano das interações do contexto escolar. Notamos, de modo geral, que há um distanciamento do falar num formato cristalizado e padronizado por um sistema (que pode servir como um instrumento de dominação) e um falar pautado na formação humana (que pode servir como um instrumento de transformação).

Diante desse cenário reflexivo-teórico, salientamos que esta pesquisa é norteadada pela seguinte questão: Como as posições discursivas inscritas numa determinada formação podem orientar para a construção das imagens dos sujeitos educadores nas cenas do filme *Como estrelas na terra – Toda criança é especial*? O corpus deste estudo são os recortes de cenas do filme previamente selecionadas.

Figura 1 – Cartaz do filme *Como estrelas na terra – Toda criança é especial*



Fonte: Site oficial do filme.

O filme Bollywoodiano, lançado na Índia em 2007, foi dirigido pelo ator e produtor *Aamir Khan*. A Índia é um país com muita diversidade de povos e línguas, e produz mais cinema que qualquer outro país. Na década de 80, o cinema indiano tem uma tendência para o realismo, voltando-se para enredos que retratam e levantam questões sociais⁴. Dentre as indústrias cinematográficas se destaca os filmes de Bollywood, a maior indústria de cinema

⁴ INFOESCOLA. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/cinema-indiano>

da Índia com mais influência e popularidade do mundo⁵. Aamir Khan é reconhecido como um dos principais atores do cinema indiano, é também diretor, produtor e animador de programa e participou de diversas campanhas nacionais de atividades sociais como: do Ministério das Mulheres e Desenvolvimento e da UNICEF⁶ “Desnutrição Quit India”.

A narrativa exhibe a história de um menino de nove anos chamado Ishaan Awasthi, que está cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Na narrativa, ele apresenta um quadro de dislexia, mas suas limitações são desconsideradas por seus pais e professores, que o julgam como preguiçoso, desatento e indisciplinado. Assim, Ishaan enfrenta problemas nas interações escolares, sendo discriminado e humilhado, até que um professor de artes substituto ingressa na escola com um discurso diferenciado e promove embates e interações importantes no cenário daquela instituição, provocando mudanças significativas.

O enredo retratado no filme nos leva a refletir sobre o cenário educacional, fazendo uma breve relação entre os dois países, Brasil e Índia. Os dois países tem uma relação próxima em alguns aspectos, ambos baseiam-se num visão global comum, em valores democráticos visando promover o crescimento econômico com inclusão social e também na promoção de programas para universalizar o ensino. A Índia e o Brasil estão entre os nove países com as maiores taxas de analfabetismo e fazem parte dos BRICS (países emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Em 2006 a Índia apresentava a maior taxa de analfabetismo, com 34,9% da população de pessoas com 15 anos ou mais de idade, e, o Brasil com a taxa de 10,5% de analfabetismo, segundo os dados da Síntese de Indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE. 2007). Com o objetivo de fazer emergir ideias significativas no segmento educacional algumas convenções e conferências estão sendo realizadas, entre esses eventos, na Índia foi aprovado por aclamação a Declaração de Nova Delhi (16/12/1996), através da qual nove países, entre eles o Brasil, assinam o compromisso e estabelecem metas para atender as necessidades básicas de aprendizagem tornando universal a educação básica e ampliando a oportunidade de ensino para crianças, jovens e adultos. Nessa conjuntura, os países subscritos, como Brasil e Índia são convocados a participar a fim de incentivar suas políticas educacionais. (Cf. MENDES, 2010, p. 2).

Com novas perspectivas e ideologias sobre o processo educacional, muitas questões são levantadas nos mais diversos meios de comunicação social, muitas produções nacionais e internacionais levantam reflexões sobre o papel da escola, papel do professor, do aluno, do

⁵ <http://tudoindia.com.br/cinema-da-india>

⁶ <http://unicef.in/Celebrity/2/Aamir-Khan>

sistema educacional. São curta e longa-metragem que abordam a educação sob diversas facetas, procurando refletir sobre a prática educativa do século XXI e não é de longas décadas que o modelo tradicional de educação, reproduzido pelas escolas do século XVIII vem sendo questionado e retratado nos mais diversos espaços de interação social.

Notamos, nos fragmentos das cenas selecionadas, que o contexto escolar do filme é predominantemente tradicional. No entanto, é possível perceber, por meio das interações discursivas, que as diferentes modalidades assumidas pelos sujeitos vão orientando a tomada de posições que constituem a forma-sujeito. Em algumas cenas, observamos que as imagens dos sujeitos educadores direcionam para diferentes tendências pedagógicas, as quais estão ancoradas numa memória discursiva.

Além disso, os dizeres que compõem as cenas das interações entre o diretor e os professores podem apontar para diferentes modalidades discursivas, o que pode contribuir para uma (re) definição do *ethos* desses sujeitos. Partimos, então, da hipótese de que os discursos do diretor e dos docentes na instância institucional de ensino apresentada no filme tendem a implicar a produção dos efeitos de sentido. Isso pode ser percebido nos dizeres que demonstram diferentes concepções, às quais os sujeitos educadores se vinculam, podendo refletir em suas práticas discursivas e, conseqüentemente, em seu fazer pedagógico. Ressaltamos que os discursos se filiam a uma dada formação discursiva, promovendo a constituição identitária desses sujeitos e interferindo efetivamente nas interações discursivas do contexto escolar do filme.

Nesse viés, destacamos que as implicações do processo discursivo no cenário educacional estão imbricadas práticas dos sujeitos educadores pelas posições ocupadas por eles, que, consciente ou inconscientemente, podem produzir diferentes efeitos de sentidos, ou seja, ao invés de formar ou educar, eles podem inculcar o já determinado por uma ideologia dominante (PÊCHEUX, 2014, p. 204).

Considerando-se o exposto, salientamos que o objetivo geral deste estudo é observar os efeitos de sentidos deflagrados nos enunciados dos personagens para se pensar na constituição do discurso e na construção da imagem dos sujeitos educadores no filme. E os objetivos específicos são:

- a) mapear as modalidades discursivas que podem representar a forma-sujeito;
- b) observar as implicações dos movimentos das posições discursivas na construção da imagem dos sujeitos educadores no filme e como tais imagens apontam para as tendências pedagógicas.

Diante do exposto, reafirmamos que o interesse em compreender as práticas discursivas dos sujeitos educadores nos levou a selecionar uma narrativa fílmica que pudesse de certa forma representar esse cotidiano escolar, permeado de discursos diversificados e até contraditórios. Assim a escolha do *corpus*, para abre espaço para problematizar e analisar os discursos presentes nas situações do cotidiano escolar. “Quase sempre, quando falamos de filme, não é deles que falamos, e sim dos andaimes interpretativos que erguemos em volta deles” (BERNARDET, 2004, p. 16 apud PEREIRA, 2011, 39).

André Parente explica que em geral a narrativa cinematográfica é “o dispositivo, por excelência, por meio do qual o cinema representa, literalmente, ou seja, apresenta uma segunda vez a realidade”, não sendo “a representação ou a relação de um acontecimento, mas o próprio acontecimento, a aproximação desse acontecimento, o lugar em que este é chamado a se reproduzir” (PARENTE apud PEREIRA, 2011, p. 39), Para Parente

para que a narrativa seja comunicada é preciso que o destinatário leia ou escute os enunciados ou veja as imagens de tal modo que ele possa se instalar no sentido (=movimento do pensamento), pelo qual e no qual o mundo “representado” assim como os enunciados e as imagens materializadas foram criados. (...) nesse sentido contrariamente as análise dos técnicos dão a entender nem toda frase de narrativa supõe um narrador (PARENTE, 2005, p. 260 apud PEREIRA, 2011, p.41)

Essa perspectiva de narrativa remete a “uma forma de representação da vida, do mundo, ou do quer que seja, e tudo isso acontece em forma de significação, por meio de uma síntese dos fatos (...) o enunciável é a condição de direito que explica como o acontecimento constitui a narrativa, e a narrativa, a realidade” (PARENTE, 200, p. 35 apud PEREIRA, 2011, p. 41).

Assim, tendo como base os pressupostos da Análise do Discurso Francesa, ancorando-se nas obras de Pêcheux (2010, 2014, 2015), Maingueneau (2008), Amossy (2008) e Charaudeau (2008). Com isso, este trabalho busca a construção do conhecimento a partir de um ponto de vista e de um lugar social.

Esta pesquisa segue um viés linguístico-discursivo, mais especificamente, a vertente da escola francesa. Procuramos estabelecer diálogos para a compreensão dos mecanismos linguísticos e das formações discursivas que constituem a situação enunciativa. Sua abordagem é qualitativa, ou seja, é uma investigação científica que está preocupada em compreender o comportamento de um determinado grupo social, ou seja, dos sujeitos

educadores representados na narrativa em análise. A pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, portanto, não se pode quantificar. “Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

Neste estudo, procuramos entender, por meio da análise dos discursos, como as formas de linguagem estão imbricadas nas interações e relações das práticas sociais do espaço institucional de ensino representado no filme. Para isso, investigamos o motivo das diferentes tomadas de posição dos discursos que podem contribuir para a construção da imagem dos sujeitos educadores.

Buscamos aprofundar as análises sobre as posições discursivas e a construção da imagem dos sujeitos educadores a partir das situações enunciativas presentes em quatro cenas do filme. Acreditamos que esses fragmentos analíticos podem trazer informações significativas sobre a linguagem nas relações sociais e sobre como os sujeitos educadores são interpelados por formações ideológicas.

Realizamos uma análise interpretativa, a fim de compreender os fatores que determinam as ocorrências dos fenômenos linguístico-discursivos, que dizem “respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH, 2005, p. 45).

Acreditamos que os estudos linguístico-discursivo podem nos ajudar a compreender como as diferentes posições discursivas ideológicas e políticas são representadas na linguagem, podendo ser deflagradas ao analisarmos os mecanismos discursivos e o papel social dos sujeitos envolvidos na situação enunciativa.

Ressaltamos que, no processo interacional e dialógico, os sujeitos reelaboram seus modos de dizer, construindo objetos de discurso e possibilidades de sentido. Assim, por meio do discurso, podemos compreender a relação linguagem/pensamento/mundo, considerando as condições de produção no sentido do contexto imediato, e a própria enunciação no sentido do contexto sócio-histórico. Então, compreendendo as regularidades materializadas nos dizeres dos sujeitos nas cenas do filme, podemos depreender os efeitos de sentidos produzidos, que estão vinculados ao lugar social e histórico que constitui o discurso dos sujeitos. Nesse empreendimento, podemos contemplar o imaginário sócio-discursivo, que abarca também a noção de imagem e a representação do sujeito no papel social ancorado na Análise do Discurso.

Nesse sentido, as condições de produção ligadas à memória discursiva e às formações discursivas estão associadas ao dizer, pois remetem a um conjunto de formulações já feitas e/ou esquecidas. A memória discursiva é entendida por meio dos interdiscursos, que são enunciados produzidos a partir de outros dizeres armazenados na memória e que, depois, são repetidos ou articulados nos discursos de diferentes modos. Segundo Pêcheux (2010, p. 167), o interdiscurso traz a ideia do exterior específico de uma determinada formação discursiva, associando os sentidos produzidos a uma “matriz de sentido”.

Os processos discursivos são importantes para se realizar a análise. Eles são marcações nas quais se podem perceber o processo simbólico, a posição ideológica e as construções imaginárias que modulam o dito e o não dito. Esse conjunto de fenômenos forma uma rede de representações sociais que organizam o discurso. “Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações no interior do discurso: são formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações” (ORLANDI, 1988, p. 18).

O sujeito expressa o pensamento do grupo social em que está inserido, representando um papel social, organizando a partir daí o discurso. Assim, na constituição do seu discurso, estão inseridos o contexto imediato e as representações sociais, o que configura os efeitos de sentidos do seu dizer.

A linguagem permite ao sujeito pensar, agir e produzir sentido por meio da comunicação. Esse processo é marcado pela singularidade do sujeito e pela formação social, proveniente de sua história pessoal e de seus mecanismos mentais, cognitivos e interacionais. Diante disso, para analisar determinado objeto da linguagem, é preciso considerar a dimensão psicossocial do sujeito, o sistema de comunicação e as condições de produção. (Cf. CHARAUDEAU, 2001, 31)

Para apresentar os assuntos contemplados neste estudo, o presente texto está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo – **Cinema e discurso: breves considerações acerca de Bollywood** – de forma sintetizada esse capítulo trata sobre a relação entre cinema e discurso, aborda sobre o cinema e sua importância na cultura do povo indiano, e, para contextualizar o objeto de estudo, traz um breve enredo sobre o filme.

O segundo capítulo - **O discurso em Pêcheux: entre o sujeito e a produção de sentido** – destaca a concepção do discurso no viés da Análise do Discurso francesa. A partir dos postulados de Pêcheux (2010, 2014, 2015), discorreremos resumidamente sobre as três fases dos seus estudos e sobre os conceitos de memória discursiva e de formação discursiva,

para entender como as posições assumidas pelos sujeitos podem apontar para as diferentes modalidades que constituem a forma-sujeito. Apoiado nos conceitos estudados, o final do capítulo aborda os tipos de discursos (ORLANDI, 2011), relacionando-os aos elementos constitutivos da produção do discurso e às posições discursivas assumidas pelos sujeitos nas práticas do contexto escolar.

O terceiro capítulo – **Da posição discursiva à construção da imagem dos sujeitos** – percorre os estudos teóricos de Amossy (2008), Charaudeau (2008) e Maingueneau (2008), para compreender o processo discursivo que vai do posicionamento à construção da imagem do sujeito. Para isso, discute as noções de imaginários sócio-discursivos, constituídos pelas representações sociais e identitárias dos sujeitos, e de construção discursiva do *ethos*, constituída na cena da enunciação.

O quarto capítulo – **Desvendando os sentidos nos/dos dizeres** – contempla as transcrições de recortes dos fragmentos de cenas, com análises e alguns esquemas, que nos ajudam a entender melhor as situações enunciativas e a demarcar as posições discursivas assumidas pelos sujeitos, determinadas pelas formações discursivas de diferentes tendências pedagógicas. Além disso, nos possibilita perceber a construção do *ethos* discursivo dos sujeitos na cena da enunciação.

Nas considerações finais, apresentamos uma apreciação geral sobre o assunto estudado, dialogando com as ideias iniciais propostas nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa. Para finalizar, destacamos que as condições de produção do discurso relacionadas às dimensões das atividades humanas, principalmente na instância educacional, é um campo de embates de práticas discursivas articuladas por formações discursivas que abre um espaço significativo e profícuo para ampliar os estudos na perspectiva da Análise do Discurso.

1 CINEMA E DISCURSO: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DE BOLLYWOOD

A Análise do Discurso tem como princípio não restringir seu objeto – o discurso – à dimensão da estrutura, mas contemplar também seus acontecimentos (cf. PÊCHEUX, 2002). Esses acontecimentos têm lugar não apenas na materialidade dos textos escritos, mas frequentemente tomam forma em materialidades mistas de manifestação. Nessa linguagem mista, complexa confluem não só os signos linguísticos, mas também signos visuais e a trilha sonora (ou sonorização fílmica). A linguagem, em suas diversas manifestações, é uma prática social, um lugar de interação⁷, um acontecimento que se dá por uma diversidade de meios de expressão trazendo em seu interior importantes traços sócio-históricos. A materialidade discursiva, por essas razões, pode ser observada em uma multiplicidade de suportes nas mais diversas atividades humanas.

Por meio da linguagem os sentidos são negociados entre os interlocutores, nas mais variadas formas de interação. O discurso se materializa na língua, na pintura, no filme, na música, no teatro, etc. Dessa forma, a Análise do Discurso possibilita a análise de uma ampla gama de materialidades discursivas, desde o verbal até o multimodal, no qual o discurso fílmico se inclui.

O cinema é um facto humano cuja análise exige o olhar convergente de todas as disciplinas que têm como objecto de estudo o homem. O filme constitui um testemunho social e histórico apreendendo o visível, o efêmero ou ostensivo de uma cultura e de uma sociedade, dando conta das suas expectativas, dinâmicas e processos conscientes e inconscientes (RAMOS, 2010, p. 2)

O cinema é uma das múltiplas linguagens que abre espaço para análises sobre diferentes temáticas da atualidade, assim as obras cinematográficas de diferentes gêneros instigam a refletir sobre escola, ciência, tecnologia, ambiente e sociedade. (Cf. ZANCUL, et. al. 2015, p. 7). Nesse sentido, entendemos que a análise do filme ou de fragmentos do filme nos possibilita investigar e refletir, a partir da esfera discursiva, as posições ocupadas pelos sujeitos educadores e a construção da imagem dos personagens com todos os efeitos de sentido aí imbricados.

⁷ “É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos. É preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social.” (KOCH, 1995, p. 110).

A linguagem cinematográfica abarca a riqueza da arte e da expressão cultural e se distingue de outros meios de expressão cultural pela “reprodução fotográfica da realidade” (MARTIN, 2005, p. 24). Dessa forma, a narrativa do cinema, além de ser uma construção estética, também pode ser a representação

mediatizada pelo tratamento fílmico, como sublinha Christian Metz: Se o cinema é a linguagem, é porque ele opera com imagem dos objectos, não como objectos em si. A duplicação fotográfica [...] arranca o mutismo do mundo um fragmento de quase-realidade para dele fazer elemento de um discurso. Dispostas de forma diferente do que surgem na vida, transformadas e reestruturadas no decurso de uma intervenção narrativa, as efígies do mundo tornam-se elementos de um enunciado (METZ apud MARTIN, 2005, p. 24, grifos do autor).

A partir dessas reflexões, ressaltamos a pertinência de se refletir sobre as condições de produção a partir da interpretação dos efeitos de sentido, pois neles estão imbricados a memória discursiva que emergem na materialidade discursiva, presente também na narrativa fílmica, assim “a manipulação fílmica transforma num discurso o que poderia ter sido apenas o decalque visual da realidade” (METZ, 1968, p. 108 apud MONTEIRO, 1996, p. 3).

1.1 Algumas anotações sobre os estudos em cinema

O cinema surgiu no fim do século XIX e tem uma enorme representatividade na sociedade atual. Na materialidade fílmica, observamos uma certa refração da realidade, o que nos permite discutir os aspectos sócio-históricos que se encontram na vivência escolar. Considera-se, assim, que o cinema pode ser abordado de diferentes formas:

quando defende ou procura uma ligação privilegiada do filme com o real, presta-se a uma ontologia; quando encara o cinema como um lugar de organização de novos estímulos sensoriais, de choques e de gozo, pede uma reflexão sobre a experiência do espectador [...] uma privilegia a realidade prévia que o cinema registra, a outra a nova realidade que ele cria no espectador (MONTEIRO, 1996, p. 1)

Considerado como sétima arte, o cinema se desenvolve num complexo de múltiplas técnicas específicas para produzir significados através das imagens em movimento. Isso envolve atribuir sentido à linguagem nas fronteiras do mundo real e imaginário.

As narrativas do filme, além de serem uma obra criativa, nos instigam a pensar sobre a complexidade da produção cultural vinculadas ao tempo e espaço interpelados por fatores

sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Assim, o cinema envolve uma organização sociocultural que envolve uma produção, hábitos, valores simbólicos e imaginários de uma sociedade específica. Um mundo imaginário que pode revelar os referenciais que temos do mundo.

Assim, os filmes são produções históricas que materializam os discursos e

em diferentes discursos a ficção apresenta-se como o mítico, o onírico, o artístico ou o literário. Podemos afirmar que são discursos de representação e apresentação implícitas e/ou explícitas do mundo visível, sendo comum a estas representações o sentido da palavra. [...] A ficção é o ato da criação, no qual percebemos, com base em nossos referenciais, o mundo que nos cerca. Não há, nesta produção, mesmo revelando aspectos importantes da realidade, a preocupação em se produzir um discurso da verdade (GOMES-MALUF, 2008; SOUZA, apud ZANCUL, 2015, p. 18).

As obras cinematográficas podem ser instrumentos que nos permitem pensar sobre o mundo, isto quer dizer, ao refratar a realidade, ilumina para alguns efeitos de sentido e por meio da linguagem que mescla o real e a ficção. Quer dizer, é um artefato cultural que abre espaço para analisar os diferentes discursos que trazem uma carga de significados e sentidos. Um discurso que permite a reflexão sobre os temas que o compõem, que partem não apenas de discursos, como de experiências particulares que se retratam na tela.

Conforme Turner (1997, p. 49), os estudos cinematográficos atentam para novos sentidos, sendo influenciado por pesquisadores dos Estudos Culturais, ampliando a expressão discursiva, abarcando pontos de vistas sobre o real, a partir do contexto histórico e cultural.

o cinema não reflete nem registra a realidade; como qualquer outro meio de representação, ele constrói e “re-apresenta” seus quadros da realidade por meio dos códigos, convenções, mitos e ideologias de sua cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. Assim como cinema atua sobre os sistemas de significado de uma cultura para renová-los, reproduzi-los, ou analisá-los, - também é produzido por esses sistemas de significado (TURNER, 1997, p.128).

O ator Aamir Khan, que representa o papel de professor, é também o produtor do filme, foi reconhecido como melhor diretor na Índia, participou de diversas campanhas das causas sociais, e foi premiado com uma das maiores honras civis do país, nomeado embaixador nacional da UNICEF em novembro de 2011⁸.

⁸ CINE CHALLO. Aamir Khan. Disponível em:<<http://cinechallo.weebly.com/aamir-khan.html>> acesso em 18 de novembro de 2017.

É preciso dizer dos discursos que eles representam uma forma de narrar o mundo e nessa forma está embutido o mundo a ser vivido (...) Por exemplo, há uma distância enorme entre uma concepção que nos mostra a defesa dos mais fracos como eixo de ação e aquela que tem sucesso como parâmetro. Ambas determinarão formas de atuação correlatas ao objetivo a ser perseguido, ao ideal colocado. Mais do que isso, ambas colocam lugares de normalidade e da patologia, da ortodoxia e da heresia, dos funcionais e dos excluídos, do bem e do mal. E, ao fazê-lo estão automaticamente estabelecendo valores (GOMES, 2003, p. 46).

A obra cinematográfica resulta da interação de diversas visões de mundo, trazem representações que podem apontar para produção de sentidos inerente a discursos distintos, retratando as formações discursivas em que os sujeitos falantes estão inscritos. São efeitos de sentidos que se materializam na língua a partir da realidade sócio-histórica e ideologia que os interpelam os sujeitos do discurso.

Os limites da tela (cinematográfica) não são, como o vocabulário técnico às vezes o sugere, o quadro da imagem, mas um 'recorte da realidade (*cache* em francês) que não pode senão mostrar uma parte da realidade. O quadro polariza o espaço em direção ao seu interior; tudo aquilo que a tela nos mostra, contrariamente, pode se prolongar indefinidamente no universo. O quadro é centrípeto, a tela é centrífuga (BAZIN, 1960, p. 128 apud XAVIER, 2005, p. 20. Grifo do autor).

Sendo assim, o cinema nos leva a um exterior, uma possibilidade de pensar sua condição de produção e refletir como a realidade pode ser representada no filme, como são produzidas as narrativas, com quais as características o que está além da tela.

Muitos enredos cinematográficos trazem diferentes formas de representação de ensino, dando maior visibilidade sobre as divergências no campo educacional, com narrativas que retratam diferentes práticas discursivas que apontam para efeitos de sentido que retratam as diferentes tendências pedagógicas.

Os efeitos de sentidos podem ser observados a partir das condições de produção da narrativa fílmica e nas concepções que estão intrínsecas nos enunciados proferidos pelos sujeitos educadores. Os personagens representam papéis discursivos divergentes, e, em seus dizeres, emergem as peculiaridades das formações discursivas nas quais cada um está inscrito ou alinhado. Assim, os enunciados retratam as diferentes posições dos sujeitos representando os discursos a partir das condições sociais e ideológicas de sua produção.

a montagem é um procedimento narrativo, pois através dela o diretor pode modificar ou reforçar seu discurso, exprimindo seu estilo, sua filosofia, enfim, colocado na obra algo mais de si, de seus conceitos pessoais.

Inicialmente, serviu para juntar os fragmentos de planos, mas com o tempo ganhou força narrativa, capaz de sintetizar uma história através de sua sequência temporal e geográfica (RENÓ, 2010, p. 65).

O cinema, como linguagem, está associado à dimensão histórica, na qual todos os elementos da narrativa, desde o posicionamento do autor como os enunciados ali vinculados refletem a realidade que o produtor do filme quis retratar. Daí, entendemos que de todo processo, seja interno ou externo ao filme, emerge um jogo de ideias constituindo o discurso que apresenta uma visão de mundo, e nesse caso, possibilita a análise e observação do discurso das práticas discursiva no contexto escolar. Dessa forma, entendemos que o filme também é arquivo, entendido por Pêcheux (1997, p. 56), “em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” não significa documentos físicos, mas um espaço da memória que o sujeito busca acessar para produzir seu discurso.

Assim começaria a se construir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma (...) A outra vertente da leitura do arquivo sem a qual a primeira não existiria provavelmente como tal aderências históricas completamente diferentes: trata-se do enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva. (PÊCHEUX, 1997, p. 57)

Assim, a concepção de arquivo e memória nos possibilita deflagrar os sentidos entre os significados e as condições de produção discursivas. Numa outra perspectiva na busca do sentido, a autora Natália Ramos aponta para importância do filme etnopsicológico, ressaltando que as ciências sociais e humanas devem romper com o modelo etnocêntrico de pesquisa e ampliar para “novos dispositivos conceituais e metodológicos que promovam um melhor conhecimento da sociedade e do homem na sua unidade e diversidade e nos diferentes contextos e lugares” (RAMOS, 2010, p. 24).

Pensar sobre o discurso a partir de um determinado filme ou dos recortes selecionados nos leva a investigar sobre uma multiplicidade de ideias que podem estar relacionadas ao tema, à estética ou ao gênero. No entanto, para esse estudo estamos interessados em entender como os discursos emergem produzindo sentido que apontam para as diferentes concepções pedagógicas sendo representadas pelas posições dos sujeitos educadores. Também como, os efeitos de sentidos retratam a multiplicidade de memórias discursivas coletiva ou individual elencada na temática da narrativa. Como já dizemos, nos recortes selecionados para análise, vemos os sujeitos do discurso alinhados a diferentes formações discursivas, no entanto, percebemos que o sentido do desfecho do filme ressalta sobre prática discursiva que

contempla o contexto social, ou seja, a trama direciona o olhar para o uso da linguagem voltado para a constituição do discurso na/pela prática social. Assim, o enredo nos apresenta premissas de um fio discursivo orientado pela formação ideológica da tendência pedagógica progressista. Desse modo, pela perspectiva da valorização ontológica do cinema,

apesar do seu pendor ideológico, na medida em que ele procura devolver o real à nossa atenção: não já por técnicas microscópicas, como se pensava no início do cinema, mas fazendo-nos conhecer a realidade de todos os dias, tornando visível e audível o que na percepção quotidiana passa despercebido (MONTEIRO, 1996, p. 6).

Refletir sobre a representação no cinema é refletir também sobre a narrativa e a interpretação a partir de variados temas, neles são abordados os sentidos trazidos por uma memória coletiva ou individual. Conforme afirma Cabrera (2006, p.39) “a emoção que sentimos ao assistir um filme... se alimenta de uma reflexão logopática de alcance universal, que nos permite pensar o mundo de forma geral, muito além do que é simplesmente mostrado no filme”. Logopatia, para ele, é o efeito emocional sobre o lógico. O *pathos* que influencia o *logos* “A linguagem do cinema é inevitavelmente metafórica e o conteúdo filosófico e crítico de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor” (CABRERA, 2006, p. 26). Nesse sentido, o filme pode trazer indagações sobre a condição humana, simulando situações que representam as experiências das atividades humanas.

1.2 O cinema indiano: Bollywood

Falando de influência, vimos que o cinema é o maior entretenimento na Índia. Como já foi dito, é a maior indústria cinematográfica do mundo. E não é por menos, pois tem um público fiel. São mais de 15 milhões de indianos que vão ao cinema todos os dias. (Cf. DIAS, 2004, p. 9). Uma realidade que impressiona pela popularidade do cinema intervindo significativamente na vida do povo na Índia. Os indianos veneram as estrelas de cinema, considerando-os como heróis e são assíduos fãs, com presença maciça nas salas de cinema. Divertem-se acompanhando as narrativas fílmicas que duram, muitas vezes, no mínimo três horas. As pessoas se envolvem com entusiasmo, participando ativamente das músicas e danças, sempre presentes nos enredos do filme, muitos levantam e dançam... outros também param para um café no momento de intervalo. Devido ao longo tempo de duração da sessão, muitos cinemas dão intervalo para lanche e até outras diversões. Muitos preferem frequentar os Multiplex, um edifício com várias atrações voltadas para o entretenimento do

cinema. Muitos também não conhecem e nem sabem o que são os Multiplex, mas são assíduos aos filmes seja nos cinema de rua, ou por DVDs. As pessoas geralmente se reúnem muitas vezes por semana em lugares precários para assistir aos filmes.

O documentário *Corpo de Bollywood: O povo quer cinema*⁹ (2008), retrata o cinema na Índia como um fenômeno cultural, o cinema é considerado como nivelador social. O documentário ressalta que a pluralidade cultural não é levada em conta nas produções cinematográficas, assim o cinema serve como um elemento unificador, atraindo um maior número de espectadores com os enredos que misturam magia, luxo, beleza. Apesar da diversidade cultural da Índia, seu povo indiano é apegado à tradição e à religiosidade, revelando um contexto social bem marcado. De um lado, a manutenção da tradição, valorizando a hierarquia, o conhecimento científico que abre espaço para modernidade das tecnologias, considerado o país no ranking de maior produtor de cinema do mundo, e, de outro, a pobreza de uma sociedade com a população de maior índice de analfabetismo do mundo.

Dentre os cinemas indianos, o que mais se destaca é o de Bollywood, palavra derivada da junção de Hollywood e Bombaim (antigo nome da cidade de Mumbai). Bombaim é a região mais almejada pelos indianos, pois lá estão as maiores estrelas do cinema. Podemos compreender um pouco essa relação entre o cinema e a cultura popular da Índia nas entrevistas contidas no documentário “Corpo de Bollywood: O povo quer cinema”: um espectador de cinema diz: “Todos encaram o cinema com seriedade. Veja que temos muito heróis, muitos heróis. Eles nos dão grandes sucessos, é ótimo.” O produtor de cinema Mahesh Baht, reforça “para eles é uma bênção, já que não é necessário ler ou escrever para compreender.” O distribuidor Balkishna Shoroff relata: “quando chove muito as estradas ficam muitos alagadas e as ferrovias também, assim os trens param, ninguém trabalha. Era para os cinemas ficarem vazios, mas acontece ao contrário, as pessoas vão para os cinemas, lotando suas salas”. Outro produtor relata: “respiramos, comemos, bebemos cinema, não se conversa mais de dez minutos sem se falar em cinema”.

Podemos perceber que a cultura indiana está intimamente relacionada ao fenômeno cinematográfico, há um efeito significativo na vida social, conforme afirma o produtor

⁹ “Corpo de Bollywood, O Povo quer cinema” “mostra como o cinema é a principal forma de entretenimento na Índia. Bollywood o centro dessa cultura cinematográfica e desse empreendimento, é também um dos canais mais importantes de comunicação, mas sobretudo o elo comum de um povo bastante diversificado. O cinema, casa dos prazeres máxima da cultura indiana, mostra seu corpo, sua estrutura quando objeto do documentário, que conta com entrevistas com o distribuidor Balkrishna Shrooff, o exibidor Umesh Mehra, o produtor Mahesh Bhatt, o diretor Indranil Charavarty, o empresário Devendra Josh e o jornalista Kunal Mishra, dentre vários espectadores”. O CORPO de bollywood - o povo quer cinema. 2008. Direção Raquel Valadares. Disponível em: <<https://vimeo.com/123767849>> acesso em 25 de novembro de 2017.

Indranil Chakravarty “estamos caminhando para uma situação homogênea. Todos voltados para o consumo. Seja na cidade grande, Bombaim, Dhélhi ou em qualquer cidade pequena, somos guiados pelo desejo de consumir produtos.” Envolvidos na busca do prazer da narrativa, são influenciados pelo desejo dos produtos e por toda moda apresentada pelos artistas. Querem ir a Bombaim, conhecer de perto a realidade dos cinemas. Assim os produtores investem nesse comércio, cada vez mais crescente.

A cada entrevista do documentário, é reforçada a ideia da forte influência que o cinema tem na vida do povo indiano e a relação com o consumo. O produtor Mahesh Bratt diz “compram marcas e não bens, satisfazem desejos e não necessidades. Querem estar sempre neste ciclo do prazer.” Algumas pessoas comuns, espectadores dos filmes, dizem “as pessoas copiam o que veem na tela, mas às vezes não têm o que comer.”; “A Bombaim dos filmes tem muitas coisas bonitas, se vejo um filme, quero ir conferir”; “quero ver o mar, os heróis, os prédios altos, fazer compras. Quero ver as filmagens”

Nesse contexto, se confirma umas das características principais das indústrias cinematográficas indianas, no entanto, além dos “Woods”, como os cinemas dessas indústrias: Toolywood, Kollywood, Sandalwood; o cinema indiano também apresenta a outra face: o cinema independente. São produções paralelas de obras que buscam de modo realista retratar a vida indiana. Segundo o blog “Cinema indiano: cinema independente¹⁰”, algumas produções independentes já tiveram o financiamento do governo em o algum período da história.

Hoje a produção independente da Índia não é mais tão produtiva quanto já foi um dia. Em parte, isso é reflexo da falta de investimentos públicos para isso, em parte por falta de interesse do público indiano e, talvez, em parte também pela recente mudança nos filmes comerciais, que estão, geralmente, ficando mais sérios e bem elaborados. Os antigos filmes de arte acabam, hoje, servindo como ótimos instrumentos de análise para os estudantes universitários e pesquisadores, que os utilizam como referências para estudos de mudanças demográficas, comportamentais e socioeconômicas da população indiana, tal eram seus realismos¹¹ (CINEMA INDIANO: CINEMA INDEPENDENTE, 2008).

Assim, percebemos a distinção nas produções cinematográficas, umas com viés artístico e outras comerciais. Uns filmes retratam grandeza, o luxo, a beleza e heróis, esses são os mais populares; e os artísticos são voltados para temáticas sociais. Uma realidade

¹⁰ CINEMA INDIANO: cinema independente. Ibirá Machado. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/KAhgbm>> acesso em 25 de novembro de 2017.

¹¹ CINEMA INDIANO: Cinema independente. Ibirá Machado. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/cgcTfm>> acesso em 26 de novembro de 2017.

contrastiva, num país em desenvolvimento, com enorme densidade populacional vivendo abaixo do nível de subsistência se ocupar demasiadamente com as narrativas de glamour e fantasias. Talvez seja uma forma de se distanciar da realidade. Entre as narrativas que se fazem neutras, mas que por trás têm a incumbências que justificam os efeitos de sentido de suas produções. Ou seja,

a suposta neutralidade dos filmes indianos (instrumentalizar a “comoção emocional” provocada pela pobreza, pela fome e por outras drogas sociais) não passa de fachada, pois elas constituem justamente – e ao contrário - o vetor mais eficaz da manutenção do *status quo* social¹² (LE MONDE, 2017)

Neste cenário, entendemos como o cinema se “transforma em um elemento escapista, de fuga. Um elemento de primeira necessidade para se esquecer da pobreza, da vida real e cotidiana. Um elemento de primeira necessidade para se esquecer da pobreza, da vida real e cotidiana.” (DIAS, 2004, p.11) Dessa forma, entendemos que os filmes indianos populares representam um contexto narrativo distante da representação da maior realidade social do país, ou seja, em geral não trazem temáticas sociais. No entanto, há algumas produções independentes que se comprometem com a qualidade, e consciência artística e social, vão além dos interesses comerciais do sistema de produção. Este cenário cinematográfico começa a mudar nos anos oitenta, quando o cinema indiano começa a diferenciar entre cinema de autor e cinema voltado para bilheteria. Há uma tendência crítica

desde então, não se tinha notícia de um desenvolvimento tão amplo do cinema crítico e comprometido na Índia, pelo menos até a chegada da diretora Mira Nair (...) Esse viés crítico muitas vezes era limitado por um mero didatismo, mas que já era de grande valor na tentativa de se evitar apenas caricaturas dos modelos sociais e por mostrar as relações e confrontos entre essas diversas classes sociais (DIAS, 2004, p. 27).

Ao tratar da realidade social é importante ressaltar que a Índia e o Brasil têm muito em comum, são países em desenvolvimento, com uma vasta diversidade cultural e grande desigualdade social. Uma minoria mantém as riquezas e uma maioria permanece na pobreza. A organização do sistema educacional é muito parecida com a do Brasil, tem caráter obrigatório e segue uma estrutura parecida, os dois países estão entre os dez que têm um alto índice de analfabetismo comparado a outros países e enfrenta severos desafios nessa área. Na Índia

¹² LE MONDE Brasil Diplomatie. A síntese mágica do cinema indiano. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/LYDHnZ>> Acesso em 27 de novembro de 2017.

apesar do crescente investimento educacional, 25% de sua população ainda é analfabeta, apenas 15% dos estudantes indianos chegam à escola secundária e apenas 7% à pós-graduação. A qualidade da educação, seja no ensino fundamental ou no superior, é significativamente baixa [...] instituições enfrentam problemas, como a escassez de professores e preocupações têm sido levantadas sobre a qualidade do ensino oferecido (ACORDO COLETIVO, 2015).

Os dados mostram que o Brasil está entre os dez países que somam 72% dos adultos analfabetos da população mundial (Cf. UNESCO, 2015) e de acordo com as pesquisas do censo demográfico a taxa de analfabetismo caíram de 39,60 % em 1960 para 8,30 % em 2014 em consequência das políticas e programas promovidos por órgãos públicos e privados. (IBGE, 2015). Diversas políticas públicas têm implementadas ao longo da história dos dois países, atrelado ao reconhecimento da alfabetização como direito humano e como direito à educação. Esse cenário faz parte de uma realidade das situações sócio linguageiras dos sujeitos de uma sociedade e podem ser retratadas de diferentes formas, são questões sociais que constituem os discursos dos sujeitos nas mais diversas atividades humanas e nas manifestações culturais de um povo, como é caso do cinema.

Nesta linha, entre cinema e realidade social, percebe-se que fios discursivos que se entrelaçam direcionando diferentes possibilidades de sentidos, alguns alinhados ao contexto sócio histórico e outros a uma ficção mais distante do real.

1.3 Como estrelas na terra: um produto do cinema indiano

Diante do exposto, retomamos o nosso objeto de estudo, qual seja, o filme indiano *Como estrelas na terra: toda criança é especial*. Este filme foge um pouco das cenas típicas dos filmes bollywoodianos, “sem as especiarias da indústria cinematográfica indiana” (MACHADO, 2008). Podemos dizer “pouco” porque nosso objeto de estudo, representa uma situação de um contexto educacional de uma família de classe média, com uma estrutura de vida razoável e não a realidade da grande maioria da população que vive na pobreza. Mesmo assim, é uma narrativa que pode representar as questões humanas que fazem parte de toda sociedade, nos mais diversos países, principalmente em nos países em desenvolvimento, na qual a educação é um dos problemas mais preocupantes e tudo isso está inserido nas posições discursivas que constituem os sujeitos nas mais diversas atividades humanas.

O produtor do filme, Aamir Khan, que faz o papel do professor substituto, é um ator reconhecido e atuou em muitos outros filmes. Além desta produção, Aamir Khan atuou no

filme *3 idiots*¹³, que também tem como pano de fundo temas sobre problemas sociais como: relações entre pais e filhos, a crítica educacional.

Em 2007, Aamir Khan voltou não só com sua produtora e sua atuação, mas resolveu também arriscar-se na direção. O resultado dessa soma foi *Como Estrelas na Terra* (*Taare Zameen Par*, 2007), um absoluto sucesso não ‘so na Índia, com também no mundo. O que Aamir fez, dessa vez, foi construir uma história que questionasse o modelo educacional da Índia, mas de forma tão eficaz que a mensagem pudesse ser pro mundo. Com um apelo emocional muito forte, *Como Estrela na Terra* não parou até hoje de mandar sua mensagem¹⁴ (CINEMA INDIANO: CINEMA INDEPENDENTE, 2011)

Fazendo distinção entre o cinema comercial e cinema de autor, infere-se que há uma intenção que perpassa os conflitos históricos e sociais, assim o cinema é uma prática política e social. Turner (1997) em seu livro “*Cinema como prática social*”

argumenta em relação aos significados compartilhados por meio das narrativas, que os “mitos, as crenças e as práticas preferidas por uma cultura ou grupo de culturas penetrarão nas narrativas dessas culturas onde serão reforçados, criticados ou simplesmente reproduzidos (TURNER, 1997, p. 81-82).

A narrativa fílmica é sujeita às condições sócio-históricas, ou seja, a condição de produção do filme aponta para determinados efeitos de sentido desde seu enredo às suas imagens, que

portam, ainda, tensão entre o subjetivo e o social, ou entre os traços individualizantes e pessoais de seu ator ou autores e a dimensão do coletivo e da historicidade de um tempo e de um espaço determinado. Nesse tempo e espaço, insere-se não somente a produção da imagem como também sua recepção, leitura e consumo. (PESAVENTO, 2008, p. 107 apud NILSSON, 2013, p. 10).

¹³ Obra de 2009, “com a atuação e já indiscutível capacidade de influência – e manipulação, diríamos? – de Aamir Khan. (*3 Idiots*, 2009) bateu todos os recordes de bilheteria da história do cinema indiano, trazendo de volta a história de jovens universitários como personagens centrais, mas desta vez questionando, o próprio modelo de ensino superior do país. Mas a história do filme talvez não levasse a obra ao recorde, não fosse a inusitada estratégia de marketing imposta por Aamir Khan nos meses antecedentes ao lançamento de *3 idiots*. Na autointitulada “maior caça humana” da história da Índia, Aamir Khan desapareceu dos olhos do público e da mídia, reaparecendo disfarçado nos mais inesperados lugares do país. CINEMA INDIANO: cinema independente. Ibirá Machado. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/GU8Rwp>> acesso em 25 de novembro de 2017.

¹⁴ CINEMA INDIANO: cinema independente. Ibirá Machado. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/vgoEjb>> acesso em 30 de novembro de 2017.

Dessa forma, há uma prática política e social que envolve os sujeitos discursivamente nas produções cinematográficas, como podemos perceber os dois filmes abordam aspectos revelando as mudanças que tem ocorrido nestes últimos anos no cinema indiano.

Quando se olha para os últimos dez anos do cinema indiano, o que se vê foram mudanças intensas que deram início a um novo patamar de se fazer filmes na Índia. Vários nomes podem ser citados, mas a liderança de Aamir Khan, hoje o mais bem pago astro do cinema indiano, é unânime, afrouxando a camada grossa que sempre separou o cinema industrial do chamado “cinema paralelo”, ou de arte, indiano, Aamir Khan apresentou ao público comum novas possibilidades de se contar histórias em tela grande¹⁵ (CINEMA INDIANO: cinema independente, 2011)

Vemos que tanto o filme *Como estrelas na Terra: toda criança é especial* e o *3 idiots* são produções do cinema independente, que tratam de assuntos do contexto educacional, reforçando a ideia de que a obra cinematográfica, além de ser criação artística, é o lugar onde se materializa o discurso, podendo refletir marcas significativas derivadas dos contextos social, cultural e histórico de um povo, como podemos perceber, estes filmes citados estão inscritos em uma temática que se alinha a uma reflexão sobre o sistema educacional. Assim como é retratado no site:

Conhecendo um bocado da sociedade indiana, podemos imaginar um pouco do porquê do estrondoso sucesso. O país possui hoje um dos maiores números de estudantes de engenharia do mundo, grande parte dos quais ingressam nessas universidades justamente contra a vontade. As estatísticas mostram também que a Índia é um dos países com maior índice de suicídio dentre os estudantes universitários, graças, sobretudo, ao cruel sistema de ranqueamento. Além disso, desde que o tema juventude universitária foi trazido à tona no cinema indiano, com o revolucionário *Rang De Basanti* (que conta com o protagonismo dos mesmos Aamir Khan, R. Madhavan e Sharman Joshi), essa mesma juventude passou a ser inevitavelmente o principal público do cinema do país. Mas por mais que seja evidente o apoio em *Rang De Basanti*, por vários cantos da mídia indiana havia inevitáveis comparações dessa obra com *Taare Zameen Par*, o que foi um pouco exagerado, mas justificado, Se em *TZP* o foco era a educação infantil a partir do problema de uma criança com dislexia e em *3 Idiots* o foco é a educação universitária, em ambos, porém a maior e principal mensagem transmitida é que, não importando o nível educacional, o que nunca é explorado é o potencial inerente de cada ser humano – e que é inevitavelmente acompanhado de dificuldades não menos inerentes. E o filme deixa de lado revolucionismos e realismos, trazendo, no entanto, uma esperança à juventude. E isso de uma maneira muito leve e tranquila¹⁶ (MACHADO, 2010).

¹⁵ CINEMA INDIANO: cinema independente. Ibirá Machado. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/vgoEjb>> acesso em 26 de novembro de 2017.

¹⁶ CINEMA INDIANO: Cinema independente Ibirá Machado. 2010. Disponível em: <<https://googl/GU8Rwp>> acesso em 25 de novembro de 2017.

Dessa ou de outra forma, as produções cinematográficas exploram questões muitos inerentes à realidade, são temáticas que perpassam as discussões atuais das atividades humanas atravessadas sempre pela discursividade no uso da linguagem.

Convém ressaltar que o filme selecionado para este estudo retrata questões do contexto educacional da Índia e não expõe a realidade da situação social no que se refere às camadas de classe baixa. Podemos perceber que o enredo, apesar de trazer reflexões importantes sobre a diversidade, retrata uma realidade de uma família de classe média com a situação de dificuldade de aprendizagem do filho. Assim entendemos que o filme se debruça mesmo, mais especificamente, sobre a crítica ao sistema educacional. Para melhor contextualizar nosso objeto de estudo, faremos um resumo sobre o enredo do filme.

A narrativa representa um cenário escolar, como já foi dito, conta a história do aluno Ishaan que está cursando o terceiro ano do ensino fundamental numa escola pública que predomina um ensino tradicional. Ele tem grandes dificuldades de aprendizagem, recebe muitas repreensões por não conseguir acompanhar o ensino, é humilhado perante seus colegas. Seus pais são chamados constantemente e ouvem reclamações até que resolvem mudá-lo de escola e levá-lo para o internato. Assim ele afasta-se da família com muito pesar e choro.

Seguindo as peculiaridades do cinema indiano, este filme também é repleto de canções compostas por letras e melodias instigantes sobre a temática abordada, tendo como pano de fundo, imagens, clipes e coreografias que complementam o enredo.

No colégio interno, o diretor avisa que a regra lá é disciplina e fala para o pai não se preocupar, pois já domaram cavalos mais selvagens. Ishaan com quadro depressivo sente falta da família, enfrenta as cobranças severas dos professores das diferentes disciplinas, sofre muitas humilhações sendo comparado com os demais alunos.

Com a saída do professor de arte, o professor Ram Shankar Nikumbh, oriundo de uma escola para crianças especiais, ingressa na escola como substituto e é interpelado pelos veteranos sobre suas aulas, dizem que a sua aula estava uma bagunça, que seu estilo não ia funcionar ali, que ali o lema é ordem, disciplina e trabalho. O professor Nikumbh retruca dizendo que, se seus alunos não pudessem se expressassem na aula de artes, aonde eles iriam se expressar?

Seguindo a sua proposta o professor Nikumbh, incentiva a participação dos alunos e logo percebe que o aluno Ishaan está apático, cabisbaixo. Resolve procurar a família do aluno e saber mais sobre ele. Ao ver seus cadernos, sua escrita e as atividades de Ishaan percebe as

características de uma criança com dislexia e com muitas habilidades artísticas. Nas aulas, o professor faz intervenções para conquistá-lo, demonstrações dos inventos de personagens históricos que eram disléxicos, como: Tomas Edison, Albert Einstein, Agatha Christie, Leonardo da Vinci. Prepara diferentes estratégias para tentar explicar sobre a escrita invertida (característica de uma pessoa disléxica), usando o quadro e um espelho. Nesse momento o professor desperta a atenção de Ishaan, que após muito tempo, abriu um sorriso e partir daí o professor consegue promover uma melhor interação com Ishaan e declara que também é disléxico.

Com interesse em ajudar a Ishaan, o professor vai à sala do diretor intervir para que ele não seja excluído da escola e apresenta uma proposta pedagógica para desenvolvimento de sua aprendizagem, pede para que possa priorizar o conhecimento oral e deixar a da escrita para segundo plano. O diretor resiste um pouco, mas com os argumentos do professor aceita a proposta.

O professor promoveu um projeto artístico para toda escola, culminando no concurso de pintura coletiva, no qual propiciou a interação entre professores e aluno e Ishaan se destacou.

Na narrativa fílmica emergem dizeres de personagens que representam o papel dos sujeitos que ocupam diferentes posições no contexto escolar. Em um mesmo campo discursivo se revela a heterogeneidade da língua, permeado pelo contexto histórico e social que constitui o discurso dos sujeitos educadores e suas práticas discursivas.

Conforme a Análise do discurso prevê, ao trabalhar no entremeio, entre a linguística, o sujeito e a história, contextualizamos nosso objeto de estudo apresentando a relação das condições de produção do cinema com o discurso, representado na narrativa fílmica. Assim, prosseguiremos com aportes teóricos da Análise do Discurso Francesa, buscando compreender o discurso ancorado nos estudos de Pêcheux, na qual nosso estudo está fundamentado.

2 O DISCURSO EM PÊCHEUX: ENTRE O SUJEITO DO DISCURSO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO

Pensar em discurso é pensar no funcionamento da linguagem que constitui o sujeito. É, ainda, refletir sobre o uso da língua não somente como um conjunto de signos, mas também como um instrumento que produz efeitos e sentidos nas mais diversas atividades humanas. É, além disso, pensar na fala do sujeito, indagando-se: Como se produz um dizer considerando-se os processos e as condições de produção, ou seja, como se produz uma estrutura que vai além do explícito? Na linguagem em uso, o discurso, como produção de sentido, revela-se no movimento da linguagem, tendo em vista seu interior e sua exterioridade a partir da condição histórica e da posição do sujeito. No discurso, estão ocultos os sentidos, que podem esclarecer o funcionamento da linguagem. Ao analisar o discurso, podemos perceber que

[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras expressões e proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Para desvendar os implícitos presentes no discurso, é preciso compreender a não transparência da linguagem. Nessa linha, afastamo-nos de uma visão da linguagem homogênea, na qual o discurso ideal é padronizado e despreza a diversidade da produção de sentidos. Assim, o sujeito se constitui pela heterogeneidade da linguagem, ou seja, por meio da interação com o outro no seu contexto histórico. Nesse cenário,

[...] 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 em liberdade”, tome iniciativa pelas quais se torna “responsável” como autor de seus atos etc., e as noções de asserções e de *enunciação* estão aí para designar, no domínio da “linguagem”, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante (PÊCHEUX, 2014, p. 159, grifo do autor).

O sujeito do discurso está inserido nas situações de linguagem que se dão em todas as atividades humanas e, por meio dessa interação, acaba sendo determinado por uma formação discursiva, que conduz a produção de sentido do seu dizer. Sendo assim,

[...] o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2006, p. 122).

No processo de uso e práticas que envolvem a linguagem, os sujeitos podem interagir e se organizar como membros de uma sociedade. Nesse sentido, podemos ressaltar a importância de se pensar sobre a prática discursiva na instância educacional, espaço de privilegiado de interações sociais.

O uso da linguagem e o seu funcionamento estão intrinsecamente em todas as atividades humanas, mais ainda efetivamente, no processo ensino aprendizagem, onde os sujeitos iniciam sua formação educacional. Nessa dimensão, percebemos as diferentes concepções de linguagem assumidas pelos sujeitos, o que pode interferir na constituição dos sujeitos, já que estes são constituídos pela linguagem, principalmente quando se trata de um espaço instituído para a formação e a apropriação de conhecimentos. Nas interações linguageiras do contexto escolar, podemos perceber práticas discursivas diferenciadas, representadas pelas formações discursivas em que os sujeitos estão inscritos.

Nessa linha, salientamos que a linguagem pensada com base na dimensão discursiva – tendo em vista seu valor simbólico – surge a partir das ideias de Pêcheux, no final dos anos de 1960. Esse filósofo francês funda uma teoria de análise do discurso que se afasta do formalismo linguístico que leva à normatização do sujeito, e propõe trabalhar os objetos discursivos contemplando a historicidade e a interdiscursividade, sem desconsiderar a sistematicidade (PÊCHEUX, 2014, p. 269).

Visto como o principal articulador da Análise do Discurso, Pêcheux aponta para necessidade de se considerar as projeções imaginárias e as relações de força de sentidos. Para ele,

[...] todo discurso é o índice em 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 de deslocamento no seu 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 (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

O discurso é uma prática social na qual o sujeito está determinado pelas diferentes formações discursivas em que se filia e se identifica. Isso aponta para a heterogeneidade e a

incompletude da linguagem, o que provoca um deslocamento. Nesse movimento dos processos discursivos, como “fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 2010, p. 171). É por meio da materialidade, da opacidade e da possibilidade de equívocos da língua que a Análise do Discurso se posiciona para desvendar os sentidos do dizer.

A linguística, antes da linha da Análise do Discurso proposta por Pêcheux, considerava o aspecto estrutural (oposição língua-fala), proposto por Saussure, e o aspecto gerativista, proposto por Chomsky (que valoriza a competência/performance). Um negava o sujeito e a situação; o outro se ocupava da criatividade linguística e da geração de sentenças a partir de um conjunto de regras. A partir dos estudos de Saussure (1857/1913), a linguística se pauta na exterioridade e na heterogeneidade da língua, e propõe como objetos da ciência da linguagem

[...] as práticas sociais nas quais a linguagem está imersa e que a constituem, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, as múltiplas atividades psicossociais que desenvolvem os falantes, os aspectos subjetivos e variáveis da língua e seu funcionamento, as condições materiais, psíquicas e ideológicas de produção e interpretação da significação, a existência de semioses co-ocorrentes nas práticas discursivas, o estatuto do “outro” no processo de aquisição da linguagem pela criança (MORATO, 2011, p. 313).

Pêcheux foi um dos maiores precursores dos estudos da linguagem. Seus estudos pautaram-se em duas concepções, que são fundamentais para a Análise do Discurso francesa: a Ideologia, fundamentada nos conceitos de Althusser; e a Formação Discursiva (FD), com base nos conceitos de Foucault (BRANDÃO, 2004, p. 18).

A partir de Pêcheux, em 1969, os estudos linguísticos a toma um novo rumo. Afastando-se de uma concepção puramente linguística, a Análise do Discurso passa a reconhecer os mecanismos de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, que são as condições de produção do discurso. Como Pêcheux (2010, p. 78) mesmo diz,

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso.

Nesse sentido, a Análise do Discurso distancia-se da posição do formalismo hermético da linguagem, e passa a estudá-la com um novo olhar, isto é, não somente como um sistema

de signos ou um sistema de regras formais, mas como ela produz sentidos num determinado tempo e espaço, incluindo a história e o social, que constituem o sujeito por meio da linguagem. Pêcheux (2010, p. 78), assim, pontua que é “impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção”.

Partindo desses pressupostos, o que se propõe neste estudo é buscar os efeitos de sentido nos processos discursivos que envolvem as tomadas de posições e a construção da imagem dos sujeitos educadores. Vemos que o discurso está imbricado no funcionamento da linguagem, de modo que ele é um objeto de estudo que abre espaço para análise, possibilitando a compreensão do modo pelo qual os sentidos são produzidos pela linguagem.

Pêcheux passa a interrogar a transparência da linguagem colocada pelas Ciências Sociais e propõe uma análise do discurso pautada no efeito de sentido que perpassa as dimensões de tempo e espaço das atividades humanas (ORLANDI, 2013, p. 16). A condição de produção do discurso está atrelada não somente à dimensão histórica, mas também à representação da posição do sujeito no espaço específico determinado socialmente. Assim, Brandão (2004, p. 44) afirma que

[...] a contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia”. Assim, no interior de uma instituição escolar há “o lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciadas. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Desse modo, o discurso não representa o que o sujeito quis dizer, ele revela um sujeito marcado por um lugar já socialmente instituído que interfere em sua formação, ou seja, em cada função ocupada pelo sujeito, há uma “formação imaginária” que já determina o que ele deve dizer. Esse lugar social está diretamente relacionado à instância ideológica que se materializa no discurso. Inconscientemente, o sujeito ocupa uma posição discursiva determinada por uma formação social. Conforme poderemos ver entre os dois sujeitos representados na cena selecionada para análise ocupam lugares discursivos distintos. O professor recém-chegado na escola ocupa um lugar social que remete a uma formação discursiva vinculada e uma experiência

de educação inclusiva, assim considera a diversidade como parte do processo, ou seja, para ele é compreensivo as limitações do aluno, pois tem uma concepção de avaliação processual e formativa. Já o diretor ancorado no sistema educativo tradicional, proveniente do padrão estabelecido, ocupa um lugar de cumpridor das normas. Priorizando os pré-requisitos e uma normatividade coletiva em detrimento à individualidade do aluno. Esses princípios e concepções podem ser observados nos enunciados dos sujeitos educadores, cujo campo discursivo é o mesmo, mas ocupados por diferentes formações imaginárias.

Os estudos de Pêcheux (1969, 1975, 1983) passaram por três fases que surgiram da divergência de pensamentos sobre a língua e a linguagem, levantando questões dentro da própria linguística. A primeira fase (AD -1) decorre dos estudos da publicação em 1969, “Por uma Análise Automática do Discurso (ADD): introdução à obra de Michel Pêcheux”, organizada por François Gadet e Tony Hak. Refere-se ao discurso como uma máquina, na qual é constituído por unidades sobrepostas com caráter homogêneo. Nessa fase os discurso são mais estáveis e menos polêmicos. A proposta era analisar os sentidos no interior dos próprios enunciados, já considerando a semântica, mas com um olhar autônomo do arquivo, proveniente de uma visão inspirada no estruturalismo. Nesse contexto, as dimensões linguística, histórica e psicanalítica começaram a ser consideradas nos estudos de Pêcheux.

A segunda fase é marcada pela obra “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, publicada em 1975. Nessa fase, passa-se a considerar a relação entre a língua e a história; o intradiscurso e o interdiscurso na produção discursiva; a interpelação das formações ideológicas, nas quais se dá a luta de classes; e, ainda, o assujeitamento. Aqui, há um apoio nos estudos de Althusser, pois Pêcheux pensa o discurso do sujeito considerando a produção de sentido, que perpassa pelas representações ideológicas vinculadas no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Posteriormente, com a obra “O discurso: estrutura e acontecimento”, publicada em 1983, os estudos pecheutianos buscam o entrecruzamento da estrutura e do acontecimento, direcionando o olhar da Análise do Discurso para a interpretação do acontecimento e da heterogeneidade do sujeito no discurso. Nessa fase, os discursos são dependentes dos outros já construídos, “um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campo discursivos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros.” (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2008, p. 286).

Para uma melhor compreensão, o quadro abaixo sintetiza alguns pontos das diferentes fases dos estudos de Pêcheux que apontarão para a progressão da concepção dos estudos da Análise do Discurso.

Quadro 1 – Fases dos estudos de Pêcheux

	Livro	Autor e ano	Concepções	Visão de sujeito
1ª Fase (1969/1975)	Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux	Françoise Gadet e Tony Hak (2010[1969])	A produção discursiva é explicada por suas condições de produção, e possui uma estrutura e uma materialidade linguísticas capazes de produzir sentidos possíveis de serem analisados por meio de uma ferramenta metodológica. Trata-se de uma análise automática baseada no aspecto sintático dos sentidos que emergem dos próprios enunciados, independentemente de uma exterioridade.	A produção dos sentidos do discurso está ancorada na estrutura e na materialidade linguísticas. O sujeito tem um discurso fechado, orientado pela padronização.
2ª fase (1975/1980)	Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio	Michel Pêcheux (2014[1975])	Pauta-se nos estudos da linguagem, considerando o sujeito constituído pela condição histórica e interpelado pelas formações ideológicas. Trata-se de uma análise voltada para a produção de sentido, que perpassa pelas formas discursivas que constituem o assujeitamento.	O sujeito ocupa diferentes posições, apontando para um caráter contraditório. Ele perpassa por diversas formações discursivas e seu saber vai sendo transformado.
3ª fase (1980/1983)	O discurso: estrutura ou acontecimento	Michel Pêcheux (2015[1983])	Na discursividade, estão imbricados o sujeito e as tomadas de posição no real histórico. Trata-se de uma análise que contempla a linguagem heterogênea, passível de filiações, deslocamentos e interpretações.	O sujeito toma uma posição antagônica e se apropria de outro saber e de outra formação discursiva.

Fonte: Elaborado pela autora

Observe-se que, em sua fundação, a Análise do discurso, começa a estabelecer uma relação entre a linguística e a teoria do discurso, buscando entender as condições de produção do discurso e reconhecendo a relação entre a língua e a história. Assim, pressupõe-se que o funcionamento da linguagem e os efeitos de sentidos se materializam no discurso, passando pelas dimensões do conhecimento da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise. Nessa perspectiva, ainda se exclui a subjetividade do sujeito e o discurso é constituído por uma estrutura da própria enunciação, é parte de um conjunto homogêneo de discursos, de uma máquina discursiva.

Na segunda fase, tomando como base os processos discursivos heterogêneos e antagônicos que perpassam as formações discursivas, Pêcheux passa a criticar a estrutura homogênea do discurso, desfazendo a máquina discursiva. Com isso, ele aborda a exterioridade da linguagem, a produção de sentido e a constituição das formações ideológicas e discursivas.

Na terceira fase, considera-se o discurso e o sujeito constituídos pela interpelação social e histórica na qual estão filiados. O efeito de sentido dessas filiações resulta no

acontecimento discursivo, o acontecimento discursivo “remete para fora, é externo à FD que lhe dá origem, instaurando um novo sujeito histórico, o acontecimento discursivo provoca a fragmentação da forma-sujeito e se dá, por conseguinte, no interior da própria formação discursiva” (INDUSKY, 2008, p. 28).

Os dizeres são efeitos produzidos por determinadas condições presentes no discurso para serem interpretadas pelo analista, considerando-se o que foi dito aqui e agora em relação ao que foi dito antes em outro lugar. Fazem parte do dizer a situação, o contexto imediato, o contexto sócio-histórico e o contexto ideológico. O discurso não é livre de influências, estão imbricadas nele marcas da história, efeitos de sentidos que derivam da sociedade em que o sujeito está inserido, ou seja,

[...] o discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos. É um efeito das filiações sócio-históricas de identificação e, ao mesmo tempo, um trabalho de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

Esse sujeito tem o discurso constituído a partir de sua formação ideológica, de sua memória discursiva e de suas experiências históricas e sociais. Ele retoma o já dito que sustenta sua palavra. O interdiscurso está presente significando o discurso pela história e pelas filiações de sentidos constituídos por outros dizeres. O sujeito não tem controle total sobre o que diz, seu discurso está marcado pela ideologia e pelas condições de produção.

Também a partir dos estudos de Pêcheux, Orlandi (2016, p. 10), estudiosa de suas obras, faz referência à Análise do Discurso, ressaltando a importância da interdependência e da relação de consistência entre teoria, método, procedimentos analíticos e do objeto para se pensar com profundidade sobre o discurso. Segundo ela, ao analisar o discurso, é preciso manter um olhar profundo, “pôr em relação o que é dito com o que não é, o que é dito aqui com o que é dito em outro lugar, etc.” (ORLANDI, 2016, p. 10). A autora menciona estudos na França realizados nos anos de 1960 e 1970 que deixaram de lado alguns princípios fundamentais para a Análise do Discurso, e destaca “o esquecimento político, o esvaziamento do ideológico nas análises, a perda da noção do sujeito dividido, descentrado, ou, mais geralmente, a falta de ligação da linguagem com a exterioridade, enquanto ligação constitutiva” (ORLANDI, 2016, p. 9).

Segundo Orlandi (2016, p. 9), a Análise do Discurso no Brasil tem tomado uma proporção maior e mais bem fundamentada, tendo se desenvolvido devido à conjuntura social,

histórica, política e científica. Atualmente, o cenário da Análise do Discurso inaugurado por Pêcheux aponta para novos rumos, denominados por Orlandi (2016 p. 10) como “a virada”, considerando a necessidade de se pensar a materialidade discursiva. Para a autora, a ciência se constitui com equívocos e pontos divergentes que precisam ser reconhecidos. É preciso pensar as contradições e relações, e trabalhar no entremeio.

Pêcheux teve uma preocupação com a história das ciências, com as condições pelas quais uma ciência estabelece seu objeto e com o “processo de produção metódica” desse objeto (PÊCHEUX, 2010, p. 14). Ele critica as “ciências sociais”, que, por meio do modo dominante, interfere nas relações de produção, uma prática política que tem como objetivo conservar e manter as relações sociais divididas em classes, ou seja, é a efetivação da ideologia através das “ciências sociais”, que, segundo ele, “são essencialmente técnicas, e têm uma ligação crucial com a prática política e com as ideologias desenvolvidas em contato com a prática política, cujo instrumento é o discurso” (PÊCHEUX, 2010, p. 24).

Nesse cenário, indaga-se: O que é o Discurso? É um instrumento no qual se dá a prática política e ideológica do sistema de produção. Com a intenção de provocar uma ruptura no campo ideológico das “ciências sociais”, Pêcheux (2010, p. 24) desenvolveu o discurso e a Análise do Discurso como os campos em que é possível intervir teoricamente.

Assim, Pêcheux (2014, p. 171) levanta questões sobre a produção dos conhecimentos científicos e as implicações nos processos discursivos. Para ele, as ideias científicas estão intimamente ligadas à prática política, que pressupõe interesses na produção de conhecimentos, ou seja, “o sistema das ideologias teóricas próprio a uma época histórica dada, com as formações discursivas que lhes são correspondentes, é, em última instância, determinado pelo todo complexo com dominante das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, p. 173). Com isso,

[...] as contradições que constituem o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção se repercutem, com deslizamentos, deslocamentos etc., no todo complexo das ideologias teóricas sob a forma de relações de desigualdade-subordinação que determinam os “interesses” teóricos em luta numa conjuntura dada (PÊCHEUX, 2014, p. 173).

Para Pêcheux (2014, p. 171), a produção de conhecimento está atrelada a um processo histórico já determinado, e que não está desvinculado do modo de produção capitalista e das lutas de classes, nas quais estão inscritas as condições de reprodução/transformação das

relações sociais. Nesse sentido, a materialidade discursiva propõe uma ruptura epistemológica, seguindo o pressuposto de que não há “discurso científico puro”.

Nessa perspectiva, a materialidade discursiva contribui para revelar as condições verbais, a historicidade, o interdiscurso e a memória discursiva que perpassam a língua em uso. Nesse viés, surge a materialidade específica, em que se dão os desdobramentos das discursividades, das formações ideológicas e dos modos de assujeitamento.

Filiando-se às reflexões teóricas sobre a relação entre sujeito, ideologia e linguagem, Pêcheux afasta-se do formalismo e do estruturalismo e levanta estudos sobre o materialismo histórico. Desse modo, em seu livro “O Discurso: estrutura e acontecimento”, Pêcheux ([1983] 2015, p. 9) propõe uma reflexão sobre a negação do real histórico, estudando, no entremeio das dimensões que constituem a linguagem, o acontecimento, a estrutura e a tensão entre a descrição e a interpretação.

Pêcheux assume, então, que a ideologia que está no discurso está na língua, de modo que refletir sobre o discurso é refletir sobre a relação entre a língua e a ideologia. A ideologia é um conceito central na Análise do Discurso, com base nas concepções do filósofo Althusser, “a ideológica representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas” (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2008, P. 267). Pela interpelação dos indivíduos de modo inconsciente a ideologia constitui o Sujeito, assim

como todas as evidências, incluídas as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’, ou ‘tenha significação’ (logo, incluídas as evidências da ‘transparência’ da linguagem), essa evidência de que você e eu somos sujeitos- e que isso não é um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1970, p.30 apud CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2008, p. 268).

Na linguagem está vinculada a visão de mundo, as ideias são expressas nos discursos representados na realidade. Essas ideias estão associadas outros pensamentos, “pensamentos e linguagem são distintos, mas inseparáveis. Assim as representações ideológicas materializam-se no discurso. “A ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores, por isso diz-se ela é determinada, em última instância, pelo nível econômico” (FIORIN, 1998, p. 30). Assim, retomando as concepções de Pêcheux fundadas em Althusser, entendemos que essas representações discursivas estão associadas ao modo de produção que determinam as ideias e esclarece que a relação do sujeito ideológico perpassa pelos efeitos da luta de classes, como

também, o sujeito do discurso está atrelado ao processo das “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2014, p. 125).

Nessa linha, as formações ideológicas estão constituídas pelo já determinado, pelas visões de uma ideologia dominante.

O conjunto de já ditos está intrínseco no discurso que sustenta o dizer. A produção do discurso se dá pelo dito e pelo não dito, e estes se apresentam na interação comunicativa. O que não foi dito produz sentido a partir do que foi dito, mas não se mostra explicitamente (ORLANDI, 2013, p. 102). Os efeitos do pré- construído e do discurso-transverso desempenham um papel fundamental na constituição do “discurso” de uma ciência. Assim “o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para [livremente] submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão” (PÊCHEUX, 2014, p. 124). Assim, a teoria materialista dos processos discursivos, vão “indicar as posições relativas dos caminhos percorridos, ou, para retornar a outra imagem, unir os fios entre si” (Cf. PÊCHEUX, 2014, p. 125).

Para Pêcheux (2014, p. 147), as condições de produção determinam a situação de linguagem do sujeito, formando sua cultura: “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (sujeitos em seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Dessa forma, os indivíduos são assujeitados e

[...] se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados entre os civis) e que ela os recruta a *todos*, é preciso, então, compreender de que modo os “voluntários” são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto “sujeitos-falantes”: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, sob forma de uma análise teórica, o “efeito Münchhausen”¹⁷, colocando o sujeito como origem do sujeito, isto é, no caso de que estamos tratando, colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso (PÊCHEUX, 2014, p. 144, grifos do autor).

Nessa linha, o discurso está presente nas interações das atividades humanas como uma forma de produzir efeitos e significados a partir da construção histórica do sujeito. Desse modo, podemos pensar a constituição do sentido em relação à constituição do sujeito e à sua

¹⁷ “Em memória do imortal barão que se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos” (PÊCHEUX, 2014, p. 144). Refere-se à história do Barão de Münchhausen, um senhor que contava as aventuras absurdas que viveu no campo de batalha, dentre elas, a que estava montado no cavalo atolado num pântano e, como não havia ninguém para ajudá-lo, teve a ideia de se puxar pelo cabelo, conseguindo, assim, retirar a si mesmo e o cavalo do pântano.

formação discursiva. Pêcheux (2014, p. 197) salienta que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas”. Então, a formação discursiva está intimamente relacionada ao discurso da forma-sujeito. Toda prática do está atrelada a um sujeito em sua prática discursiva. O sujeito é interpelado pelas formações sociais e ideológicas, e se torna responsável por seus atos e condutas de acordo com as formações discursivas em que se inscreve (PÊCHEUX, 2014, p. 198).

As circunstâncias históricas e sociais de uma sociedade determinam as condições da materialidade do discurso. O sujeito, então, não tem domínio total sobre o seu próprio discurso. Em vista disso, o caminho da Análise do Discurso proposto por Pêcheux está articulado a três dimensões teóricas: à linguística, na qual a língua tem sua própria ordem; ao materialismo histórico como base a sociedade, que traz a concepção de sujeito interpelado ideologicamente; e à teoria do sujeito, com base psicanálise lacaniana.

O discurso não é óbvio; ele é a produção de sentido na qual se efetua a prática política, se constrói significados e se mobiliza a interpretação. É, ainda, o dispositivo que levanta a análise da relação entre o que é dito e o que não é dito, entre o que é dito em um lugar e o que é dito em outro lugar, e entre um modo de dizer e outros modos de dizer (ORLANDI, 2013, p. 34). Nessa relação com outros dizeres e outros modos de dizer, está a materialidade do discurso, na qual se dão a deriva e os deslocamentos. Assim, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

A existência humana se faz e refaz pelo jogo simbólico da linguagem, na qual se dá a continuidade do funcionamento ou a transformação e os deslocamentos da realidade em que se vive. A relação entre o sujeito, a fala e a situação/contexto se produz no dizer, ou seja, os processos e as condições de produção que correspondem à exterioridade são dispositivos e elementos essenciais nas análises. O que importa não é saber o que o discurso diz, mas como ele é dito. É preciso ir além da unidade semântica. O que se pretende é compreender o discurso não somente como estrutura, mas também como acontecimento (ORLANDI, 2013, p. 19).

O significante (língua) é afetado pela história e pelas estruturas sociais. A linguagem não representa o real, é a constituição do que já está posto socialmente, é o simbólico que produz os sentidos (ORLANDI, 2013, p. 20). A língua e a história interferem no discurso do sujeito, de modo que ele não total controle sobre a linguagem, pois é afetada pelo inconsciente e pela ideologia. Podemos dizer, então, que

[...] a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Ora, as palavras já vêm constituídas de sentidos que excedem e sucedem o sujeito falante. Suas condições de produção estão vinculadas a contextos sociais já determinados, que interferem nas posições discursivas, causando efeitos de conflitos e contradições. A linguagem não é neutra, é constituída no contexto histórico e social, e, enquanto discurso, é um campo de significações e manifestações ideológicas. O lugar social ocupado pelo sujeito influencia o que ele deve dizer pelo discurso institucional.

Nesse ponto, a situação linguística que este estudo pretende analisar está imbricada nas situações enunciativas nas cenas, por meio das quais podemos ter uma pequena amostra dos diferentes efeitos de sentido dos enunciados de personagens revelando as diferentes práticas discursivas em um mesmo contexto escolar, aqui representado pelo filme.

Podemos considerar que a discursividade da prática escolar, numa tendência liberal (tradicional), está atrelada aos padrões previamente e socialmente estabelecidos, o sujeito do discurso se alinha a uma formação discursiva vinculada as concepções institucionais, mesmo que não compreenda e não concorde com as ideias ali constituídas. Os docentes seguem a normatividade exigida pelo padrão escolar. Não se questiona e segue-se o que é imposto, há uma imposição dos parâmetros mascarando a manutenção da ideologia dominante, reproduzindo os conhecimentos, não considerando as emergentes mudanças no contexto social. Não há uma participação coletiva para articular a produção de conhecimento dentro da concepção pedagógica de uma proposta institucional. Essa proposta já está pronta e cientificamente estabelecida.

A ideologia institucional serve como regra para as práticas discursivas, limitando o discurso, constituindo um discurso homogêneo, pelas quais os educadores se submetem definindo o padrão e a construção de sua imagem. Está imagem do professore e dos alunos se constitui pela concepção dada e padronizada.

A imagem que o professor representa reflete a imagem que ele tem do aluno e de sua prática. O professor se identifica numa matriz discursiva, e a interação languageira que estabelece está relacionada a ela. Inconscientemente, o efeito nesse processo educativo se dá ao inverso: ao invés de formar, ele inculca o já determinado por uma ideologia dominante (PÊCHEUX, 2014, p. 204). Os sujeitos têm a ilusão de estarem usando seus próprios

discursos, mas, na verdade, eles são submetidos a uma máquina discursiva, que os assujeita. Os sujeitos, assim, estão inscritos numa normatização institucional já definida pelas políticas educacionais. Essa concepção pode ser observada em um fragmento de cena¹⁸ do filme objeto de nosso estudo que ilustra uma situação comunicativa na sala de professores. Na referida cena, o professor novato é indagado pelos professores veteranos sobre a sua metodologia. Ao observarem, em um determinado dia, uma aula do novo professor com um caráter dinâmico, os professores veteranos logo se posicionaram, dizendo: “Seu estilo de dançar e cantar não funciona aqui”.

Destacamos que a escola ambientada no filme segue uma tendência pedagógica tradicional, na qual não há diálogo, de modo que o professor “fala” e os alunos “obedecem”. Assim, pode-se inferir que os professores dessa escola se filiam a um mesmo fio discursivo de tendência pedagógica tradicional e o professor novato alinha-se seu discurso a uma tendência pedagógica progressista, ou seja, pressupõe-se que as memórias discursivas do professor novato remetem a uma distinta concepção de ensino, pois isso se reflete em seus enunciados quando emerge uma matriz discursiva distinta dos enunciados vivenciados nessa instituição¹⁹. Assim, percebemos como a linguagem se materializa de maneira distinta. Seu funcionamento pode se dar pela estrutura já cristalizada como modelo a ser repassado e repetido, ou ela pode exercer, por meio da heterogeneidade, uma função social.

Diante do exposto, as práticas discursivas dos professores são divergentes, pois cada um argumenta de uma maneira, defendendo seu ponto de vista de acordo com a posição em que se encontra. Isso se deve às diferentes formações ideológicas às quais cada um se filia. O esquecimento dessas diferentes possibilidades demonstra-se quando o professor se fecha em um discurso baseado na estrutura e no padrão, que o direciona para a homogeneidade e a passividade, tornando-o alienado de sua própria constituição.

Nesse sentido, podemos reforçar a ideia de que a linguagem não precisa ser pensada somente como estrutura, pois outros campos do conhecimento fazem parte dela, como o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Portanto, o discurso e a língua estão interligados por mecanismos e por seus processos de significação (ORLANDI, 2013, p. 20).

¹⁸ Cena – conversa entre professores – 1h23min.

¹⁹ Retomaremos esse assunto no momento da análise.

Cabe destacar que, ao se analisar o discurso, não se pretende entender o que se disse, mas ir mais profundo, além do co-texto e do contexto²⁰ imediato, pensando como o discurso, por meio do jogo simbólico, produz o sentido. De acordo com Orlandi (2013), o discurso pode ser inteligível (entender o que se diz através da língua), interpretado (saber o sentido pelo cotexto e pelo contexto imediato) e compreendido (saber como o objeto simbólico produz sentido e relaciona sujeito e sentido) (ORLANDI 2013, p. 26).

Podemos entender ou até interpretar o contexto de numa determinada situação na qual acontece o enunciado de uma prática docente, mas, para isso, é necessário saber a relação entre o sujeito e o sentido, ou seja, é necessário saber como esse objeto simbólico produz sentido e significância para e pelo sujeito, de modo a se compreender o efeito de sentido na relação ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno. Notamos, assim, que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2013, p. 30). É preciso compreender os processos de significação através de outros sentidos que não estão explícitos. É preciso que o analista mobilize conceitos e se responsabilize pelas questões colocadas por ele, que podem ser diferentes das de outro analista. Cada analista vai construir seu próprio dispositivo analítico (ORLANDI, 2013, p. 27).

Assim, a análise é realizada pelo discurso que se é constitui pelo que deve ou não ser dito a partir de uma determinada conjuntura sócio-histórica possibilita compreender as regularidades presentes no discurso de uma dada formação discursiva, é o que veremos na próxima sessão.

2.1 Formação discursiva: o que pode e deve ser dito?

Pêcheux desenvolveu a noção de Formação Discursiva a partir dos estudos de Foucault. Em “Arqueologia do saber”, Foucault diz que a FD é constituída por um conjunto de enunciados, que são formados por elementos determinados por regularidades presentes no discurso, ou seja, há princípios que regem os enunciados de uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2009, p. 43). Nesse sentido, Foucault (2009, p. 43) afirma que

²⁰ “O contexto de um elemento X qualquer é, em princípio, tudo o que cerca esse elemento. Quando X é uma unidade linguística (de natureza e dimensões variáveis: fonema, morfema, palavra, oração, enunciado), o entorno de X é ao mesmo tempo de natureza linguística (ambiente verbal) e não-linguística (contexto situacional, social, cultural). O termo “contexto” é utilizado para remeter principalmente ao ambiente verbal da unidade (que outros preferem chamar co-texto, em conformidade a um uso que se generaliza) e a situação de comunicação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 127).

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Ainda segundo Foucault (2009, p.135), “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. Já, Pêcheux, sobre isso, atenta para as regularidades existentes na materialidade no discurso, considerando o lugar social e histórico fator relevante para se compreender o efeito e o sentido da produção de uma formação discursiva. Assim, a formação discursiva é o lugar de produção de sentido, a partir das articulações do discurso imbricado nas formações ideológicas.

Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 240) ressaltam que “a noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux no quadro da análise do discurso”. Ainda de acordo com esses autores, “é nas formações discursivas que se opera o ‘assujeitamento’, ‘a interpelação’ do sujeito ideológico” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 241).

Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 241) pontuam que Foucault, ao formular sua concepção de formação discursiva, afasta-se das vertentes da teoria, da ideologia e da ciência. Como dito anteriormente, sua preocupação está no conjunto de enunciados associados a um mesmo sistema de regras. Já Pêcheux associa o enunciado a uma FD no interior de uma formação social. Nesse contexto, está a relação entre as classes sociais e a posição política e ideológica, na qual se dá o antagonismo e a contradição das várias formações discursivas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 241).

Para Pêcheux (2014, p. 147), formação discursiva é

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.

A formação discursiva é o lugar da produção de sentido a partir da condição de produção e da formação ideológica, por meio dos discursos articulados pelos sujeitos. Os sentidos produzidos estão associados à relação de famílias parafrásticas, que constituem uma “matriz de sentido” (PÊCHEUX, 2010, p. 167). Assim, o autor destaca que “o sentido de uma

sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica de passagem que ela possa ter vários sentidos)” (PÊCHEUX, 2010, p. 167).

Pêcheux, ampliando essa concepção, parte das regularidades existentes no discurso para a materialidade, considerando a produção de sentido e significação. Para ele, o lugar social e histórico é determinante na produção do discurso, na qual se constitui a formação ideológica, marcando, assim, a posição e a identidade enunciativa do sujeito. Pêcheux apoia-se nas ideias de Althusser e considera essencial a questão da ideologia e das lutas de classes para o conceito de Formação Discursiva. Para Pêcheux (2010, p. 165), “uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas”.

Os mecanismos linguísticos e as questões filosóficas

pertencem à região de articulação da Linguística e com a teoria dos processos ideológicos e científicos (...), a língua se apresenta, assim como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que (...) os processos ideológicos simulam os processos científicos” (Cf. PÊCHEUX, 2014, p. 81)

O sujeito é constituído e interpelado pela ideologia, que o coloca numa posição e define sua identidade enunciativa, um lugar de produção do discurso bem definido. Sendo assim, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva, marcando sua posição, que não é cristalizada. A formação discursiva do sujeito, então, não é estável, pode se formar por outros discursos (PÊCHEUX, 2014, p. 150). Dessa forma, podemos dizer que a formação discursiva é heterogênea e que

[...] não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm do outro lugar (isto é, de outras FD) que se repitam nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”) (PÊCHEUX, 2010, p. 310).

O lugar social e histórico é considerado determinante na produção do discurso, materializando a formação ideológica e marcando a posição do sujeito e sua identidade enunciativa. A formação ideológica e as formações discursivas estão imbricadas na semântica. Uma palavra pode produzir diferentes sentidos, determinados a partir das posições ideológicas

e da condição de produção do enunciado (PÊCHEUX, 2014, p. 146). A Ideologia se materializa nas práticas discursivas perpassando pelas formações ideológicas.

Para reforçar essa noção, Pêcheux (2014, p. 131) aponta que: a) a Ideologia não é anterior à luta de classes; b) a Ideologia não acontece de forma homogênea, como se uma classe reproduzisse essa dominação uniformemente; e c) a Ideologia se realiza e é realizada como uma classe dominante, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que são espaços não somente de reprodução de ideologias, mas também de lutas e sentidos contraditórios (PÊCHEUX, 2014, p. 131).

Os aparelhos ideológicos do estado são mecanismos que universalizam um determinado discurso, evidenciando o interesse de uma ideia dominante. Nesse sentido o sistema linguístico é regido por leis internas servindo como base dos processos discursivos. Como instrumento de interação a língua pode servir a dois sentidos, a comunicação e não comunicação.

Pelo viés da língua comum de caráter nacional, ao destacar seu vínculo com a escolarização, bem como ao destacar diferenciação das práticas ideológicas (escolares, no caso) que se efetua na unidade da escola e na unidade da língua comum – uma de suas “matérias” –, uma vez que “a forma unitária e o meio essencial da divisão e da contradição” (BALIBAR, 1974, p. 35 apud PÊCHEUX 2014, p. 83).

Assim, através da unidade da língua as ideologias se desenvolvem no espaço contraditório da luta de classes. Há uma relação entre a autonomia relativa do sistema linguístico e o conjunto contraditório de processos discursivos. Os processos discursivos são constituídos pelos processos nocionais-ideológicos e pelos processos conceptuais-científicos. “Esse ponto lógico-linguístico vai nos conduzir progressivamente – tendo como fio a questão da natureza material do sentido – até os fundamentos de uma teoria materialista do discurso” (Pêcheux, 2014, p. 84).

De acordo com Pêcheux (2014 p. 130) “a luta de classe atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que Althusser chamou de aparelhos ideológicos de estado”. Como mecanismo de reprodução das relações de produção os aparelhos ideológicos de estado se ocupa em manter o que já está posto, através da qual se materializa uma existência da alienação pela representação imaginária. “ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1980, p. 27).

A ideologia da classe dominante se realiza e pela instalação dos aparelhos ideológicos de estado. Nesse sentido, a formação ideológica está intimamente ligada à representação e à posição do sujeito numa conjuntura social. Assim, as formações ideológicas interferem nas formações discursivas, determinando o que pode e deve ser dito, a partir do interior dos aparelhos ideológicos do estado (PÊCHEUX, 2014, p. 130).

Esse caráter contraditório se dá por meio da luta de classes constituídas nas diferentes formações discursivas. O sujeito-falante é interpelado pelo pré-construído, pelo já determinado ideologicamente e pelas articulações de um discurso com outros discursos, o que Pêcheux chama de efeito-transverso, ou seja, é o interdiscurso que determina a forma-sujeito. Esses dois aspectos formam “um elemento, a nossos olhos, capital, que diz respeito aos ‘efeitos paradoxais’ induzidos por essas duas práticas na forma-sujeito, enquanto relação de desdobramento entre ‘sujeito da enunciação’ e ‘sujeito universal’” (PÊCHEUX, 2014, p. 199).

Vemos que a ideologia é um fato social produzido pelas relações sociais e pelo contexto histórico. O sujeito está vinculado a uma ideologia, a uma relação imaginária que governa a existência dos homens. Ele ocupa uma posição imaginária na instância das relações de produção (ALTHUSSER, 1985, p. 88). Nesse sentido, Althusser (1985, p. 104) afirma que “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar portanto (livremente) sua submissão, para que ele ‘realize por si mesmo’ os gestos e atos de sua submissão”.

Através da história, os homens constroem suas condições reais de existência por meio da forma como interpretam suas relações, seja pelo conhecimento real da história, seja pela interpretação imaginária. As relações sociais são determinadas pelas relações de produção e pelas condições materiais, que são sustentadas pelos sujeitos no processo de constituição das forças produtivas, por meio de categorias das atividades humanas. De forma inconsciente, os homens representam e reproduzem de maneira invertida determinadas ideias, por já estarem estabelecidas nas relações sociais existentes. O mundo das ideias está desvinculado do processo de construção histórica e passa a ser considerado como real. No entanto, são as ideias que representam o interesse de uma classe, que, por sua vez, distancia das ações humanas o modo de produção das ideias. “O ideológico, enquanto ‘representação’ imaginária, está, por essa razão, necessariamente subordinado às forças materiais ‘que dirigem os homens’” (PÊCHEUX, 2014, p. 70). Nesse sentido, as ideias não representam algo real, mas o imaginário vinculado ao modo de condição de produção dos ideólogos. Assim, o modo de produção teórico está desvinculado da condição material que representa o real.

Partindo desse pressuposto, reforça-se a ideia de que o discurso está atrelado intimamente às condições históricas e ideológicas. Nas formações ideológicas, concretiza-se a prática social que impõe as ideias dominantes. Essas ideias representam uma classe e também servem como um sistema de valores para todas as classes sociais, bem como para os planos material (econômico, social e político) e espiritual (das ideias).

Em “Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser (1985, p. 85) apresenta três teses sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia:

Tese 1: A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com condições reais de existência.

Tese 2: A ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas e

Tese 3: A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos.

Diante disso, podemos pensar que a posição discursiva trata das formações discursivas dos sujeitos, levando-se em consideração a condição de produção do discurso, na qual estão intrínsecas as relações sociais do contexto histórico. Sendo assim, o discurso do sujeito representa ideias que podem se diferenciar de acordo com o grupo que ele ocupa na sociedade. Como descreve Pêcheux (2014, p. 150):

Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito); essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Para Pêcheux (2014), os fundamentos de uma teoria materialista do discurso estão ligados à prática de produção do conhecimento e à prática política. As relações de produção de uma formação social se efetuem nas condições ideológicas de reprodução/transformação, não somente pela ideologia das lutas de classes, e perpassam também por diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado. Segundo Pêcheux (2014, p. 130), “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas”, e se realizam por condições contraditórias em um dado momento histórico e para uma dada formação social. Para Pêcheux, as ideologias são sustentadas pelos aparelhos ideológicos de Estado (igreja, escola, família etc.). Nessas instituições, diferentes posições políticas e ideológicas manifestam as relações de classes existentes, caracterizando a estrutura de desigualdade-subordinação – que se refere ao todo

complexo dominante – e a estrutura de reprodução/transformação – que se refere à luta de classes.

Desse modo, o indivíduo está assujeitado pelo efeito da ideologia e é interpelado pela formação discursiva de acordo com as condições de produção. A ideologia estabelece um sistema de ideias dominantes que procura manter sua posição e apagar as diferenças de classes de uma sociedade. Para isso, coloca certos referenciais para serem seguidos por todos. No entanto, a ideologia não trata da origem dessas diferenças, mas de teorias distantes das práticas e das atividades sociais do sujeito. Sendo assim, a ideologia é um instrumento de dominação que utiliza de estratégias para ser difundida e conservada, bem como para manter a divisão de classes.

Nesse sentido, levantam-se questões sobre o funcionamento da língua como base para os processos discursivos, de tal forma que podemos pensar na oposição língua-discurso. Isso porque a língua, como um sistema independente e autônomo, exclui o sujeito histórico; e o discurso coloca a língua a serviço da sociedade. Assim, a língua pode se tornar um instrumento para a luta de classes e para a separação da ciência e da ideologia. A interpelação do sujeito está vinculada às reproduções das relações de produção pelo sistema ideológico de Estado. A ideologia, segundo Althusser (1970, p. 71),

[...] é, antes de tudo, um sistema de representações: mas estas representações não têm, na maior parte do tempo, nada a ver com a “consciência”: elas são na maior parte das vezes imagens, às vezes conceitos, mas é antes de tudo como estruturas que elas se impõem à maioria dos homens, sem passar por suas consciências.

Althusser (1970, p. 71) afirma que a classe dominante gera um mecanismo de perpetuação ou reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Essa dominação da hegemonia da ideologia se dá por meio dos aparelhos ideológicos do Estado (escola, religião, família, direito, política, sindicato, cultura, informação) e dos aparelhos de repressão do Estado (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões etc.). O autor formula três hipóteses para explicar os mecanismos da ideologia em geral:

- a) a ideologia como representação da relação imaginária do indivíduo com suas reais condições de existência. O sujeito cria formas simbólicas de representação de acordo com suas condições reais de vida. No entanto, há um distanciamento da realidade, o que constitui a alienação, pois a condição de existência do sujeito é limitada;

- b) a ideologia existe no interior de um aparelho ideológico. As ideias do sujeito estão submetidas a um aparelho ideológico, pois suas ações são moldadas pela sua existência material no seio de um aparelho ideológico;
- c) por meio dos mecanismos de interpelação e reconhecimento, a ideologia torna o indivíduo concreto em sujeito, à medida que esse sujeito insere a si mesmo e suas ações em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos.

Nesse viés, o indivíduo concreto é o sujeito submisso a uma situação distante do real que passa a reproduzir ideias já elaboradas teoricamente pela classe dominante. Pensa-se no efeito dos sentidos, não nas causas. A teoria já está pronta, não há o que questionar, transformar ou, até mesmo, descobrir. Conforme pontua Althusser (1985, p. 87),

[...] é essa relação que está no centro de toda representação ideológica, e, portanto, imaginária do mundo real. É nesta relação que está a “causa”, que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real. Ou melhor, deixando de lado a linguagem de causa, é preciso adiantar a tese de que é a natureza imaginária desta relação que sustenta toda a deformação imaginária, observável em toda a Ideologia (se não a vemos de verdade).

O poder de decisão sobre as ideias já está estabelecido por um sistema ideológico que prioriza a teoria em detrimento das experiências e práticas. No entanto, no interior dos aparelhos ideológicos, pode surgir o antagonismo de ideias, pois os sujeitos de uma mesma instituição podem assumir diferentes discursos e não corresponder às concepções da ideologia dominante. Nesse sentido, os discursos serão opostos e representarão diferentes posições políticas e ideológicas. Como podemos perceber, a escola, como um aparelho ideológico do Estado, é um lugar de confronto de ideias. As posições discursivas revelam o jogo de forças de diferentes formações ideológicas, que não são estáveis e podem se transformar num determinado momento histórico e,

[...] no interior mesmo desses aparelhos, as relações de classe podem caracterizar-se pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas que se organizam de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismos ou de dominação. Essa organização de posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas (BRANDÃO, 2004, p. 47).

O sujeito emprega as palavras que estão sustentadas por uma formação ideológica e faz referência a uma posição que constitui sua formação discursiva. De acordo com Pêcheux (2014, p. 148),

[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que as palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Logo, a materialidade do discurso e do sentido é sustentada pela posição histórica e social à qual o sujeito se inscreve e, ainda, pelo funcionamento da ideologia geral. Assim, o funcionamento dos elementos linguísticos pode demonstrar como os sujeitos estão vinculados a uma ideologia e a uma determinada tomada de posição no processo discursivo. Portanto, esses efeitos se desdobraram em duas dimensões na memória discursiva: como reproduções do interdiscurso e/ou como deslocamentos do lugar de contrariedade. Nesse ponto, temos os efeitos de sentido dos já ditos, que serão repetidos, reproduzidos, deslocados ou transformados pela memória discursiva.

2.2 Memória discursiva: a origem do dizer no esquecimento

As relações de sentidos que são mobilizados pelo saber discursivo são afetadas pela memória. No saber discursivo, está a memória discursiva. Assim, o discurso ganha sentido a partir de outros dizeres, de outros lugares, constituindo as formações discursivas do sujeito num provisório lugar histórico. Pêcheux (1999, p. 52) pontua que

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Os processos de enunciação vão sendo constituídos pelo dito, pelo não dito e pelo exterior, materializando-se no dizer, e, segundo Pêcheux (2010, p. 176), estão relacionados a dois tipos de esquecimentos. O primeiro esquecimento é sobre a origem do que dizemos. O dizer não se origina do próprio sujeito, mas de ideias já existentes que se materializam nele. Por isso, é chamado esquecimento ideológico (ORLANDI, 2013, p. 35). O sujeito não tem consciência de sua incompletude, não fala a partir do que quer, mas a partir de um pré-

construído na língua e na história. O sujeito, assim, não é dono do seu dizer. Antes de sua existência, as regras sociais já estavam estabelecidas. Nesse sentido, o indivíduo é sujeitado às normas postas, isto é, prontas, de modo que o seu dizer reflete o que faz parte do contexto social e histórico.

O segundo esquecimento refere-se aos enunciados que podem ser ditos de diferentes formas, e o sujeito não se dá conta disso. Esse esquecimento nos leva a acreditar que há uma relação direta entre a linguagem e o pensamento, mas não é o que acontece, é ilusão, o que Orlandi (2013, p. 35) chama de ilusão referencial. O discurso está posto antes que o sujeito interaja no seu meio. Pêcheux (2014, p. 175) destaca que

[...] os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas, pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado.

O funcionamento da linguagem se dá, então, pelos processos parafrásticos e polissêmicos. No processo parafrástico, o dizer é mantido e repetido pela memória, mesmo que de formas diferentes, mas o sentido permanece. No processo polissêmico, há o deslocamento, a ruptura do processo de significação. Nessas dimensões, os discursos se movimentam pela paráfrase e pela polissemia.

Os discursos dos sujeitos podem ser uma repetição de tudo e o que já foi dito em outros espaços e lugares, e também podem ser modificados quando ditos de outra forma, produzindo outros sentidos. No recorte em estudo, temos um docente que apresenta seus enunciados como paráfrases, ao repetir todo o discurso normatizado sem diferenciá-lo dos parâmetros definidos, mesmo quando a situação de comunicação exige outros dizeres para que a interação se concretize. Temos também um docente que, com seu discurso flexível, conduz a situação discursiva de outra forma, desviando-se dos dizeres já cristalizados e produzindo outros sentidos.

Os sujeitos são sempre interpelados pela história, nesse sentido, são passíveis de equívocos, de falhas e de possíveis transformações. Assim, entende-se que o discurso pode ser produtivo em sua dimensão técnica, reiterando o que já está posto, ou pode ser criativo pela multiplicidade dos movimentos, pela reinvenção de novas possibilidades e por intervenções, que produzem novos sentidos (ORLANDI, 2013, p. 36-37). Desse modo, o discurso pode ser produzido com o que já foi dito ou com um dizer diferente.

Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. [...] Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e a língua. Irrompem assim sentidos diferentes (ORLANDI, 2013, p. 37).

O sentido produz efeitos diferentes se há conflito ou contradições. É o que ocorre nos movimentos distintos do mesmo objeto simbólico. Conforme pudemos observar nas cenas do filme em estudo, as práticas docentes produzem sentidos distintos. Numa cena, há uma repetição do que já está determinado pelas regras e pela estrutura previamente estabelecida, sem se pensar no processo. Não importa se a situação e os sujeitos envolvidos apontam para a necessidade de um novo discurso para promover a interação. Segue-se uma normatização, na qual prevalece uma mesma prática, um mesmo discurso, apesar da diversidade. Em outra cena, a prática produz ações diferentes. Os sujeitos são afetados pelo discurso numa relação de troca, que se dá a partir da realidade dos indivíduos. O professor, então, apresenta um discurso flexível, adequando-se ao contexto sócio-histórico apresentado e estabelecendo uma interação significativa com o interlocutor. Podemos, então, perceber que as implicações ideológicas marcam posições políticas divergentes nas práticas docentes, interferindo diretamente na prática discursiva. Para Pêcheux (2014, p. 197),

[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, o que vem caracterizar a materialidade da instância ideológica por condições históricas reflexas nas práticas discursivas, sendo necessário subtrair-se dessa relação a homogeneidade, a transparência e a circularidade dos efeitos da prática política no campo discursivo.

Há um amplo espaço no processo discursivo. Um dizer pode se relacionar com outro dizer e produzir o mesmo sentido, ou se deslocar para outro sentido. Na Análise do Discurso, considera-se também o lugar ocupado pelo sujeito, já determinado socialmente. Essa posição estabelecida na sociedade interfere em seu dizer. A imagem do sujeito é constituída por relações que sustentam seu discurso, a partir de diferentes lugares, produzindo significados correspondentes a essas posições. “A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico e político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 2013, p. 42). Na prática discursiva dos professores, podemos observar enunciados que se baseiam em diferentes formações discursivas e que

podem ser analisados e compreendidos a partir dos procedimentos e dispositivos analíticos da Análise do Discurso.

Por exemplo, no *corpus* deste estudo, vemos o seguinte acontecimento enunciativo entre os professores:

Enunciado 1 – “Que bagunça estão fazendo em sua aula! Parece uma feira. O diretor gosta de disciplina. Vai com calma. Seu estilo de dançar e cantar não funciona aqui”.

Enunciado 2 – “Elas são crianças, é natural. Cantei e toquei flauta. Se não expressarem suas emoções numa aula de arte, onde expressarão? Se as crianças estão felizes, eu estou”.

Podemos observar que esses dizeres estão filiados a diferentes formações discursivas. No Enunciado 1, o professor se contrapõe à postura de professor novato. Faz questionamentos negativos que apontam para a prática diferenciada da concepção pedagógica em que se ele próprio se insere. Dessa forma, ele se coloca numa posição de professor autoritário e possivelmente alinhada à ideologia da direção e da instituição. Sua formação discursiva segue o padrão institucional, ao qual ele se identifica e defende.

No Enunciado 2, o professor substituto demonstra uma posição distinta em que considera a relação ensino-aprendizagem voltada não somente para o aspecto cognitivo da concepção tradicional, mas para o envolvimento integral do aluno, ou seja, a afetividade é contemplada. Seu discurso demonstra uma prática mais interativa, participativa e dinâmica, direcionando assim, o uso da linguagem para outro gênero de aula. Ele revela uma concepção atenta para a construção histórica e social do sujeito.

Esses mecanismos do discurso materializam o lugar dos sujeitos e o jogo simbólico, constituindo as formações imaginárias ocupadas pelos sujeitos. Os sujeitos não estão inscritos numa posição e num lugar definidos. As imagens projetadas pelo discurso é que distinguem seus lugares. Os sujeitos podem passar da posição empírica para a posição discursiva. O imaginário sociodiscursivo já é pré-estabelecido para determinados lugares, e isso interfere no discurso dos sujeitos, além de estabelecer a relação de forças e o funcionamento das formações imaginárias (ORLANDI, 2013, p. 40). As relações sociais determinam e inscrevem o processo de significação nesse confronto entre o simbólico e o político que ligam discursos e instituições. O imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e é construído pelas relações sociais e históricas nas quais se estabelece a relação de poder. Assim, o discurso refere-se à sua condição de produção, considerando-se a memória e a formação discursiva

(ORLANDI, 2013, p. 45). Do mesmo modo que as relações sociais e históricas são atravessadas por conflitos e contrariedades, a memória discursiva

[...] 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 (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

Os enunciados produzem sentidos de acordo com as posições ideológicas intrínsecas ao processo sócio-histórico do indivíduo, que se inscreve em determinada formação discursiva, não em outra, representando e sendo delimitado por certa formação ideológica (ORLANDI, 2013, p. 43).

2.3 Modalidades discursivas: como se posicionam os sujeitos?

A partir dos pressupostos fundamentais elencados por Pêcheux (2014, p. 199) em “Semântica e discurso”, podemos ressaltar os desdobramentos da forma-sujeito, os quais apontam diferentes modos que retratam a tomada de posição de cada sujeito do discurso quanto à produção do conhecimento, à prática política e à relação dos saberes de uma formação discursiva.

A primeira tomada de posição refere-se a uma plena identificação do sujeito do discurso com os saberes da FD que o afeta, ou seja, o sujeito identifica-se plenamente com a FD em que tais saberes estão inseridos. Nessa posição, o sujeito reproduz o conhecimento (PÊCHEUX, 2014, p. 199).

Sobre isso, pensemos no discurso de uma determinada formação discursiva homogênea, isto é, vamos considerar o discurso de um sujeito que segue determinado padrão já estruturado sem questionamento. Podemos considerar, por exemplo, um docente que apresenta um discurso institucional desconsiderando os aspectos sociais e históricos que envolvem a situação comunicativa. Assim, temos uma estrutura que normatiza e submete o sujeito, sem que ele se dê conta das condições de produção do seu próprio dizer. Nessa situação comunicativa, não há interação entre os interlocutores, e sim, um cumprimento dos programas pré-estabelecidos.

A segunda tomada de posição sinaliza uma identificação com restrições, dúvidas, questionamentos, afastamentos e contestações. Trata-se de uma contra-identificação com os

saberes da FD e sua forma-sujeito. O sujeito vai ocupando diferentes posições, e o saber vai se transformando. As divergências são introduzidas no âmbito de uma FD.

Nessa posição, podemos pensar num sujeito que contraria as normas estabelecidas, mas não tem argumento consistente para se colocar em outra formação discursiva. Em seu discurso, percebe-se uma alternância dos sentidos. Exemplificando, temos representado no filme em análise o aluno Ishaan, que não se identifica com a prática discursiva no processo educativo e se sente “indignado” por não estabelecer o diálogo necessário para a produção de sentido na interlocução, sem condições de se inscrever em outra formação discursiva que lhe dê mais segurança.

A terceira tomada de posição aponta para a desidentificação do sujeito com a formação discursiva em que está inscrito, passando a se identificar com outra formação discursiva, com outra ideologia (PÊCHEUX, 2014, p. 201). Na posição ocupada pelo sujeito que se desidentifica, fazemos referência, aqui, ao docente novato representado no filme em questão, ele não se identifica mais com a prática pedagógica sustentada por um discurso institucional padronizado, que normatiza os sujeitos por parâmetros lineares. O acontecimento discursivo para esse sujeito está diretamente imbricado nos efeitos de sentido do dizer no contexto social e histórico dos envolvidos no processo.

De forma sucinta, podemos dizer que, quando o sujeito está atrelado somente a um determinado domínio do saber, identificando-se com ele, ocorre a reprodução do conhecimento. Quando o sujeito passa para outros domínios do saber, ele deixa de reproduzir o conhecimento e passa a se apropriar e a se vincular a outro domínio, o que resulta no processo de significação. A formalidade do conhecimento remete à reprodução, e a apropriação do conhecimento remete à transformação e à reinscrição (PÊCHEUX, 2014, p. 199).

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008 p. 305), a posição do sujeito é considerada como uma categoria de base na Análise do Discurso. Uma posição ocupada pelo sujeito está relacionada à instauração e à conservação de uma identidade enunciativa. No entanto, essa identidade enunciativa não é fechada e cristalizada. Por meio do interdiscurso, ela se reconfigura e se manifesta de diferentes formas. Desse modo,

[...] o posicionamento corresponde à posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, aos valores que ele defende (consciente ou inconscientemente) e que caracteriza reciprocamente sua identidade social e ideológica. Esses valores podem ser organizados em normas de pensamento (doutrinas) ou podem ser simplesmente organizados em normas de comportamento social que são então mais ou menos conscientemente

adotadas pelos sujeitos sociais e que os caracterizam identitariamente (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008 p. 305).

Os deslocamentos de saberes promovem o processo de desidentificação, isto é, o sujeito rompe com algumas formações discursivas e se identifica com outras. Isso se efetua por um processo de apropriação subjetiva dos conceitos científicos e das condições ideológicas e políticas. No caso da apropriação subjetiva, o sujeito já possui uma liberdade parcial em relação às suas escolhas e passa a ser um sujeito consciente, isso porque ele se desidentifica com os saberes da FD que o domina, mas ele continua afetado, pelo inconsciente, por outras formações ideológicas, constituindo-se, assim, em uma nova forma-sujeito. Pêcheux (2014, p. 275) diz:

[...] frente ao sujeito pleno identificado na interpretação da ideologia dominante burguesa, portador da evidência que faz com que cada um diga “sou eu”!, eu me apoiava em uma exterioridade radical da teoria marxista-leninista para desvendar o ponto em que o absurdo reaparece sob evidência, determinando, assim, a possibilidade de uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra, logo a possibilidade de uma “interpretação às avessas” atuando na prática política do proletariado.

Nesse cenário, Pêcheux (2014, p. 275) ressalta que o sujeito, embora tenha a apropriação subjetiva, não está totalmente livre do inconsciente e da ideologia. Ocorre o deslocamento de uma formação discursiva, que se apegue a outra formação, que também está determinada social, histórica e ideologicamente.

Em “Semântica e Discurso”, Pêcheux (2014, p. 171) traz concepções profundas ao relacionar as práticas da linguagem às práticas políticas e científicas. O autor reflete sobre o marxismo e a psicanálise, corroborando para os estudos da Linguística, mais especificamente da Semântica. Para ele, o ideológico e o inconsciente constituem o discurso e, conseqüentemente, o sujeito. Na formação discursiva, está imbricada a desigualdade-contradição-sobredeterminação que caracteriza o efeito da divisão de classes representada na “relação imaginária” dos indivíduos (PÊCHEUX, 2014, p. 188). A divisão de classes imposta pelo capitalismo, que diferencia as posições e as condições reais de existência, manifesta a luta entre o materialismo e o idealismo. Desse modo, constitui a relevância da “tomada de posição pela subjetividade” por parte de toda ciência, valorizando, assim, o espaço da Filosofia. Pêcheux (2014, p. 199) destaca o desdobramento do sujeito da enunciação em sujeito universal, e o efeito das formações discursivas na forma-sujeito.

Pêcheux (2014, p. 199) apresenta três modalidades de deslocamentos. Na primeira modalidade, vemos um sujeito que é determinado pelo interdiscurso de forma livre e acrítica. Sua “tomada de decisão” acentua seu assujeitamento e ele fica dominado pela reprodução dos saberes. Por exemplo, o docente pode representar e defender uma determinada posição sem nem mesmo conhecer e compreender o processo de produção da concepção pedagógica adotada por ele.

Na segunda modalidade, o sujeito se volta contra o interdiscurso, contra o sujeito universal, e distancia-se das evidências ideológicas. O docente pode, nesse caso, contrariar e questionar a ideologia imposta como correta para a prática pedagógica e ter uma tomada de posição diferente em relação ao que está posto.

A terceira modalidade trata do efeito das ciências e da prática política como uma forma de desidentificação. Isso consiste, segundo Pêcheux (2014, p. 201-202), em duas dimensões: na “apropriação subjetiva dos conhecimentos”, que luta contra a ideia de uma “pedagogia pura”, pautada nos princípios expositivos de transmissão de conhecimentos, e na “apropriação subjetiva da política do proletariado”, que contraria a ideia da reprodução dos conhecimentos. Temos, então, a prática científica condicionada à prática política (PÊCHEUX, 2014, p. 199-201). Na teoria materialista dos processos discursivos, está a exterioridade da ideologia e, nela, um duplo sistema de referência: a prática política e a prática científica, que distinguem diferentes formas de produção de conhecimento e suas implicações no processo discursivo. Nesse ponto, podemos notar que

[...] as formas burguesas da política na prática pedagógica podem, em seu princípio, ser reconduzidas a duas formas polares (combinadas em alternância), e um lado, a do *realismo metafísico* (que faz passar por objeto de conhecimento puros efeitos ideológicos), e, de outro, a do *empirismo lógico* (que apresenta o objeto de conhecimento como uma comodidade, uma convenção arbitrária), de modo que, tanto em um caso como em outro, a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação (PÊCHEUX, 2014, p. 204, grifos do autor).

Nessas formas burguesas da política na prática pedagógica, acentua-se a “pedagogia pura”, na qual o sujeito não faz parte do processo. Nesse caso, a apropriação do conhecimento já está pré-estabelecida, ou seja, o conhecimento está pronto para ser exposto e transmitido. As normas estão definidas, independentemente da conjuntura social e histórica do sujeito. Dessa forma, pensando na língua como estrutura, seu uso se distancia do contexto histórico e social. No entanto, em contraste, Pêcheux (1969, 1975, 1983) considera que a língua está ligada à história e aos sujeitos falantes, o que constitui, atualmente, os estudos linguísticos da

semântica, objeto de estudo de sua obra “Semântica e discurso” (PÊCHEUX, 2014, p. 20). Nessa obra, Pêcheux (2014, p. 171) propõe afastar do senso comum a noção de que “o homem produz o conhecimento”. E, para não perder a referência material, ele nos coloca a refletir sobre a existência da sociedade e da história e suas implicações nas relações de produção e de luta de classes: “a produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes” (PÊCHEUX, 2014, p. 172). A produção do conhecimento, então, não poderia ser uma criação da mente humana, mas uma forma de organização do processo de trabalho instaurado pela produção capitalista, ou seja, é um processo determinado por um sistema de produção econômica nas condições de reprodução/transformação das relações de produção. Na conjuntura dada, a descontinuidade ideológica é acobertada pela lógica do discurso científico. Sendo assim, a origem da ideologia não está no sujeito, mas nas forças materiais das formações discursivas que o domina. Pêcheux (2014, p. 187) explica que

[...] a prática teórica do materialismo histórico pressupõe e implica a prática política do proletariado, com o vínculo que as une: em suma, trata-se da formação histórica de uma *política científica*, contemporânea à formação histórica do movimento operário, e ligada, de seu interior, a um conhecimento científico da luta de classes (grifos do autor).

Os sujeitos representam pela linguagem as formações ideológicas. A partir de uma determinada posição, estabelece “o que deve ou não ser dito”, também que “algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente”, constituindo assim o interdiscurso que constitui a formação discursiva. Isso quer dizer que o sujeito é interpelado pelas formações ideológicas, que produzem, na formação discursiva, os efeitos de encadeamento do pré-construído e da articulação (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

O interdiscurso, para Orlandi (2013, p. 33), “é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos [...] é a memória afetada pelo esquecimento”, e pode ser aquilo que já foi dito, um sistema de relações de substituição, paráfrases e sinônimas. A paráfrase revela-se como um efeito de sentido da memória discursiva, um discurso ancorado no interdiscurso que retoma outro dizer e o reformula. São as formações discursivas constituídas por enunciados que são retomados ou substituídos por outros que delimitam o discurso, repetindo a produção de sentido. Já a polissemia faz uma articulação com outras redes de sentidos, ampliando os limites e dando lugar a uma multiplicidade de sentidos.

Podemos entender, então, que o funcionamento da linguagem está associado a um jogo de tensões, que se dá pelos processos parafrásticos e polissêmicos, por meio dos quais o dizer

é estabilizado ou reformulado a partir das posições discursivas dos sujeitos. Há uma relação de forças nas formações imaginárias, ou seja, no confronto entre o simbólico e o político. Em suma, o sentido é repetido por meio da paráfrase, que é um produto e uma estrutura, e a polissemia é uma ruptura, uma diversidade de pensamentos.

Os indivíduos têm a impressão de que falam pela primeira vez determinados assuntos, mas se esquecem de que não têm acesso a todos os discursos produzidos. O discurso faz parte de um sistema de formações ideológicas que determinam as formações discursivas do sujeito. Um discurso é atravessado por várias formações discursivas e nunca pode ser considerado completo. Ele se filia a um conjunto de formações discursivas e faz com que o sujeito ocupe determinada posição. Percebe-se, assim, a que grupo ideológico o discurso está filiado.

Podemos, então, compreender que, no uso da linguagem, estão intrínsecas as lutas de classes ideológicas, que apresentam diferentes tipos de discursos governados por formações ideológicas. O sujeito pode ocupar distintas posições de acordo com a formação discursiva e ideológica que o constitui, o que pode interferir no seu modo de agir. Dessa forma, pode-se observar a determinação histórica dos sentidos e como estes são/estão inscritos na história, e, ainda, como são formulados, de modo que os sujeitos se apresentem discursivamente de distintas formas, revelando posturas e posições, e, conseqüentemente, diferentes tipos de discursos.

2.4 Tipos de discursos: como interferem nas práticas discursivas?

O discurso como objeto histórico-ideológico é produzido socialmente através da língua. Nela, podemos observar como os sentidos são formulados e constituídos pela determinação histórica, e como as condições de produção interferem nos modos de agir e de dizer dos sujeitos, orientando-os para determinados tipos de discursos.

Para compreender a tipologia dos discursos, é preciso observar os elementos constitutivos de suas condições de produção, levando-se em consideração os processos parafrástico e polissêmico, e tomando como base o objeto do discurso e os interlocutores. De acordo com Orlandi (2011, p. 15), podemos distinguir três tipos de discurso:

- a) discurso autoritário: a polissemia é restrita. Apaga-se o referente pela relação da linguagem, na qual o locutor é agente exclusivo. Não há interação entre locutor e interlocutor;

- b) discurso polêmico: a polissemia é controlada. Há conflitos entre os interlocutores acerca do referente e dos sentidos;
- c) discurso lúdico: a polissemia está liberada. O referente está presente, mas não está diretamente relacionado aos efeitos de sentidos. Não gera contradições.

Esses tipos de discurso baseiam-se nas relações entre o referente, os sentidos e os sujeitos e não podem ser vistos de forma rígida. Um discurso não se realiza totalmente como autoritário, lúdico ou polêmico, o que pode ocorrer na concomitância entre os três tipos, sendo a dominância um fator de diferenciação. O discurso autoritário apresenta uma monossemia, ou seja, possui um único sentido, utilizando mais a paráfrase; o discurso polêmico funciona entre a polissemia e a paráfrase; e o discurso lúdico utiliza a polissemia. O funcionamento do discurso pode apresentar variações quanto ao andamento da interlocução e aos papéis entre os sujeitos. O discurso autoritário aponta para a ordem, o discurso polêmico para o debate e o discurso lúdico para o jogo. Desse modo, o discurso movimenta-se mediado pelas dimensões histórica e social, podendo apresentar uma multiplicidade de sentidos.

Além desses tipos de discurso, Orlandi (2011, p. 36) chama atenção para o sentido que pode ser produzido pelo silêncio, pelo não dito. É importante atentar para “o que é dito aqui (em tal lugar) e de outro modo, a fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2015, p. 44). Trata-se da possibilidade de um sentido ser estabelecido pelo silêncio, que também constitui o sujeito. “O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007, p. 102).

O sujeito interage pela linguagem produzindo determinado sentido, coerente com a sua formação discursiva e ideológica, que se apresenta por meio de atitudes e representações. Então, o sujeito fala a partir de uma conjuntura dada. Sua fala está determinada por convenções sociais já estabelecidas. Seu dizer é delimitado pela apropriação da linguagem e pela interpelação ideológica.

Retomando o que foi dito acima, segundo Orlandi (2011, p. 15), há na produção da linguagem uma articulação entre os processos parafrástico e polissêmico. De um lado, há um “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, do outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento”. A partir desses dois processos articulados, o homem se relaciona com o mundo, e manifesta a prática e o referente na linguagem.

A linguagem se constitui no processo sócio-histórico, portanto os interlocutores, a situação, o contexto e as condições de produção fazem parte do seu funcionamento. No

interior do discurso, concretizam-se as representações sociais, que estão atreladas a processos discursivos institucionalizados e sedimentados (ORLANDI, 2011, p. 32). O sujeito representa um papel dentro de uma instituição de acordo com a posição social já pré-estabelecida, que delimita e condiciona seu discurso.

Para distinguir os tipos de discurso, Orlandi (2011) toma como base o objeto de estudo e os interlocutores, e faz uma relação entre os tipos de discurso e a polissemia. No discurso lúdico, o referente está presente e os interlocutores se expõem, o que resulta numa polissemia aberta, “o exagero é o non-sense”. No discurso polêmico, o objeto está presente e os interlocutores não se expõem, mas controlam e dominam, direcionando o olhar sobre ele, o que resulta na polissemia controlada, “o exagero é a injúria”. No discurso autoritário, não há interlocutores, pois o dizer é exclusivo de um agente, e o referente não é exposto, o que resulta na polissemia contida, “o exagero é a ordem” (ORLANDI, 2011, p. 16).

As formações imaginárias estão constituídas na situação de comunicação, revelando o lugar imaginário que cada sujeito representa. Os sujeitos ocupam um lugar no espaço instituído, que já determina o papel social de cada um.

Segundo Orlandi (2011, p. 16), o percurso da comunicação pedagógica pode ser representado conforme o esquema: A ensina R a B em X.

Esquema 1 – Representação da comunicação pedagógica

QUEM	ENSINAR	O QUE	PARA QUEM	ONDE
↓	↓	↓	↓	↓
Imagem do professor (A)	Inculca	Imagem do professor	Imagem do aluno (B)	Escola
		↓		↓
		Metalinguagem (Ciências/Fato) (R)		Aparelho ideológico (X)

Fonte: Orlandi (2011, p. 16).

Nessa representação de ensino, o referente aparece como algo que se deve saber, e quem ensina é o professor. Pela imagem dominante já posta socialmente, a autoridade do saber está em suas mãos. O professor é aquele que detém o saber, e o aluno é aquele que só aprende e está sujeito ao erro e à posição de dominado. Segundo Pêcheux (1969), a imagem

dominante do DP²¹ deveria ser IB (R)²², isto é, a imagem que o aluno faz do referente. No entanto, não é isso que ocorre no DP que é representado pelo discurso autoritário. A imagem do referente e do aluno é apagada, prevalecendo no DP o tipo de discurso autoritário, o que resulta na imagem que o professor tem de si mesmo, IA (A)²³ (ORLANDI, 2011, p. 17).

O esquema da imagem dominante – IB (R) – aparece declinado segundo uma gradação de autoritarismo, desde IB (IA (R)), IB (IA(IA(R)))) até a forma mais autoritária, da hipertrofia da autoridade, isto é, do professor: IA (A), ou seja, a imagem que o professor tem de si mesmo. O que produz um discurso individualizado em seu aspecto estilístico e de perguntas diretas e sócio-cêntricas: “Não é verdade?”, “Percebem?”, “Certo?”, etc. (ORLANDI, 2011, p. 16).

Podemos perceber, nessa situação, que a polissemia é contida. O professor tem uma voz de comando e uma posição dominante. O referente está ausente. Mas por que o professor tem essa imagem dominadora? A voz de autoridade é proveniente da ordem social, caracterizada como inculcação, pautada nas dimensões enunciadas por Ducrot (1972 apud ORLANDI, 2011, p. 17): “A quebra de leis do discurso” - O interesse, a utilidade e a informatividade.

A representação da imagem do professor com uma posição de poder, garantida e regulamentada por uma hierarquia, concede a ele o papel de perguntar e ordenar. Por meio do recurso didático da motivação, passa a mascarar a quebra de leis de interesse e utilidade. As razões do sistema passam a ser mediadas pela motivação do DP, que cria o interesse e a utilidade.

O referente na relação de ensino não é exposto, pois está embutido, oculto, substituído por um “conhecimento legítimo”, que está carregado por conteúdos ideológicos. Nesse sentido, não busca estudar e questionar sobre o objeto. Suas definições são categóricas e conclusivas. O DP se resume em transmissão de informação, ou seja, inculca a cientificidade da metalinguagem e da apropriação do cientista.

Privilegia-se somente o conhecimento institucionalizado, valorizando o procedimento, não o acontecimento. O objeto não aparece de fato, dá lugar aos recortes da metalinguagem. Ao fragmentar o objeto de estudo, perde-se a noção do todo e, ao mesmo tempo, toma-se a homogeneidade colocada pela instituição, pelo sistema de ensino, que agrupa os

²¹ Discurso pedagógico

²² Imagem do aluno em relação ao ensino

²³ Imagem do professor em relação a si mesmo

conhecimentos, homogeneizando as divisões em salas, aulas, séries, disciplinas, níveis, faculdade e universidade.

Nesse DP, a linguagem que representa a realidade fica comprometida. O ensino passa a ser repetições de conceitos prontos, e o que se exige são falas que estejam de acordo com o que se quer ouvir, não uma oportunidade para troca de ideias. A produção do conhecimento já aconteceu, basta ser inculcada na cabeça dos alunos. Deixamos de tratar sobre os fatos, das diferentes possibilidades de construção dos fatos. Os conceitos já estão prontos e colocados como parâmetros de valor para medir se o conhecimento está ou não no padrão do “saber legítimo”.

Para Orlandi (2011, p. 15), o discurso autoritário é preponderante no discurso pedagógico, o professor apropria-se da posição do saber. Ele é possuidor do conhecimento, sem que se revele como se deu o processo dessa construção. O que está idealizado socialmente atribui à imagem social de cada um. A imagem social do aluno é daquele que não sabe e vai à escola para aprender. A imagem social do professor é daquele que possui o saber e vai à escola para ensinar. Sendo assim, na voz do professor, “resolve-se” a lei da informatividade. É ele quem informa o interesse e a utilidade do que se deve aprender.

A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino-aprendizagem (ORLANDI, 2011, p. 21).

A mediação refere-se ao apagamento do objeto de estudo, o referente. O material didático deixa a função de mediador para se aprender algo e passa a ser o próprio objeto e, “como objeto, ele se dá em si mesmo e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular” (ORLANDI, 2011, p. 22). Existe, assim, um sistema que estabelece uma distância entre o aluno e o professor. Dessa maneira, nesse DP, há uma distância entre os participantes. O aluno só recebe a informação, mesmo que esta não seja de seu interesse, mas é do interesse do sistema. O professor sabe o que está determinado para que seja ensinado, mesmo que não faça sentido nessa interlocução.

Nota-se, então, que a escola reproduz uma relação de hierarquia. A prática docente representa o sistema perpetuando e transmitindo a informação, a cultura acumulada. Esses espaços já estão estabelecidos. O professor ensina e o aluno aprende. O conteúdo segue um

padrão estabelecido pela escola ou pelo sistema educacional. O esquema a seguir demonstra essa relação:

Esquema 2 – Espaços discursivos pré-estabelecidos

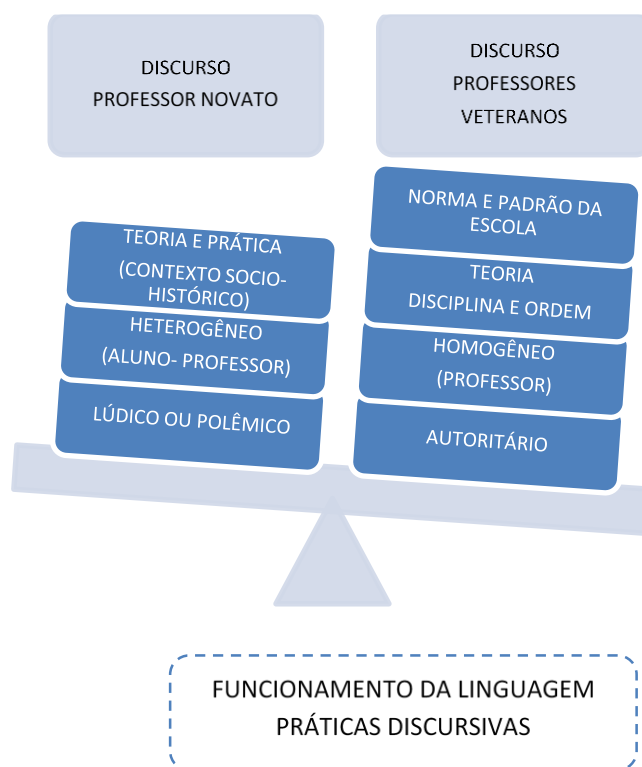


Fonte: Elaborado pela autora.

No esquema abaixo, vemos como as diferentes práticas discursivas estão articuladas aos dizeres dos enunciadores da cena do filme e às ideias desenvolvidas neste estudo. Como podemos notar, o professor substituto atua com aulas dinâmicas, busca apoio teórico para fundamentar sua prática, utiliza diferentes estratégias para conquistar o aluno que tem dificuldade de aprendizagem, promove a interação com o aluno que “foge” do padrão estabelecido, considera o contexto sócio-histórico, abrindo espaço para o discurso heterogêneo.

Os professores veteranos priorizam a norma institucional, desconsideram a individualidade do aluno, priorizam os conteúdos teóricos, colocam todos no mesmo padrão de igualdade, valorizam a prática autoritária, através da qual prevalece a ordem e a disciplina (do silêncio) mantendo assim o discurso homogêneo.

Esquema 3 – Representações das práticas discursivas no filme



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, não há porque estabelecer o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, pois o saber está na mão do professor, que tem o papel de ensinar, e o aluno de aprender. Com isso, o discurso é homogêneo e o sentido já está produzido.

Diante do exposto, o quadro abaixo apresenta alguns aspectos que podem revelar diferentes performances discursivas, as quais apontam para determinados tipos de discurso:

Quadro 2 – Tipos e performances discursiva

DISCURSO PEDAGÓGICO	DISCURSO AUTORITÁRIO	DISCURSO LÚDICO	DISCURSO POLÊMICO
ENSINO- APRENDIZAGEM	• Reprodução do conhecimento institucional • Fragmentação do saber • Objeto cristalizado • Automatismo • Mascaramento da motivação por meio dos conteúdos ideológicos • Saber institucionalizado	• Conhecimento compartilhado • Pluralidade de saber • Contextualização • Conhecimento em construção • Saber socialmente construído • Interação e troca • Diversidade de recursos	• Produção do conhecimento • Pluralidade de saber • Contextualização • Conhecimento em construção • Saber socialmente construído • Interação e troca • Diversidade de recursos

	• Inculcação • Informação • Atividades individualista	com instrumentos	com instrumentos
LINGUAGEM	• Homogênea • Neutralidade • Imperativa	• Heterogênea	• Diálogo • Debates
POLISSEMIA	• Contida	• Aberta	• Mediada e controla
REFERENTE	• Ausente • Oculta o referente	• Presente	• Presente
PROFESSOR	• Detentor do saber • Posição social de autoridade	• Presente	• Mediador
ALUNO	• Não se posiciona • Passivo • Não sabe • Ouvinte • Dependente	• Se posiciona • Participativo • Interage a partir do conhecimento prévio • Locutor	• Se posiciona • Reflexivo-polêmico • Interage • Reconhece E compartilha o saber • Desenvolvimento da autonomia
VALORAÇÃO	• Resultado • Certo ou errado • Classificatória • Acentua o erro • Questões diretas e objetivas • Excludente • Quantitativa	• Resultado • Flexível • Diferencia respeitando os níveis • Processual	• Processual • Formativa • Qualitativa
SUJEITO	• Apagamento do sujeito • Manipulação • Exclusão • Enunciação = sujeito universal	• Diferentes FDs • Enunciação $\neq$ sujeito universal	• Diferentes FDs • Enunciação $\neq$ sujeito universal
IDEOLOGIA (EFEITO)	• Identificação com a FD • Subordinação • Desigualdade • Determinação	• Contra-identificação • Transformação	• Contra-identificação • Transformação • Pluralidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos supor que as práticas discursivas se diferenciam tendendo para uma formação discursiva, não outra. O sujeito se inscreve em determinada formação discursiva, o que não quer dizer que ela seja definitiva ou cristalizada. Uma mesma formação discursiva pode apresentar heterogeneidade. No entanto, um discurso pode apontar para diferentes práticas, correspondendo a uma determinada tendência pedagógica. O discurso autoritário se alinha à tendência pedagógica liberal, que está atrelada à ideia de individualismo e é formadora de papéis sociais e funções na sociedade. Nesses termos, o discurso autoritário segue o sistema capitalista, pautado na divisão de classes. Assim, o projeto educacional está embasado no individualismo, no preparo para o trabalho, para a produção, visando o acúmulo

de bens. O sujeito, então, segue padrões estabelecidos, atuando de forma acrítica, com uma posição idealista.

Podemos inferir, desse modo, que o percurso comunicativo será uma prática discursiva homogênea e autoritária, na qual a palavra estará nas mãos do professor, que é o reproduzidor de um conhecimento desvinculado dos aspectos sociais e culturais.

Esquema 4 – Prática discursiva – Tendência Liberal



Fonte: Elaborado pela autora.

Já os discursos lúdicos e polêmicos apontam para uma tendência pedagógica progressista, que trabalha a transformação, colocando o sujeito como histórico e crítico em busca da mudança social. Nessa linha, os aspectos históricos, sociais e culturais da sociedade são reconhecidos, e o projeto educacional abarca uma política em prol da participação coletiva dos sujeitos, trabalhando com um currículo crítico contextualizado e promovendo uma ligação entre o educacional e o social. O professor, nesse caso, é o mediador e estabelece uma interação dialógica, reconhecendo o conhecimento prévio do aluno e o articulando ao novo conhecimento.

Esquema 5 – Prática discursiva – Tendência progressista

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas discursivas, de certa forma, estão associadas a um ou a outro tipo de discurso. Mesmo que o professor não tenha consciência disso, ele está vinculado a uma formação discursiva, que direciona o seu fazer e dizer pedagógicos.

A partir dessas considerações sobre a formação discursiva e a memória discursiva, é possível inferir que os sujeitos se inscrevem revelando uma identidade enunciativa, mesmo que não muito fixa, na qual predominam diferentes aspectos, emergindo diversos tipos de discursos. Esses discursos estão no uso da linguagem na interação social, e pode-se dizer que de forma mais intensa nas relações do contexto escolar, lugar privilegiado para a formação dos sujeitos. Nas práticas discursivas, estão imbricados a constituição do sujeito e o lugar que ele ocupa na sociedade. O sujeito, então, assume determinados papéis e possui diferentes modos de dizer, que revelam sua posição identitária.

3 DA POSIÇÃO DISCURSIVA À CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOS SUJEITOS

Podemos admitir que a linguagem está vinculada às interações das atividades sociais. Nesse sentido, os discursos são produzidos para diferentes fins, modos e situações. Eles se constituem tanto pela interioridade – o sujeito em relação a si mesmo – quanto pela exterioridade – o sujeito em relação à alteridade e à situação social, em que acontece a enunciação. As relações sociais e culturais podem interferir nos posicionamentos dos sujeitos e os colocar em diferentes campos discursivos, direcionando seus modos de dizer e se apresentar no mundo. É possível pensar, ainda, que os posicionamentos dos sujeitos são revelados pelos ditos e pelos não ditos, e que, por meio dos elementos discursivo-enunciativos, são demarcados pelos diferentes mecanismos e modalidades utilizados para interagir com o outro.

Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 392), o “posicionamento” é uma categoria de base da Análise do Discurso e diz respeito à instauração e à conservação de uma identidade enunciativa. De maneira geral, é possível dizer que as escolhas lexicais podem indicar como o locutor se situa no espaço de contradições. Assim, no campo discursivo, há a demarcação de um lugar discursivo específico para a identidade enunciativa, que é passível de ser reformulada e que pode ser vinculada a determinado gênero do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 392). O posicionamento, segundo Charaudeau (1988b, apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 393),

[...] corresponde à posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, aos valores que ele defende (consciente ou inconscientemente), e que caracterizam reciprocamente sua identidade social e ideológica. [...] Pode-se falar, portanto, em posicionamento também para o discurso político, midiático, escolar...

Assim, o locutor organiza suas ideias a partir de valores e comportamentos sociais, que o caracterizam identitariamente. O sujeito se constrói a partir de uma identidade discursiva e está atrelado a uma identidade social. Ele se posiciona pela consciência de sua existência, do seu saber, de suas crenças e de sua ação, e toma consciência de si ao se relacionar com o outro, que pode ser semelhante ou diferente – princípio de alteridade. O sujeito também pode compartilhar das mesmas ideias, crenças e valores, ou agir com outra intenção. É nessa relação de reconhecimento ou diferenciação que o sujeito vai se posicionando. Nesse processo, então, ele pode rejeitar ou acolher o outro, e precisa tomar

posições que podem ser implicadas pelas representações sociais, quando há julgamentos sobre o que deve ou não fazer parte de seu mundo.

3.1 Representação social: do lugar social ao lugar discursivo

Ao construir sua identidade, o sujeito pode se colocar numa determinada posição, incluir ou excluir ou seus pares, criando um estereótipo ou um preconceito em relação ao outro. Assim, um conjunto de ideias aceitas por um grupo pode contribuir para o julgamento de determinados comportamentos ou atos de linguagem, diferentes dos que já estão estabelecidos no seu modo de ser. Entendemos, então, que a identidade discursiva de um sujeito falante é influenciada pela identidade social, pois está vinculada a uma representação social, que autoriza o que ele deve dizer, ou seja, seu dizer é legitimado pela identidade social, seja pela identificação com um grupo, seja por normas institucionais que regem a prática social.

Podemos refletir sobre isso considerando o fragmento²⁴ do filme em que o diretor conversa com o professor sobre a situação de Ishaan, nessa cena o diretor apresenta os argumentos defendendo a exclusão do aluno da escola: “Você facilitou minha vida. Estava me perguntando o que vou dizer ao seu pai. Ele foi indicado por um conhecido. Então, a escola especial é o seu lugar”. É possível observar que seu dizer demonstra certo alívio ao ter uma possível justificativa para excluir o aluno e revela também uma preocupação em relação àquela situação, que poderia resultar em um julgamento negativo de sua imagem. No entanto, seu dizer está vinculado a uma posição que lhe confere o poder de tomar uma decisão e representa um lugar social já estruturado discursivamente. Nesse sentido, sua imagem está associada a uma identidade social. E o professor se mostra vinculado a uma posição social diferente, pois defende a ideia da inclusão do aluno, argumentando a esse favor. Notamos, então, que essas práticas discursivas mostram seus posicionamentos, direcionando os lugares sociais representados. Assim, o diretor e o professor produzem seus discursos a partir de seus respectivos lugares e posições, e isso se revela no ato da linguagem. Posto isso, podemos considerar que “as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2013, p. 40).

²⁴ Cena às 1h 59 min de filme.

Desse modo, as condições de produção do discurso estão associadas às posições discursivas, constituídas pelas formações imaginárias. Os sentidos estão relacionados a outros, os quais sustentam uma “imagem da posição do sujeito da enunciação (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala)” (ORLANDI, 2013, p. 40). O sujeito empírico está interpelado pela posição discursiva do imaginário social. Os efeitos de sentidos estão condicionados às formações imaginárias. “É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação [...] e as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia” (ORLANDI, 2013, p. 41).

Os personagens do recorte selecionado representam dois sujeitos do discurso que estão alinhados a posicionamentos diferentes. O diretor legitima seu dizer pela posição que ocupa. Filiado à tendência tradicional, ele reitera o discurso institucional no qual atua. E o professor substituto de artes, oriundo de uma escola inclusiva, posiciona-se discursivamente alinhado à tendência pedagógica progressista. Observando a tomada de posições desses sujeitos educadores, percebemos as representações sociais de diferentes grupos da instância educacional. Engajado numa determinada tendência, cada sujeito passa a ocupar um lugar simbólico, atrelando-se a concepções antagônicas. Uma valoriza o sujeito empírico; a outra valoriza o sujeito social. Assim, essas representações sociais revelam-se nas distintas práticas discursivas. Seus dizeres, além de demarcar as tendências, também apontam para um jeito de ser, de acreditar e de agir sobre o outro.

Os sujeitos representam papéis e lugares que refletem diferentes imagens sociais, e tentam validar seu dizer por meio de estratégias discursivas. Eles tentam estabelecer um “contrato de comunicação”, quer dizer, um encontro de trocas simbólicas, proveniente da intersecção do “campo de ação” e do “campo de enunciação” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 52). Desse modo, o contrato de comunicação está vinculado a uma cena enunciativa e ao *ethos* discursivo, entendendo que não se trata somente do objeto do discurso, mas das modalidades específicas de comunicação.

Segundo Charaudeau (2008a, p. 51), o ato da comunicação humana é representado como um teatro, em que “os seres humanos representam, por meio de seus atos de linguagem, espetáculos relacionais diversos, nos quais alguns papéis estão previstos e outros são improvisados”. Nos embates discursivos, os sujeitos, representando como atores seus devidos papéis, produzem diferentes significações, provenientes dos seus saberes e crenças. A comunicação é estruturada pelo dispositivo que valida o lugar de cada sujeito do discurso.

Charaudeau (2008a) apresenta três instâncias do discurso político: a instância política, a instância cidadã e a instância midiática. Antes de falarmos sobre essas instâncias, ressaltamos que nossa preocupação neste estudo não se refere especificamente a um discurso de um partido político, mas à imagem construída pelos dizeres dos sujeitos, a partir dos posicionamentos representados, ou seja, aos dizeres que remetem à ação vinculada a uma identidade enunciativa. Portanto, trata-se de uma visão política, por embates entre diferentes formações ideológicas, nas quais os papéis são encenados pelos atores do discurso.

Assim, entendemos que pela instância política, o discurso do sujeito busca a autoridade e legitimidade do seu dizer, propondo intenções, persuadindo o outro; pela instância cidadã, o sujeito do discurso reflete reivindicar a favor da idealização do bem-estar comum, e ainda, pela instância midiática que é um elo entre a instância política e a instância cidadã, através dela o discurso ocupa um papel de informante, buscando a lógica democrática. Os sujeitos estabelecem um contrato para legitimar seu dizer, reivindicando e influenciando as interações sociais. Nessa linha,

[...] o dispositivo do contrato de comunicação política é, de certa forma, uma máquina de forjar discursos de legitimação que constroem imagens de *lealdade* (para a instância política), que reforçam a legitimidade da posição do poder, de *protesto* (para a instância cidadã), que justificam a legitimidade do ato de tomar a palavra; de *denúncia* (para a instância midiática), que mascaram a lógica comercial para a lógica democrática, legitimando esta em detrimento daquela (CHARAUDEAU, 2008a, p. 63, grifos do autor).

Assim, a construção de uma imagem de si é inerente ao ser humano. O sujeito falante quer mostrar uma imagem positiva de si, quer legitimar seu dizer e garantir a adesão do outro para o seu discurso. Dessa forma, pelo discurso, o sujeito coloca suas ideias em ação, e essas ideias não se separam da construção do *ethos* (MAINGUENEAU, 2002 apud CHARAUDEAU, 2008, p. 118).

Num sentido mais amplo, um conjunto de ideias pode se identificar com um determinado campo discursivo, ou pode se delimitar, recortando-se em diferentes “correntes políticas que se defrontam, explicitamente ou não, em uma certa conjuntura, na tentativa de deter o máximo de legitimidade enunciativa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 91).

No *corpus* em estudo, os dois sujeitos – professor e diretor – estão num mesmo campo discursivo, mas em diferentes espaços discursivos, o que nos possibilita perceber os dois posicionamentos: “a maior parte dos casos, não se estuda a totalidade de um campo

discursivo, mas se extrai um subconjunto, um **espaço discursivo**, constituído ao menos de dois posicionamentos discursivos, cuja correlação é considerada importante pelo analista para sua pesquisa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 92, grifos do autor).

Podemos dizer que os discursos representam um conjunto de concepções dentro de uma dada conjuntura social, e que, a partir dos processos sociointeracionais, vão produzir determinados sentidos. Assim, a posição discursiva ocupada pelo sujeito, além de perpassar pelas suas concepções discursivas e sociais, orientam para um processo de identificação. As regularidades de sentidos nos enunciados, ou seja, nas práticas discursivas, apontam para a construção identitária do sujeito. Os elementos constitutivos e os sistemas simbólicos representados nos dizeres nos ajudam a perceber os traços das diferenças identitárias.

3.2 Posicionamento discursivo: uma questão identitária?

A noção de identidade na Análise do Discurso nos leva a pensar em duas formas que circulam nos domínios filosófico e psicológico: uma, refere-se ao sujeito que pensa que seu dizer está ligado ao “eu”; a outra está vinculada à ideia de alteridade, ou seja, a consciência de si se dá pela existência do outro. “Se se relaciona essa noção com a de sujeito falante, poder-se-á dizer que esse se caracteriza por certo número de traços que lhe conferem uma certa identidade como produtor de um ato de fala” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 266).

As duas maneiras distintas e complementares que constituem a identidade do sujeito do discurso estão articuladas ao ato de enunciação: “uma identidade dita ‘pessoal’, uma identidade dita de ‘posicionamento’” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 266). A identidade pessoal está imbricada na identidade discursiva do sujeito enunciador a partir dos modos de tomar as palavras e de representar determinados papéis. A identidade de posicionamentos remete à posição assumida pelo sujeito num campo discursivo, por meio do qual ela se inscreve numa formação discursiva. As duas dimensões da identidade decorrem das condições de produção que interpelam os sujeitos pelo pré-construído, pelas situações de comunicação e pelo modo de enunciação.

A instância enunciativa está condicionada a um sistema de estrutura e/ou sentido, que pode especificar a enunciação e definir um “espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 15). Assim, podemos supor que enunciação, vinculada ao discurso “no interior de um idioma particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definido, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e

delimita uma identidade” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 15). Os conjuntos de enunciados são produzidos pelas limitações da formação discursiva. Maingueneau (2008c, p. 21) pontua que há um espaço de trocas entre vários discursos e que eles não se constituem independentemente uns dos outros, mas são postos em relação. Essa relação interdiscursiva é que estruturaria a identidade.

A constituição do discurso no interior do campo discursivo pode se dar de forma heterogênea, ou seja, não se situa no mesmo plano, evidencia-se nas oposições dos discursos dominantes e dominados. Assim, nesse campo discursivo, as diferentes formações discursivas “se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo [...] discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 34).

Dessa forma, os discursos podem ser “conduzidos a isolar, no campo, *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 35). Como podemos notar, os discursos dos sujeitos do recorte desta pesquisa fazem referência ao campo discursivo pedagógico. Um campo pedagógico que se subdivide em diversas tendências, ou seja, há um movimento discursivo determinado historicamente que provoca mudanças. Exemplificando, dos deslocamentos da tendência tradicional surgem outras tendências.

Nessa instância, outros campos discursivos emergem, originando subconjuntos: as formações discursivas constituídas pelas diferentes tendências pedagógicas. Uma tendência surge a partir da dependência de outra, em contradição e em defesa de novas ideias, ou seja, no mesmo campo discursivo, os sujeitos pronunciam enunciados a partir de diferentes concepções. “Esses enunciados têm um ‘direito’ e um ‘avesso’ indissociáveis: deve-se decifrá-los pelo lado ‘direito’ (relacionando-os a sua própria formação discursiva), mas também seu ‘avesso’, na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu Outro (MAINGUENEAU, 2008b, p. 38).

Cada espaço discursivo estabelece um conjunto de enunciados a partir de uma posição, definindo o dizer de um e o dizer do outro. “A passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 119). Numa certa posição social, os enunciadores podem definir seu modo de enunciação pela articulação dos discursos e das instituições, através das quais estão “submetidos ao mesmo processo de estruturação do discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 122). O discurso e a instituição podem estar imbricados na posição discursiva dos sujeitos, por apresentarem o mesmo sentido semântico. Em *Gênese dos*

*discursos*²⁵, Maingueneau (2008b) trabalha, de forma ampla, as práticas discursivas, articulando o discurso aos elementos “enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição linguística e instituições sociais” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 24). Assim, para o referido autor, os discursos são considerados

[...] integralmente linguísticos e integralmente históricos. As unidades do discurso constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas eles também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam (MAINGUENEAU, 2008b, p.16).

Nessa perspectiva, Maingueneau (2008b) ressalta a importância da junção dos aspectos linguísticos e históricos, contemplados na produção de sentido do discurso. “Um tratamento do discurso a partir da semântica global”, que “explica as práticas dos adeptos de um discurso, seu *ethos*, a organização das comunidades discursivas, além de permitir compreender práticas intersemióticas” (POSSENTI apud MAINGUENEAU, 2008b, p. 9).

Em seu estudo sobre a semântica global, Maingueneau (2008b) trata também do interdiscurso, pois considera a heterogeneidade constitutiva do discurso um sistema de articulação nas atividades languageiras. Para ele, ao se analisar os discursos, é preciso considerar não somente aquilo que foi dito, mas também aquilo que pode ser dito a partir dos diferentes efeitos de sentidos de uma posição enunciativa.

Nos discursos divergentes, o sujeito pode incorporar ou não o discurso do outro. Trata-se do processo de “interincompreensão” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 99), considerado, no espaço discursivo, como uma rede de interação semântica que integra o espaço discursivo de diferentes formas. Uma no nível dialógico, o da interação constitutiva, e outro no nível polêmico, pela heterogeneidade. Para Maingueneau (2008b, p. 108),

[...] é preciso não perder de vista que a citação não é somente um fragmento de enunciado [...] com enunciado em as palavras, a intertextualidade..., tudo que deriva da semântica global. É por intermédio de tudo isso, igualmente, que a alteridade se manifesta: é o que rompe a continuidade do Mesmo, é o corpo verbal do Outro, seu modo de “incorporação”; posto em conflito com o corpo citante que o envolve, o elemento citado se expulsa por si próprio, pelo simples fato de que se alimenta de um universo semântico incompatível com o da enunciação que o envolve.

²⁵ “*Gênese dos discursos* deu forma a um modo de fazer análise do discurso que levou em conta ao mesmo tempo os ganhos do grupo que trabalhou em torno de Pêcheux (para cuja teoria a consideração dos fatores históricos que afetam o discurso é provavelmente o elemento principal) e acrescentou certos aspectos que afetam a discursividade para além da relação direta entre língua e história” (POSSENTI apud MAINGUENEAU, 2008b, p. 9).

A partir dessa citação, podemos pensar nos enunciadores do nosso *corpus*. O diretor, então, incorpora em seu discurso o universo semântico da instituição, reproduzindo o mesmo sentido ali presente. Na cena²⁶, conforme já foi citado, o diretor argumenta a favor da exclusão do aluno, pois o mesmo não está apto a acompanhar aos demais alunos. Existe uma homogeneidade, nivelando todos no mesmo padrão. Ele acredita que é preciso excluir o aluno, pois este não corresponde ao discurso dominante da instituição, que desconsidera a diversidade. Assim, embora a situação do aluno requeira uma compreensão, uma abertura a outra posição discursiva, isso é quase impossível, devido à estrutura discursiva fechada em si mesma. Já o professor representa o universo semântico incompatível com o discurso institucional. Ele estabelece uma relação de alteridade e, consequentemente, apresenta um discurso contrário ao da instituição. Seu discurso, desse modo, rompe o sistema imposto e abre uma possibilidade ao diálogo, tendo em vista a heterogeneidade discursiva que o contexto escolar lhe apresenta.

Podemos dizer, nesse âmbito, que “a formação discursiva não define somente um universo de sentido próprio, ela define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 106). Sendo assim, percebemos que os enunciados dos nossos enunciadores apontam para diferentes sentidos: um, voltado para o discurso homogêneo; o outro, voltado para o discurso heterogêneo. Como se vê, “há discurso cuja semântica exige crucialmente a pluralidade dos discursos, e outros que só podem funcionar reivindicando o monopólio da legitimidade” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 106). Nessa perspectiva, Maingueneau (2008b, p. 108) esclarece que o sujeito é anulado pelo simulacro, de modo que seu discurso privilegia um conjunto de ideias que suprimem as suas próprias.

A incorporar o discurso do outro, trata-se também não somente do conteúdo, mas do modo de enunciação, que corresponde a um caráter e a uma corporalidade, mobilizando um *ethos* discursivo, ou seja, a imagem de si. Como podemos observar nos enunciados dos professores veteranos ao interpelar o professor substituto, eles se apresentam com o mesmo tom de fala, emergindo uma imagem autoritária e posição de poder sobre o outro. Logo, os enunciadores se inscrevem numa estrutura, definindo seu modo de enunciação e colocando seus enunciatários em certa posição social (MAINGUENEAU, 2008b, p. 122).

Os estudos de Maingueneau (2008b, p. 127) confirmaram que existia uma relação crucial entre as práticas discursivas e a organização do espaço da instituição escolar:

²⁶ Cena às 1h 59min de filme

Essa imbricação das duas instâncias dizia respeito também, evidentemente, à organização concreta da vida escolar: a arquitetura das escolas, a natureza e a disposição do mobiliário na classe, os exercícios efetuados, os horários, a língua utilizada, a maneira como os protagonistas desse espaço entravam em relação... tudo isso obedecia aos mesmos esquemas semânticos dos conteúdos transmitidos pelas diversas disciplinas.

Podemos compreender que a prática discursiva está intrinsecamente associada ao modo de o sujeito estar, acreditar e se organizar no mundo. A própria organização estrutural da instituição remete a determinada posição enunciativa, interferindo em suas práticas discursivas, ou seja, “parece muito claro que essas enunciações são tomadas pela mesma dinâmica semântica pela qual a instituição é tomada” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 127).

Um discurso, então, pode estar estreitamente associado a uma rede institucional, podendo influenciar o modo de dizer dos enunciadores, o que resulta numa identidade discursiva e mostra uma tendência que se manifesta não somente na maneira de dizer, mas também na maneira de ser. “Através de seus enunciados, o discurso produz um espaço onde se desdobra uma ‘voz’ que lhe seja própria” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 91). Os modos de enunciação estão atrelados a efeitos de sentido que vão reger o próprio discurso. Assim,

[...] o modo de enunciação torna-se frequentemente tema do discurso, mas além disso, esse conteúdo acaba por “tomar corpo” por toda a parte, graças ao modo de enunciação: os textos falam de um universo cujas regras são as mesmas que presidem sua enunciação [...] a enunciação associada a um “lugar, a uma “posição, atribuída pelo discurso, não se deve por isso ver no enunciador um mero ponto de entrecruzamento de séries institucionais: ele se constrói também como “tom”, “caráter”, “corporalidade” específicos (MAINGUENEAU, 2008b, p. 93).

Nesse seguimento, o modo de dizer está vinculado à maneira de ser, constituindo o corpo do discurso, uma dimensão em que emerge a compreensão que o enunciador tem da interação social. Desse modo, para Maingueneau (2008b, p. 94),

[...] os conflitos entre formações discursivas evidentemente não se deixam reduzir a conflitos de classes sociais, mas, de um modo ou de outro, trata-se de fato de organizar uma relação com o mundo através da linguagem de uma comunidade; compreende-se que a constituição de um modo de enunciação específico articulado sobre esquemas corporais se torne crucial.

Nesse sentido, ao interagir com o mundo, o sujeito também organiza seu modo de agir sobre ele, constituído seu modo de ser, estar e se colocar através da linguagem. Então, seu modo de agir e se relacionar com o outro na interação constrói a imagem de si. A partir do

modo pelo qual os sentidos emergem dos enunciados, percebemos os sistemas da rede semântica da formação discursiva. Os aspectos institucionais são indissociáveis e estão organizados na constituição dos enunciados, de modo que “não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão, e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 129).

Na Ciência da Linguagem e, principalmente, na Análise do Discurso, alguns conceitos são estudados para buscar entender como as características identitárias do sujeito podem ser demarcadas por suas diferenças através de uma prática social, constituindo uma atividade de simbolização representacional e um imaginário sociodiscursivo. Os mecanismos utilizados pelo indivíduo para construir o mundo configuram-se por palavras correlatas, que produzem sentidos específicos em formas de materialização no discurso, e são representações sociais ancoradas nos imaginários sócio-discursivos. Assim, as representações dadas por um grupo social perpassam pela identidade do sujeito, configurando-se nos imaginários sócio-discursivos.

O discurso do sujeito é direcionado por um propósito, um tema trazido pela visão que se tem do mundo para a interação, a fim de influenciar, persuadir e realizar trocas com o outro. As ideias surgem dos saberes adquirido e de conhecimentos prévios no “processo de interpretação pelo qual a realidade é construída em função da posição do mesmo sujeito e das condições de produção que provêm do contexto social em que ele se encontra” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 194).

Para discorrer sobre os imaginários discursivos, Charaudeau (2008a, p. 194) trata das representações sociais e dos sistemas de pensamentos, abordando alguns aspectos problemáticos do discurso: a) os sujeitos estão submetidos às práticas sociais concretas; b) os sujeitos realizam trocas com outros sujeitos a partir de suas experiências de mundo; e c) os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos organizam conceitos, atribuindo-lhes valores. Assim, as representações sociais estão associadas a três dimensões: “Cognitiva (organização mental da percepção), simbólica (interpretação do real) e ideológica (atribuição de valores que desempenham o papel de normas societárias)” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 195).

O ato de trocas entre os sujeitos cria um elo social que os orienta para certos comportamentos e representações partilhadas. As representações se dão pelos processos de simbolização e significações, através dos valores, crenças e opiniões produzidos e compartilhados pelos sujeitos do mesmo grupo. Para Charaudeau (2008a, p. 196), “as representações sociais organizam esquemas de classificação e de julgamento de um grupo

social e lhe permitem exhibir-se através de rituais, de estilizações de vida, de signos simbólicos”. Desse modo, um grupo pode partilhar de um tipo de saber que tenha o mesmo princípio de coerência e a mesma filiação de conhecimentos. Desse modo, Charaudeau (2008a, p. 197) formula a hipótese

[...] de que essas representações constituem *maneiras de ver* (discriminar e classificar) e de *julgar* (atribuir um valor) o mundo, mediante *discursos* que engendram *saberes*, sendo que é com esses últimos que se elaboram sistemas de pensamento, misturas de conhecimento, de julgamento e de afeto. (grifos do autor).

Os saberes e as crenças, dessa forma, estão atrelados aos sistemas de pensamentos, que, por sua vez, vão configurar os imaginários sócio-discursivos de determinado grupo. Cabe à Análise do Discurso compreender como surgem e se representam na situação de comunicação, e reconhecer as diferentes características identitárias num determinado contexto social.

3.3 A imagem construída no discurso

Os saberes e as redes de significações como representações da realidade constituem o imaginário. Os reagrupamentos desses significados por enunciados languageiros formam os imaginários discursivos. E as significações instituídas em normas de referência no interior de um grupo social constituem os imaginários sócio-discursivos (CHARAUDEAU, 2008a, p. 197).

As representações sociais perpassam pela questão da identidade do sujeito e também estão vinculadas ao caráter e à corporalidade atribuída ao sujeito, que é denominado por Maingueneau como “fiador” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 197). Assim, a partir dessas representações, que se “corporificam”, constituindo o imaginário, é que o sujeito constrói para si a imagem de si.

De acordo com Amossy (2008, p. 9), a construção da imagem do sujeito tem íntima relação com a sua fala: “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Essa afirmação parece óbvia, mas é preciso estudar conceitos complexos e multifacetados, que ligam elementos linguísticos a elementos discursivos. O sujeito cria uma imagem de si mesmo antes de tomar a palavra. Ele se apresenta não somente pelos enunciados, mas pelas marcas linguísticas, pelo tom do discurso, pelo ritmo, pela entonação e pelo próprio

enunciado. Na situação de comunicação, muitos elementos compõem seu “*ethos*” (AMOSSY, 2008, p. 137).

Nas práticas de linguagem, o sujeito mobiliza suas percepções de mundo e estabelece relações, interagindo com interesses e valores em comum. Configura-se, assim, a identidade coletiva de um grupo, instituindo a representação social e o imaginário sócio-discursivo do sujeito. A interação entre o locutor e o interlocutor, e a articulação em uma determinada situação de comunicação, num tempo e espaço específicos, vão interferir na construção do *ethos*, ou seja, na construção de uma imagem de si mais ou menos verossímil, que passa a ser criada pelo sujeito, conscientemente ou não. Essa imagem de si é constituída no discurso, o que depende das situações vivenciadas pelo sujeito numa determinada situação histórica. Nessa perspectiva, “o *ethos* é bem o resultado de uma encenação sociolinguageira que depende dos julgamentos cruzados que os indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 197). Entende-se, assim, que a imagem de si compreende tanto um sujeito como um determinado grupo social.

De acordo com Charaudeau (2008a, p. 16), todo o funcionamento da linguagem está associado ao contexto social, de forma que a intenção é posta em ação mediante uma relação de força entre os sujeitos. Há dois componentes de troca social – a linguagem e a ação – que são gerenciados pelos princípios de alteridade (o sujeito em relação ao outro), de influência (trazer o outro para si) e de regulação (os sujeitos gerenciam a influência). Nesse processo de comunicação, a intenção é seguida de um efeito (CHARAUDEAU, 2008a, p. 17). A vida social é organizada por ideais partilhados por comunidades que defendem opiniões divergentes, e podem ser gerenciadas por ações políticas, ou seja, por atos intencionais de linguagem em determinadas instâncias, levantando um espaço de discussão. Nesse sentido, todas as atividades humanas estão imbricadas por uma complexa ação política, que

[...] se concretiza mediante várias atividades de regulamentação social: regular as relações de força com vistas a manter ou aplainar certas situações de dominação ou de conflito e mesmo tentar estabelecer relações igualitárias entre os indivíduos; legislar, mediante a promulgação de leis e de sanções, orientando os comportamentos dos indivíduos para preservar o bem comum; distribuir e repartir as tarefas, os papéis e as responsabilidades de uns e de outros mediante a instalação de um sistema de delegação e de representação mais ou menos hierarquizado (por nomeação ou por eleição) (CHARAUDEAU, 2008a, p. 27).

Ao falar de ações políticas na organização da sociedade, devemos considerar que a instância educacional é um espaço que, no decorrer do tempo, tem passado por grandes

transformações, a partir de debates e discussões significativos. Torna-se também um contexto apropriado para a circulação de conflitos discursivos, de discussão e de persuasão.

Tudo isso faz com que as fronteiras entre os diferentes setores de atividade, entre os espaços de decisão, de persuasão e de discussão, e entre o espaço público e o privado tornem-se mais e mais fluidas. [...] O certo é que o espaço público não é homogêneo. Ele é fragmentado em diferentes espaços que se entrecruzam e não respondem às mesmas finalidades. O discurso político circula nesses meandros metamorfoseando-se ao saber das influências que sofre de cada um deles (CHARAUDEAU, 2008a, p. 31).

Nessa perspectiva, a Análise do Discurso preocupa-se com o discurso, com o ato de linguagem no mundo social e com o universo de pensamentos e de valores que se impõem em um tempo histórico dado (CHARAUDEAU, 2008a, p. 37). Nesse ponto, reafirmamos as ideias que abordamos no primeiro capítulo deste estudo: no discurso, estão implicados os posicionamentos ideológicos dos sujeitos, e – conforme trataremos neste capítulo – a situação enunciativa evidencia uma prática argumentativa.

O discurso político, então, não está somente em atos de políticos, mas também na interação entre sujeitos engajados em uma ação. “Não é, portanto, o discurso que é político, mas a situação de comunicação que assim o torna. Não é o conteúdo do discurso que assim o faz, mas a situação que o politiza” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 40).

O discurso político está presente em diferentes espaços de comunicação, não se limitando aos sujeitos que estão envolvidos ou filiados a partidos políticos. Ao tomar uma posição por uma concepção, o sujeito está engajado em uma ideia que vai querer sustentar em diferentes contextos de comunicação. No filme aqui analisado, os diferentes enunciadores se colocam defendendo seus posicionamentos e, mesmo sem saberem, estão firmados em diferentes ações políticas, que os direcionam a fazeres e discursos divergentes. Como se vê, o discurso de cada sujeito é político e

[...] está intrinsecamente ligado à organização da vida social como governo e como discussão, para o melhor e para o pior. Ele é, ao mesmo tempo, lugar de engajamento do sujeito, de justificação de seu posicionamento e de influência do outro, cuja encenação varia segundo as circunstâncias de comunicação, o que tornaria mais justo falar dos discursos do conceito político do que do discurso político (CHARAUDEAU, 2008a, p. 42).

O sujeito expressará suas ideias na troca conversacional, engajado no conceito político como um sistema de pensamento (uma atividade discursiva que funda um ideal político), como um ato comunicativo (participando da cena de comunicação e influenciando) e como

comentários (com o propósito e a finalidade do campo discursivo) (CHARAUDEAU, 2008a, p. 40).

Em vista disso, podemos pensar que o sujeito é dotado de uma memória ao mesmo tempo individual e coletiva, uma interligada à outra mediante as interações sociais. Na coletividade, o sujeito se constitui e se diferencia, mantendo a sua individualidade, mas também sendo limitado no seu grupo por normas e convenções da linguagem. Dessa forma, podemos entender

[...] a comunicação humana como um teatro, uma vasta cena na qual seres humanos representam, por meio de seus atos de linguagem, espetáculos relacionais diversos nos quais alguns papéis estão previstos e outros são improvisados. Mas em um teatro as representações são diversificadas, cada peça é objeto de uma encenação particular, e, entre elas, está a cena política, na qual se representam relações de poder segundo os lugares, os papéis e os textos previstos por essa dramaturgia e segundo a relativa margem de manobra de que dispõe os atores (CHARAUDEAU, 2008a, p. 51).

É no cenário discursivo que podemos perceber como os enunciadores se colocam na cena e compreender seu “jogo pessoal” e suas estratégias discursivas dentro do possível quadro de restrições estruturais da situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2008a, p. 52). O discurso se constrói entre um campo de ação e o lugar de trocas simbólicas, por meio de relações de força (BOURDIEU apud CHARAUDEAU, 2008a, p. 52), e em um campo de enunciação, lugar dos mecanismos de encenação da linguagem. Esse processo é chamado por Charaudeau (2008a, p. 52) de “contrato de comunicação”. Assim, o discurso não é simplesmente a exposição de pensamentos pré-construídos, mas o efeito de sentidos que resulta de “um jogo complexo de circulação e de entrecruzamentos dos saberes e das crenças que são construídos por uns e reconstruídos por outros” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 52). O lugar ocupado pelo sujeito e seu posicionamento no contrato de comunicação estão subordinados às ideologias dentro da formação discursiva na qual estão alinhados. Nesse contrato de comunicação, cada sujeito toma “o lugar de uma intencionalidade”, vinculada aos seus papéis sociais assumidos. Assim, esses sujeitos ocupam uma posição no dispositivo²⁷,

²⁷ De acordo com Charaudeau (2006, p. 53): “Em uma perspectiva da análise dos fatos de comunicação, o dispositivo é, antes de tudo, de ordem conceitual. Ele é o que estrutura a situação na qual se desenvolvem as trocas linguageiras ao organizá-las de acordo com os lugares ocupados pelos parceiros da troca, a natureza de sua identidade, as relações que se instauram entre eles em função de certa finalidade. Mas o emprego do dispositivo depende também das condições materiais em que se desenvolve a troca linguageira. Uma vez que estas podem variar de uma situação de comunicação a outra, estabelece-se uma relação de encaixamento entre macrodispositivos conceitual que estrutura cada situação de torça social e os microdispositivos materiais que a especificam enquanto variantes. [...] O dispositivo é aquilo que garante uma parte da significação do discurso político ao fazer com que todo enunciado produzido em seu interior seja interpretado e a ele relacionado”.

denominado também por instâncias que “se definem de acordo com seus atributos identitários, os quais, por sua vez, definem sua finalidade comunicacional” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 55).

Dessa forma, o discurso do sujeito é intencional e, nesse sentido, é político e deve ser entendido não somente pela proposição apresentada, ou seja, pelo conteúdo do discurso, mas também pelas estratégias de comunicação. É importante perceber tanto o valor argumentativo quanto as estratégias persuasivas, que nos fazem remeter ao *logos*, lugar do teor dos argumentos para a encenação, lugar do *pathos* e do *ethos* (CHARAUDEAU, 2008a, p. 46). Assim, reafirmamos que o ato da linguagem está associado à posição ideológica, ao conteúdo pensado e também à imagem que fazemos transparecer no nosso modo de dizer: “não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si. Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 86). Desse modo, além de expressar suas ideias, ao dizer, o sujeito também se mostra. Podemos considerar, então, as diferentes posições sobre a noção de *ethos*: para Isócrates e Cícero, retóricos da Idade Clássica, o *ethos* representa o que foi dito; para Aristóteles, o *ethos* se mostra no dizer pela estratégia de causar boa impressão; e, para outros, o *ethos* está inscrito no ato da enunciação.

O que configura o *ethos* é o que se efetiva na estratégia de elaboração do discurso, podendo equivaler a uma encenação. O interlocutor constrói uma imagem prévia do sujeito antes de sua enunciação. Trata-se do que o interlocutor apreende do locutor não apenas por meio do discurso, mas também do “pré-discurso”.

Amossy (2008) e Maingueneau (2008a) apresentam alguns tipos específicos de *ethos* – *ethos* pré-discursivo, *ethos* dito, *ethos* mostrado, *ethos* institucional – que marcam características diferenciadas para a construção dos sentidos e das imagens de si do interlocutor. Esses *ethos* podem estar nos enunciados e até mesmo antes de se enunciar, não somente de forma explícita, mas também de forma mostrada sem se dizer.

As marcas linguísticas que compõem o universo da comunicação pela linguagem ou pelo discurso estão associadas a um conjunto de imagens e representações partilhadas que circulam na sociedade. Por meio da associação com representações sociais já estabelecidas, o sujeito legitima sua imagem.

De fato, a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem

reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma doxa, isto é, que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes (que impregnem), mesmo se se tratar de modelos contestatórios (AMOSSY, 2008, p. 125).

A partir de um modelo pré-construído, os sujeitos criam categorias que devem ser aceitas ou não naquele grupo. Ficam, então, estabelecidos modelos de saberes, valores, crenças e atitudes que determinam as representações coletivas. Nesse sentido, os membros do grupo constroem uma identidade coletiva que mobiliza as práticas languageiras, formadoras de um conjunto de fatores, que, por sua vez, englobam a enunciação desse discurso.

As representações sóciodiscursivas são como mini-narrativas que descrevem seres e cenas de vida, fragmentos narrados (Barthes dizia “parcelas de discursos”) do mundo que revelam sempre o ponto de vista de um sujeito. Esses enunciados que circulam na comunidade social criando uma vasta rede de intertextos se reagrupam constituindo aquilo que chamo de um “imaginário sóciodiscursivo”. Eles são o sintoma desses universos de crenças compartilhadas que contribuem para construir ao mesmo tempo um *ele* social e um *eu* individual (CHARAUDEAU, 2007, grifos do autor).

Para Charaudeau (2007), os sujeitos que pertencem a um mesmo corpo de práticas sociais estão mais propícios a estabelecer uma relação de contrato sobre as representações languageiras. Numa situação de comunicação, esse contato, dependendo da finalidade do ato comunicativo, da identidade dos interlocutores, dos contextos e da situação de produção de sentido, sofre uma interferência. Os sujeitos, então, passam a significar o mundo e a si próprios, construindo uma representação do real e encerrando um círculo de sistemas de valores, que servem de base para julgar a própria realidade e estabelecem normas de valoração, diferenças e semelhanças de uma sociedade. Nessa linha,

[...] as representações se configuram em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar a realidade. Esses discursos sociais se configuram ora de maneira explícita, “objetivando-se” em signos emblemáticos (bandeiras, pinturas, ícones, palavras e expressões), ora de uma maneira implícita, por alusão (como no discurso publicitário) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 433).

Podemos dizer que as representações sociais revelam como os sujeitos interagem e interpretam o mundo. Eles constroem seus saberes estabelecendo crenças para uma

determinada sociedade e direcionando condutas sociais que devem ser aceitas numa determinada época (CHARAUDEAU, 2008a, p. 194-195).

Conforme Charaudeau (2008a), nessas representações sociais, são firmados contratos de comunicação. E o “imaginário sóciodiscursivo” tem suas bases no conceito de “imaginários sociais”, de Cornelius Castoriades, sendo considerados como uma capacidade de simbolização da realidade por determinado domínio de prática social de um grupo social.

O imaginário pode ser qualificado de sócio-discursivo na medida em que se constrói a hipótese de que o sintoma de um imaginário é o discurso. Em efeito, o imaginário resulta de uma atividade de representação que constrói universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz pelo viés da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos propondo uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos (CHARAUDEAU, 2007).

Para Charaudeau (2008a, p.196), a construção do real através desses imaginários é materializada no discurso, pois eles estão organizados em saberes e podem ser analisados por meio de semelhanças semânticas relativamente estáveis. O autor classifica os saberes em: a) saberes de conhecimento, que estabelecem uma verdade sobre o mundo; e b) saberes de crença, que estabelecem uma verdade por meio de um julgamento.

De acordo com Charaudeau (2008a), os “imaginários sócio-discursivos” podem se materializar nos comportamentos sociais, em diferentes tipos de produção cultural ou tecnológica e em construções de símbolos. Em combinações de elementos não só linguísticos, mas uma representação ideológica, pelas quais o sujeito declara sua posição diante do mundo interação social às características da relação entre grupos se manifesta diferenciando classes e as formações sociais. São cognições socialmente compartilhadas com mesmos princípios e normas que favorecem os interesses deste grupo. Nessas dimensões, o discurso e a comunicação desempenham um papel fundamental para a manutenção da ideologia. O discurso torna-se um instrumento poderoso para influenciar e controlar o aparato ideológico de dominação numa organização, instituição e sociedade.

Dependendo da circunstância, do contexto e do ambiente, o ato de comunicação pode ser modificado. A cada situação se estabelece um contrato específico, sendo assim, o discurso está em movimento, é um evento sempre em coerência com o contexto e com o projeto global de comunicação, que pode produzir o imaginário discursivo e as representações sociais.

Ao definirmos o discurso como eventos comunicativos também precisamos considerar, por exemplo, os domínios sociais gerais em que são usados

(político, jornalístico, educacional); as ações sociais globais por eles realizadas (legislação, educação); as ações locais que produzem; o cenário atual de tempo, lugar e circunstâncias; os participantes envolvidos, assim como seus muitos papéis sociais e comunicativos e o pertencimento a grupos (étnicos, por exemplo); e, não menos importantes, as crenças e objetivos desses participantes (DIJK, 2010, p. 140).

Nesse sentido, a produção do discurso exerce uma relação de poder social e organizacional, utilizando-se de estratégias culturais e simbólicas de gerenciamento de saberes e valores, e instituindo formações ideológicas dominantes. As instituições são capazes de moldar, selecionar e limitar as informações e os saberes conforme lhes convém. Os saberes e os sentidos produzidos nos imaginários sociodiscursivos emergem do inconsciente coletivo e da memória discursiva construída em determinada época e determinado lugar. Eles não podem ser considerados verdadeiros ou falsos.

Entendendo a linguagem como interação, a concebemos como uma ferramenta para externar o pensamento ou como um meio para transmitir informação, e a tomamos como um instrumento de mediação das práticas sociais nas mais diversas atividades humanas. Passamos, então, a entender que o funcionamento da linguagem estabelece relações intrínsecas entre a língua e seus usuários, ressaltando a língua na prática da interação social.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 169), o termo discurso desde os anos 80 prolifera-se nas ciências da linguagem, tanto singular (domínio do discurso, a análise do discurso) quanto no plural (cada discurso é particular, os discursos inscrevem-se em contextos). Nessa perspectiva, o discurso está intrínseco na articulação da linguagem não somente por uma abordagem linguística, mas integrando o “modo de apreensão da linguagem como atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados” (MAINGUENEAU, 1998, p. 43).

Partindo desse princípio, abre-se um espaço para a produção de diferentes efeitos de sentido no discurso, que orientam a atuação do sujeito sobre o outro, revelando, assim, uma força (que podemos considerar argumentativa) capaz de fazer emergir a imagem do sujeito falante. Assim, os efeitos de sentido que estão explícitos e subtendidos no discurso podem direcionar para uma diversidade de olhares possíveis no domínio da linguagem.

Diante disso, podemos dizer que a condição de produção está atrelada a uma cena enunciativa, na qual o sujeito não somente diz, como também se mostra no seu dizer, construindo, desse modo, seu *ethos*, que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 220),

[...] designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.

As modalidades verbais orientam o discurso para a persuasão e também para a produção de sentido, revelando a imagem de si dos enunciadores.

3.4 A construção do *ethos* discursivo: um acontecimento na enunciação

Conforme dito na Introdução deste estudo, o recorte selecionado do filme para se pensar sobre a construção do *ethos* retrata a conversa do professor novato com o diretor. No fragmento de cena em que o professor substituto argumenta e apresenta uma proposta pedagógica diferenciada a favor do menino, observamos a imagem de um professor voltado para uma prática pedagógica que contempla uma política social, assim se mostra com a imagem de benevolência. Incomodado com a situação escolar do aluno, resolve ir à direção intervir a seu favor, revelando também uma imagem de credibilidade ao dizer sobre sua experiência no colégio “Tulipa” (a escola para crianças especial também leciona). Ele revela também a competência teórica ao abordar especificamente sobre o diagnóstico do aluno Ishan e sobre as leis sobre inclusão.

Assim, temos uma interação dialógica entre professor e diretor, uma cena enunciativa que retrata dois sujeitos inscritos em diferentes formações discursivas, constituindo, assim, posicionamentos divergentes. A partir desses diferentes posicionamentos, podemos perceber como esses sujeitos se mostram em seus dizeres e como suas imagens são espelhadas ou concebidas.

Reforça-se a ideia de que a construção do *ethos* discursivo está imbricada na posição discursiva do falante, no embate das ideias, nos modos de dizer e nos implícitos e explícitos dos discursos da cena enunciativa. No recorte em questão, são representados discursos contrastivos, por meio dos quais podemos perceber como o *ethos* discursivo desses sujeitos são revelados.

A prática discursiva envolve o ato intencional, através do qual os sujeitos se colocam no mundo a partir de uma posição. Os aspectos linguísticos e discursivos nos possibilitam entender a imagem que o sujeito faz de si com base no que está nas entrelinhas do seu dizer. Ao dizer, o sujeito deseja não somente expressar sua ideia na interação, mas também, de

maneira consciente ou inconsciente, apresentar seu ponto de vista sobre o mundo, agindo de diferentes formas e assumindo diferentes posições.

De acordo com a retórica antiga, o *ethos* designava “a construção da imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório” (AMOSSY, 2008, p. 10). Para Aristóteles, não importava a sinceridade do orador, seu caráter moral estava em seu poder de persuasão (AMOSSY, 2008, p. 10). Conforme os estudos da retórica, a argumentação está associada à construção discursiva dos argumentos e à dimensão antifônica dos discursos (FIORIN, 2015, p. 26). Nesse processo, podemos considerar “os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador produzir efeitos de sentido que permitem fazer o enunciatário crer naquilo que foi dito; [...] e o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação” (FIORIN, 2015, p. 26).

Nessa linha, ressalta-se que a retórica está vinculada à democracia, entendendo que “as relações sociais estão sempre fundadas na heterogeneidade e a democracia é o respeito ao dissenso. [...] O princípio – sempre trabalhoso – da democracia é a discussão exaustiva das opiniões divergentes com vistas à tomada de decisões” (FIORIN, 2015, p. 26).

Para Aristóteles, o ato persuasório se constitui por meio de três categorias: do *ethos* do orador, do *pathos* do auditório e do *logos* do discurso (FIORIN, 2015, p. 69). O *ethos* não se explica no enunciado, mas na enunciação (FIORIN, 2015, p. 70). Não se constrói o *ethos* somente por meio da persuasão. Nessa linha, não é suficiente alguém dizer que é competente para comprovar que realmente é. O modo de dizer mostra e confirma suas qualidades sem que o sujeito diga. A imagem de si é mostrada pelo dito e pelo não dito.

Sendo assim, a argumentação está intrínseca na interação como um meio de persuasão. A interação por meio da linguagem é sempre dotada de alguma finalidade. Sobre isso, Koch (1995, p. 29) afirma que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, pois “temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira”. Então, ao argumentar, o sujeito manifesta “atitudes antitéticas (posições contra e a favor), explícitas ou implícitas” no discurso (EMEDIATO, 2008, p. 163). O autor propõe uma estrutura do discurso argumentativo que reforça a inter-relação entre a argumentação e a construção do *ethos* discursivo:

- a. afirmação: proposição sobre algum fenômeno;
- b. posicionamento: posição parcial ou total sobre o fenômeno, relativo ao domínio da verdade, da ética, da pragmática, da estética e do hedônico;

- c. quadro de problematização: o sujeito orienta seu discurso pelas perspectivas social, econômica, política, ideológica, religiosa, científica, matemática, epistemológica e moral;
- d. formulação dos argumentos: tipos de provas, a lógica dos raciocínios e princípios de explicação e a justificação que fundamenta a afirmação;
- e. conclusão: dedução ou inferência sobre o fenômeno.

Nesse cenário, refletindo sobre o tema, Emediato (2008, p. 163) afirma que

[...] enquanto atividade discursiva, a argumentação persegue a racionalidade e o ideal da verdade, visando à explicação dos fenômenos e dos problemas que interessam aos homens. Entretanto, como ressalta Charaudeau (1994), trata-se de um ideal, pois mesmo quando tais fenômenos são passíveis de uma explicação universal, eles são, todavia, percebidos através de filtros da experiência individual e social das pessoas, experiência determinada no tempo, no espaço e na cultura, assim como também de filtros relativos às operações tipicamente mentais dos seres humanos que formam esquemas explicativos. Isso faz com que a busca da verdade seja, de fato, uma busca daquilo que seria “mais verdadeiro” (e não a verdade em si). Trata-se, portanto, da busca do *verossímil*, ou seja, daquilo que se apresenta como sendo aceitável por todos ou pela maioria.

Ao argumentar, o enunciador expõe suas ideias, se posiciona defendendo uma tese; assim, ele se apresenta, se revela, representando o grupo social ao qual pertence. O seu dizer e o seu fazer são direcionados pelas ideias que constituem a sua imagem de si no discurso. Podemos notar no *corpus* em análise que os enunciadores representam as ideias das tendências pedagógicas nas quais estão inscritos, de modo que cada um deles defende uma proposição diferente: o diretor apoiado na estrutura normativa da escola, como se pode ver nos seus dizeres que segue um fio discursivo mais direcionado aos conteúdos e a uma avaliação classificatória, ou até eliminatória, filiada à linha tradicional; e, o professor aliado a uma matriz discursiva de concepção inclusiva, acreditando no desenvolvimento processual do aluno, assume a posição da tendência pedagógica progressista. Logo, “não se pode separar o *ethos* das ideias, pois a maneira de apresentá-las tem o poder de construir imagens” (CHARAUDEAU, 2008a, p. 118).

A identidade do sujeito falante está associada a representações sociais, configurando os imaginários sócio-discursivos (CHARAUDEAU, 2008a, p. 117). Desse modo, o *ethos* é o resultado de uma encenação sociolinguageira que depende dos julgamentos cruzados que os

indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem (CHARAUDEAU, 2008, p. 118).

Segundo Charaudeau (2008a, p. 118), as figuras identitárias do discurso podem se mostrar por dois tipos de *ethos*: o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação. Pelo primeiro, o sujeito quer se demonstrar digno de crédito e possuidor de uma imagem de “sério”, “virtuoso” e “competente”; e pelo segundo, o sujeito quer apresentar uma imagem de “potência”, de “caráter”, de “inteligência”, de “humanidade”, de “chefe”, de “solidariedade”.

O *ethos* de credibilidade é percebido no julgamento sobre o sujeito, verificando algumas condições: a) condição de sinceridade, que diz respeito a se o que ele diz corresponde ao que ele pensa; b) condição de performance, que diz respeito a se o que ele diz é possível ser colocado em prática; e c) condição de eficácia, que diz respeito a se o que ele diz se comprova em suas atitudes, com efeitos positivos (CHARAUDEAU, 2008a, p. 119).

O *ethos* de sério é aceito conforme a concepção que o interlocutor tem de ser sério, o que pode depender da postura corporal ou facial do sujeito, de seu domínio próprio diante de situações contrárias, de seu tom de voz firme, do uso que faz das palavras e das declarações a respeito de si mesmo (CHARAUDEAU, 2008a, p. 120-121). Ao relatar suas experiências, o sujeito se mostra responsável, digno de confiança. Por exemplo, na cena dois escolhida análise o professor ao tentar persuadir o diretor, fala sobre a sua experiência, apontando as leis que confirmam sua ideia.

O *ethos* de virtuoso não se mostra somente pelo dizer. O sujeito precisa ser sincero e demonstrar em ações que está comprometido com suas ideias e que reconhece as qualidades dos outros. Como podemos notar, quando o professor não se refere às concepções contrárias dos outros professores, demonstra uma preocupação com a situação do aluno. Mesmo precisando ser contrário à ideia da maioria, ele mantém firmeza em seu parecer.

O *ethos* de competência é demonstrado quando o sujeito diz sobre sua experiência, sobre seus estudos, e quando mostra ter conhecimento profundo e habilidade no exercício da função. Percebe-se que, ao debater com o diretor sobre a possibilidade de exclusão do aluno, o professor revela seu saber apontando leis sobre o assunto.

Podemos perceber que o *ethos* se manifesta no discurso de diferentes modos. Ele é mostrado nas articulações das palavras, associadas a um tom de voz, a um caráter, a um comportamento e a um modo de ser, dizer e agir. Do modo de dizer, emerge uma instância enunciativa, que é definida pelos seus atributos identitários, intencionalidade e finalidade comunicacional (CHARAUDEAU, 2008a, p. 55).

O sujeito projeta a imagem de si a partir de suas práticas discursivas, relacionando-se estreitamente com seu posicionamento discursivo, estabelecido de acordo com seu papel social. Maingueneau (1998, p. 59) propõe uma concepção do *ethos* vinculada a uma representação do enunciador, que se dá por meio do seu comportamento global, do seu caráter (traços psicológicos) e da sua corporalidade (traços físicos e indumentários).

O enunciador constrói sua imagem em seu discurso e precisa se mostrar confiante, o que envolve não somente o dizer, mas também as marcas da enunciação que estão implícitas no discurso, no modo de dizer, nas entrelinhas. “O *ethos* explicita-se na enunciação enunciada, ou seja, nas marcas deixadas no enunciado” (FIORIN, 2015, p. 70).

O enunciador constrói seu discurso com o intuito de persuadir. Sendo assim, é preciso que ele inspire confiança para causar boa impressão, demonstrando três qualidades: “a *phronesis*, ou prudência, a *arrete*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência (MAINGUENEAU apud MOTTA, 2008, p. 13). Nessa linha, o orador expõe a imagem de si somente pelo que diz, independentemente se ele possui essas qualidades ou não. Na perspectiva de Ducrot (apud AMOSSY, 2008, p. 14), a representação que o orador faz de si mesmo não se demonstra pelo que ele diz, mas por meio de sua competência linguística em relação às suas crenças e a seu conhecimento de mundo. “O *ethos* está ligado a L, o locutor como tal: é como origem da enunciação que ele se vê investido de certos caracteres, que, em contrapartida, tornam essa enunciação aceitável ou recusável” (DUCROT, 1984, p. 201 apud AMOSSY, 2008, p. 15).

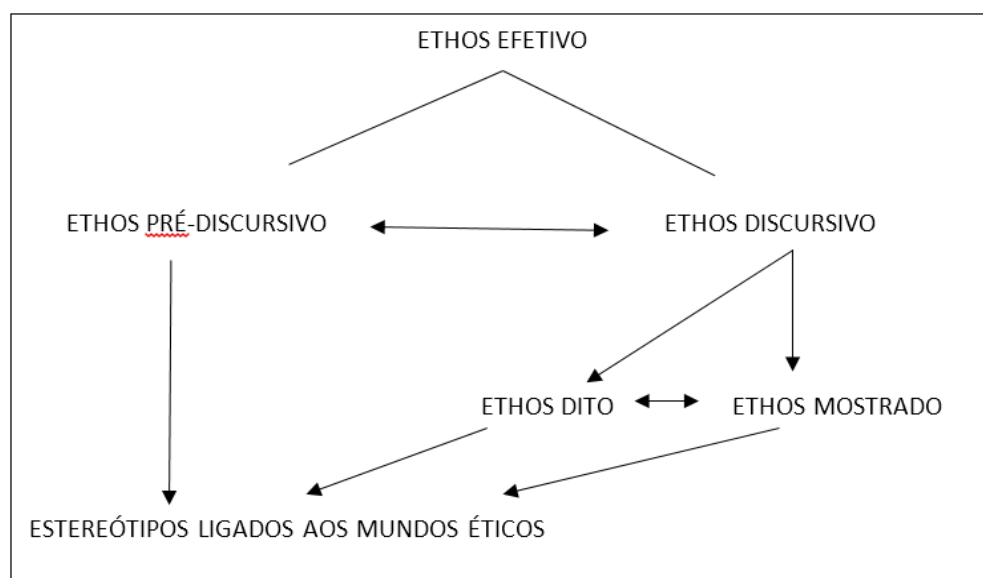
Maingueneau (2008a), ao abordar a noção de *ethos*, vai além da argumentação, sem se desvincular totalmente da retórica antiga. Ele se apoia em alguns princípios da Análise do Discurso e propõe refletir sobre o processo de “adesão” do sujeito a um discurso, considerando que

- [...] - o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17, grifos do autor).

O *ethos* se mostra na cena da enunciação a partir de duas dimensões: uma discursiva e outra pré-discursiva, ou seja, o *ethos* pode ser construído no ato da enunciação ou previamente. O *ethos* pré-discursivo refere-se à imagem exterior e prévia do enunciador,

constituída por modelos de determinadas práticas sociais e, depois, pode ser comprovada ou contestada no ato enunciativo. Na cena enunciativa do recorte deste estudo, percebemos que os dizeres do diretor estão direcionados pelo discurso institucional, ou seja, seu dizer está vinculado a parâmetros pré-estabelecidos. Já o *ethos* discursivo refere-se à imagem de si construída pelo que se faz e pelo que se diz, ou seja, o que se mostra no ato de enunciar, o que está nas entrelinhas do dito, o que está implícito no dizer (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18). Mesmo que não se tenha uma apresentação prévia do enunciador, podemos perceber pelo seu discurso se ele está alinhado a determinado gênero do discurso, à determinada formação discursiva e a determinado posicionamento ideológico. Exemplificando, temos o professor que cria seu discurso a partir de uma situação real, não de regras e normas pré-estabelecidas. Assim, ele reformula o sentido da proposta da escola para buscar soluções para a necessidade do aluno. Nesse caso, o enunciador, ao produzir um discurso diferenciado da linha estabelecida, mostra-se no dizer e associa-se a uma ideologia que contempla a diversidade social. O *ethos* pré-discursivo pode interferir na construção do *ethos* discursivo, assim como o *ethos* discursivo pode permitir a reformulação dos enunciados, propiciando um novo sentido à enunciação.

Esquema 6 – *Ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo



Fonte: Maingueneau (apud MOTA, 2008a, p. 19).

O *ethos* se constitui pela inter-relação do *ethos* prévio e do *ethos* discursivo. O *ethos* pré-discursivo pode interferir na construção do *ethos* discursivo, assim como o *ethos* discursivo pode contribuir para redefinir o *ethos* pré-discursivo.

O enunciador pode mostrar sua imagem mesmo sem se expressar por uma posição que ocupa, pelos estereótipos de um mundo cultural compartilhado e cristalizado discursivamente. Os modelos criados socialmente direcionam as formas de representações, que se organizam em categorias, direcionando os modos de interação e as práticas discursivas. Assim, a enunciação é afetada pelos estereótipos e pelas representações assumidas pelos sujeitos do discurso, pois eles estão alinhados a determinada formação discursiva, que modula seus modos de ser e de dizer.

Entende-se que o posicionamento e o caráter do enunciador estão imbricados ao ato da enunciação, pois, ao dizer, ele mostra quem é. Como diz Barthes (1970 apud AMOSSY, 2008, p. 26), “o orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: sou isto, eu não sou aquilo”. Desse modo, as marcas enunciativas produzem efeitos de sentido a partir de um determinado domínio do saber, isto é, pelo interdiscurso, o sujeito poderá assumir diferentes posicionamentos, revelando, então, a imagem de si, seu *ethos* discursivo. Assim,

[...] o enunciador não é um ponto de origem estável que se “expressaria” dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material em um modo de circulação para o enunciado (MAINGUENEAU apud AMOSSY, 2008, p. 75).

Maingueneau (1993, p.138 apud CHARAUDEAU, 2008a, p. 115) pontua que “o *ethos* está [...] ligado ao exercício da palavra, ao papel a que corresponde seu discurso, e não ao indivíduo ‘real’, apreendido independentemente de sua atividade oratória”. Considera-se que a imagem de si do sujeito está atrelada não somente ao seu dizer, mas também à imagem que o interlocutor faz dele. Nesse ponto, o sujeito mostra sua identidade social e discursiva, de maneira que

[...] o *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe *a priori* do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2008a, p. 115).

Tendo em vista que o que o sujeito diz está intimamente ligado à identidade social e ao lugar instituído, por meio dos quais o sujeito atribui para si a imagem no seu ato de

enunciação, ele enuncia a partir de sua formação discursiva, ou seja, o interdiscurso está implicado no seu dizer.

Outro ponto a se destacar diz respeito ao *ethos* individual, que se relaciona às representações sociais, através das quais o sujeito se filia a um ou a outro grupo, dando uma ideia de homogeneidade, de estereótipos (CHARAUDEAU, 2008a, p. 115). A instância discursiva é mediada pela interação social, na qual o sujeito se estabelece e representa um papel social, ou seja, um lugar simbólico de estar no mundo nas diversas esferas das atividades humanas.

O *ethos* discursivo e o *ethos* prévio estão imbricados pelas dimensões sociais, correspondendo à imagem do enunciador, à representação do imaginário social e à autoridade institucional da qual faz parte. Desse modo,

[...] no interior de uma dada cena genérica, o locutor procede à instalação de uma imagem de si que corresponde a uma distribuição de papéis preexistentes e se funda nos lugares comuns no auditório ou, ao menos, que o locutor lhe atribui. [...] A imagem de si construída no discurso é constitutiva da interação verbal e determina, em grande parte, a capacidade de o locutor agir sobre seus alocutários (AMOSSY, 2008, p. 137).

Segundo Amossy (2008, p. 137), o *ethos*, como construção discursiva, está atrelado a um quadro interacional que permite trabalhar a materialidade do discurso em termos de enunciação, de gênero do discurso, de dimensão social e de posições institucionais. Em suma, o *ethos* é marcado pela construção discursiva, pelo imaginário social e pela autoridade institucional (AMOSSY, 2008, p. 137). A imagem que o sujeito faz de si pode ser delimitada por marcas dos papéis sociais, mas também pode ser modificada no próprio discurso do enunciador, quando

[...] a cena da enunciação construída pelo discurso não é puramente imaginária. O proferimento do discurso ou a colocação de um texto em circulação conferem certa realidade à distribuição de papéis e às imagens do orador que eles autorizam. [...] a autoridade do locutor não provém somente de seu estatuto exterior e das modalidades da troca simbólica da qual ele participa. Ela é também produzida pelo discurso em uma troca verbal que visa produzir e fazer sua legitimidade (AMOSSY, 2008, p. 139).

Nesse ponto de vista, podemos fazer referência ao *corpus* deste estudo a partir das palavras de Maingueneau (apud AMOSSY, 2008, p. 140): “o *ethos* discursivo está associado à postura implicada por uma posição no campo pela via da cenografia, que une a cena de enunciação e o espaço institucional”.

O *ethos* se constitui no discurso e o discurso sempre é argumentativo, persuasivo e ideológico, assim podemos inferir que o sujeito, ao dizer, age sobre o outro e é direcionado por suas ideias e posicionamentos, ou seja, “para todas as abordagens que valoriza a eficácia da fala, o *ethos* não é somente uma postura que manifesta o pertencimento a um grupo dominante, ele é a imagem de si construída no discurso que influencia opiniões e atitudes” (AMOSSY, 2008, p. 142).

Com isso, entende-se que o quadro enunciativo extrapola a noção de *ethos* pela persuasão e pela argumentação, e permite dizer que o *ethos* corresponde à “adesão dos sujeitos a certa posição discursiva” (MAINGUENEAU apud AMOSSY, 2008, p. 69). Essa posição discursiva está pré-estabelecida por papéis que determinam a imagem de si do enunciador. No entanto, esse enunciador pode ser mais ou menos livre em sua “cenografia”, à medida que está imbricado por estereótipos ou representações sociais que determinam a apresentação de si. Assim, o que o sujeito apresenta de si está constituído de sua formação discursiva, que está associada à sua subjetividade e ao seu modo de ser e de estar no mundo.

Nesse sentido, o *ethos* está ligado à cena de enunciação²⁸, considerada como uma “situação de comunicação”, um espaço “instituído” e definido pelo gênero do discurso, uma dimensão “construtiva” do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 95). A cena de enunciação é instituída por três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia (MAINGUENEAU apud AMOSSY, 2008 p. 75). A cena englobante corresponde ao tipo de discurso, aos enunciados de algum tipo de atividade social, aos discursos político, filosófico, religioso etc. A cena genérica refere-se ao gênero discursivo, ao lugar específico de produção do discurso, associado a uma “instituição discursiva”. E a cenografia é mobilizada no discurso, não é imposta pelo gênero, é validada pela posição discursiva e, afastando-se de um modelo pré-estabelecido, é o acontecimento da situação de enunciação. O discurso é validado em sua própria enunciação conforme o lugar e a temporalidade (MAINGUENEAU apud AMOSSY, 2008, p. 75).

Os enunciados estão vinculados a um tipo de discurso e, por meio deles, o enunciador e o destinatário marcam seus posicionamentos e validam seus dizeres na cena de enunciação. Na cena genérica, os enunciadores se associam a um gênero do discurso, que determina seus papéis sociais. Cada gênero do discurso está relacionado a uma imposição pré-estabelecida de

²⁸ “Ao falar de ‘cena de enunciação’, acentua-se o fato de que a enunciação acontece em um espaço *instituído*, definido pelo gênero do discurso, mas também sobre a dimensão *construtiva* do discurso, que se ‘coloca em cena’, instaura seu próprio espaço de enunciação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 95, grifos dos autores).

papéis, determinando a imagem de si do sujeito, ou pode, de certa forma, ser escolhido pelo sujeito na sua “cenografia”.

Com base nos pressupostos teóricos e no quadro enunciativo apresentado, observaremos os efeitos de sentido que emergem dos esboços analíticos das cenas do filme, tais fragmentos nos ajudarão a esclarecer como se constrói a imagem desses enunciadores. Os dizeres remetem à produção de sentido e estão vinculados a uma memória coletiva ou individual, ou seja, ao discurso previamente instituído ou às experiências singulares dos sujeitos. Assim, os sujeitos representam as posições que ocupam em um determinado tempo e lugar, e, ao se expressarem, revelam sobre si, apresentando suas imagens.

A construção do *ethos* discursivo não depende somente do *ethos* pré-discursivo, mas também da imagem de si que é mostrada pelos dizeres dos enunciadores, podendo ser confirmada ou refutada. No discurso, o enunciador mostra seu modo de ser e de se colocar no mundo a partir de representações instituídas socialmente, remetendo seus dizeres a posicionamentos diferentes.

O discurso oral ou escrito está associado às suas condições de produção e a um campo de discurso instituído, e os enunciadores podem se vincular a eles de diferentes maneiras. A imagem de si dos enunciadores pode estar condicionada a gêneros instituídos ou construídos na enunciação.

Atentando-nos para os dizeres dos sujeitos educadores e ancorados nos aportes teóricos, prosseguiremos com os esboços analíticos no terceiro capítulo.

4 DESVENDANDO OS SENTIDOS NOS/DOS DIZERES

A Análise do Discurso considera que o uso da linguagem em todas as atividades humanas é constituído por “linhas de demarcações” discursivas estabelecidas pelo interdiscurso, ou seja, pelos efeitos do “pré-construído” e da “articulação” (PÊCHEUX, 2014, p. 197), imbricados nas condições de produção, no interior das formações discursivas. Trata-se de pensar a relação lógico-linguística sob o efeito de dois modos de funcionamento:

Um deles diz respeito, em última instância, às modalidades de “preenchimento” dos lugares de argumentos de um predicado, enquanto condições de formação do enunciado, e o outro incide sobre a articulação entre os enunciados, isto é, incide, na verdade, sobre a passagem à discursividade, ao engendramento do “texto” (PÊCHEUX, 2014, p. 113).

Essas duas dimensões remetem ao “funcionamento das representações e do ‘pensamento’ nos processos discursivos [...] da relação do sujeito com aquilo que o representa, [...] uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” (PÊCHEUX, 2014, p. 115). Nessa perspectiva, os domínios de pensamentos estão associados ao mecanismo de encaixe/articulação, por meio dos quais ocorre também a produção histórica dos conhecimentos científicos e da prática política (PÊCHEUX, 2014, p. 145).

Nesse contexto, o sujeito do discurso se posiciona a partir da interpelação ideológica e do sentido representado pelo interdiscurso, evidenciando a modalidade discursiva em que se inscreve. O sujeito não é dono do seu dizer. Seu dizer está atrelado às dimensões sociais, históricas e ideológicas, bem como às formações discursivas. E as representações imaginárias e identitárias dele se constituem nesse processo.

Para visualizar melhor essas informações, vejamos o esquema abaixo:

Esquema 7 – Sujeito do discurso – Assujeitamento



Fonte: Elaborado pela autora.

O sujeito é interpelado por essas dimensões, a partir das quais seu discurso se constitui, demarcando o fio discursivo que direciona o efeito de sentido do seu dizer. Nessa perspectiva, nosso viés analítico segue uma linha de estudo que observará as regularidades e as proposições das cenas de enunciação, considerando as condições de produção das formações discursivas, as representações sociais e os usos linguísticos que poderão indiciar a posição dos enunciadores.

Conforme dito na Introdução deste estudo, a narrativa cinematográfica pode representar a realidade e, nesse caso, representa o cenário da instância educacional. Com o intuito de desvendar os sentidos nos dizeres dos sujeitos educadores, selecionamos quatro recortes do filme que possivelmente simbolizam e representam as práticas discursivas de um contexto escolar. Um retrata a cena da conversa entre os professores veteranos com o professor substituto de artes; e o outro, retrata a cena da conversa do professor substituto com o diretor.

Considerando os apontamentos teóricos deste estudo, entendemos que os sujeitos podem representar as relações imaginárias, ligadas à forma de produção de trabalho constituída na sociedade. Cabe destacar que existe um lugar social estabelecido que autoriza o dizer do sujeito, num determinado espaço, sem que ele tenha conhecimento disso. Ele pode apresentar uma ideia já estabelecida historicamente, repetindo o “já sempre aí” (PÊCHEUX, 2014, p. 203) ou reformulando-a com outros sentidos.

Na conjuntura histórica da sociedade, percebemos um cenário educacional em constante mudança, caracterizado por distintas tendências pedagógicas que interpelam os sujeitos educadores. Podemos apontar duas principais linhas, a liberal (tradicional) e a progressista, que são subdivididas em diversos segmentos (LIBÂNEO, 1990, p. 32). Neste estudo, vamos expor, de forma sucinta, as principais características dessas duas tendências, oriundas da prática pedagógica de cada um dos enunciadores, revelando suas práticas discursivas. A pedagogia liberal “sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”(LIBÂNEO, 1990, p. 21).

Já a pedagogia progressista relaciona-se às “finalidades sócio-políticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 1990, p. 32).

Essa distinção procede dos movimentos sociopolíticos e filosóficos que exercem influência sobre as tendências pedagógicas que norteiam a prática educativa. A conjuntura do espaço educacional tem passado por profundas transformações e, com os avanços dos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem e a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), há uma valorização das ideias de psicólogos interacionistas e uma descentralização da escola voltada para concepções sociopolíticas. Foi instituída também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A partir dessas Leis e com base nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, passa-se a valorizar a interação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as políticas educacionais começam a conceber o conhecimento como uma ação que se dá entre o sujeito e o objeto, pela mediação de uma proposta pedagógica que contempla o aluno como um ser integral, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais importantes para o seu desenvolvimento. Não temos a intenção nesse estudo de aprofundar sobre os estudos do sistema de educação inclusiva, mas vale ressaltar que a narrativa deste filme aborda sobre o contexto da diversidade em sala, um aspecto social e histórico levantado por muitos estudos atuais e presente nas pautas das questões educacionais universais.

Na Índia, por se tratar de um país apegado a uma cultura tradicional, ainda preso a tradições religiosas ainda resistem em apoiar a inclusão dos alunos especiais. No Brasil há

uma demanda grande sobre os estudos da educação inclusiva, mas ainda há muitas resistências, considerando a falta de estrutura e formação dos docentes.

Essas Leis progressistas apontam também para uma vertente de política social voltada para o sujeito histórico, diferentemente das tendências liberais, que se preocupam com a ordem econômica e social do sistema capitalista, e não assumem compromisso com as transformações sociais (LIBÂNEO, 1990, p. 22).

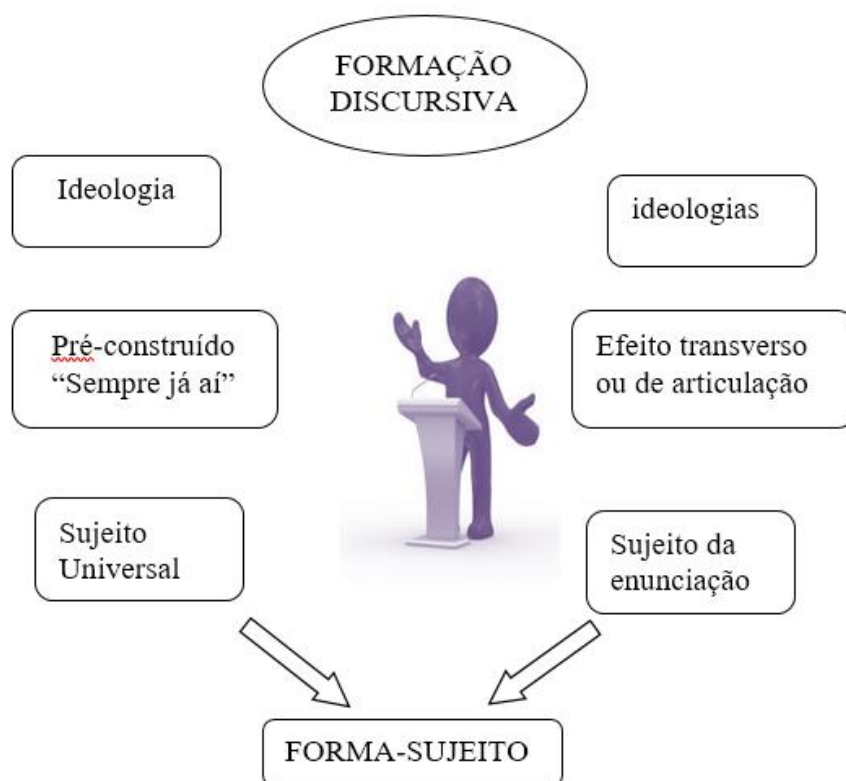
Na linha liberal, ou seja, tradicional, o estudo da língua é valorizado pelos métodos e teorias empiristas e inatistas, influenciados pelo estruturalismo. Nessa concepção, objetiva-se preparar o indivíduo para os papéis sociais e para o mercado de trabalho, sendo necessário capacitá-lo para as normas vigentes da sociedade. Assim, o professor é o elo de ligação para instituir e inculcar o sistema previsto (LIBÂNEO, 1990, p. 30).

As tendências progressistas vinculam-se a uma análise crítica da realidade social, na qual o conhecimento se constitui como um instrumento de práticas sociais. Há uma relação do ensino com as experiências vividas na sociedade, contempla-se a diversidade cultural, e o processo de ensino-aprendizagem é mediado pelo professor numa relação dialógica (LIBÂNEO, 1990, p. 34).

Dessa forma, fazendo uma associação entre os discursos dos sujeitos educadores do *corpus* analisado e essas concepções, ou seja, com essas tendências, podemos perceber que, de certa forma, os sentidos estão bem demarcados nos conjuntos dos seus enunciados, revelando como suas posições se vinculam distintamente à determinada formação discursiva.

Os sujeitos falantes representam pelo interdiscurso as formações discursivas interpeladas pelas formações ideológicas que lhes são correspondentes. O interdiscurso é constituído pelo “pré-construído” (impõe a “realidade” e seu “sentido” universal) e pelas “articulações” (o sujeito em relação com outros sentidos). Nesse processo, o sujeito toma uma posição no discurso, o que resulta no desdobramento entre o “sujeito da enunciação” e o “sujeito universal” (PÊCHEUX, 2014, p. 199).

Esquema 8 – Formação discursiva e interdiscurso



Fonte: Elaborado pela autora.

Por esse seguimento, podemos indagar sobre o efeito desses dois desdobramentos – sujeito universal e sujeito da enunciação – na produção de conhecimentos e na prática política. Quer dizer, se estamos tratando de um espaço educacional, podemos fazer uma relação entre esses efeitos e a prática discursiva na produção do conhecimento científico, e também com a prática política, pois envolve não só a teoria, mas também o pensar crítico sobre essa produção. Conforme afirma Pêcheux (2014, p. 182), o discurso da ciência é um discurso do sujeito. Todo discurso é de um sujeito e não de um indivíduo concreto. Assim, a ciência se materializa de diferentes formas na produção do conhecimento: por um processo sem sujeito (sujeito ausente), pelas tomadas de posições e por um discurso direcionado pelas ideologias.

Essas posições antagônicas dos enunciados do diretor e do professor indicam que os fios discursivos estão formados por elementos linguísticos que corroboram para determinadas formações discursivas. Os sujeitos produzem seus discursos a partir dos seus lugares e posições, e isso se revela no ato da linguagem. Temos, assim,

[...] *um pensamento do qual todo sujeito está, como tal, ausente*, de modo que os conceitos de uma ciência enquanto tais não possuem, a rigor, um *sentido*, mas uma função em um processo. [...] Estamos designando aqui o trabalho do impensado no pensamento, por meio do qual os próprios termos de uma questão, com a resposta que ela pressupõe, desaparecem, de modo que a questão perde literalmente seu sentido, ao passo que vão se formando “respostas” novas a questões que não haviam sido colocadas (PÊCHEUX, 2014, p. 175).

Convém pontuar, então, que essas dimensões da produção do conhecimento implicam nas práticas discursivas do contexto educacional e são demarcadas pelos efeitos de um trabalho político e teórico. Nesse ponto, as

[...] formações discursivas mantêm entre si relações de determinação dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeitos-transversos” ou “de articulação”), de modo que elas são o lugar de um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo (PÊCHEUX, 2014, p. 197).

Nesse mesmo viés, podemos dizer que o discurso pedagógico é marcado pelo “efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 198).

Diante do exposto, destacamos, aqui, as considerações de Pêcheux (2014, p. 199-209), que nos instiga a pensar sobre as práticas discursivas, articuladas aos domínios das ciências e da política, e como essas práticas estão inscritas nas formações discursivas a partir das instâncias ideológicas, determinadas em dadas condições históricas. Ora, conforme foi dito, essas formações discursivas são constituídas pelo interdiscurso (pelos “efeitos do pré-construído” e pelos “efeitos transversos” ou de “articulação”) (PÊCHEUX, 2014, p. 197). Desse modo, o sujeito, em sua prática discursiva, constitui o discurso na forma-sujeito. Podemos entender, então, que o discurso está ancorado pelo interdiscurso numa formação discursiva, que corresponde a uma posição imbricada na instância ideológica que o interpela. Nesse ponto, reforçamos que as práticas das ciências e da política vão se desdobrar em duas práticas na forma-sujeito: o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Essas formas estão intrínsecas nas práticas discursivas dos sujeitos educadores, conforme veremos a seguir.

Considerando esses aspectos teóricos, voltaremos o olhar, então, para os dizeres dos enunciadores presentes no recorte para análise. Buscaremos deflagrar nesse recorte os efeitos dos sentidos dos dizeres que podem apontar para as posições discursivas dos sujeitos. Ao longo desta análise, abrimos um espaço de reflexão sobre as tomadas de posição que remetem

às tendências pedagógicas correspondentes e, ainda, sobre a forma-sujeito e seus desdobramentos nas diferentes modalidades discursivas.

As implicações dos discursos nas práticas dos sujeitos educadores estão dispostas em diferentes ambientes na escola, aqui representados: como podemos perceber na Cena 1, retrata a conversa entre os docentes na sala de professores, e na Cena 2, que retrata a conversa do professor com o diretor na sala da direção e a cena 3 e 4 a prática discursiva pedagógica em salas de aula.

4.1 Cena 1 – Conversa entre professores

Figura 2 – Conversa entre professores



Fonte: Imagem do filme às 1h23min01seg.

Esta cena acontece na sala dos professores e apresenta a conversa entre os professores veteranos e o professor recém-chegado à escola para substituir o professor de artes. No intervalo, o novo professor está organizando as atividades dos alunos para colocar no armário quando é interpelado pelos colegas. O recorte de cena mostra um diálogo entre os professores no espaço escolar do colégio interno. Esse contexto de enunciação retrata posições discursivas antagônicas e, semelhantemente a um cenário educacional atual, os sujeitos estão filiados a abordagens pedagógicas diferenciadas, que vão levar a práticas discursivas divergentes. Isso

quer dizer que tanto os dizeres como as práticas discursivas estão filiadas a formações discursivas específicas, que vão constituindo o sujeito do cenário sócio-histórico.

PS: Mas QUE bagunça estão fazendo em sUa aula... Nimkubh...parece uma feira ((riso))
 PN: Eles são crianças... é natural... ((riso irônico)) se não expressarem suas emoções numa aula de artes onde expressarão?
 PS: Pode ser... mas vá com calma... o diretor gosta de DISciplina /
 PV: (risos) É verdade que ontem você cantou e tocou flauta?
 PN: Sim / cantei e toquei flauta... se as crianças estão felizes... eu estou
 [...]
 PT : O lema de nossa escola é... ((enumera apontando os dedos)) “ordem”, disciplina” e “trabalho”... os três pilares do sucesso da educação completa
 PN: ((olha para o interlocutor com tom de brincadeira e riso irônico, e se levanta na posição de continência do regime nazista)) Hi, Hitler_((todos dão risadas)).

Legenda: PT: professor Tiwari; PN: professor Nimkubh, recém-chegado à escola; PS: professor Sem Sir; PV: professora Victória.

O recorte²⁹ acima retrata uma conversa sobre o referente “aula”, sobre esse objeto do discurso acerca do qual os sujeitos educadores revelam concepções divergentes. Os dizeres representam discursos contrastivos que podem iluminar imagens dos sujeitos educadores no contexto escolar. Na situação de comunicação, os enunciados dos professores estão ligados a um plano de fala, a um sistema de relações de referência e a uma determinada posição discursiva. Esses enunciados podem demonstrar a construção e a (re) construção da memória discursiva do referente no contexto de interação verbal, representada na interlocução dos sujeitos participantes.

[...] a função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multiformes que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva (KOCH, 2002, p. 106).

Verificamos que as expressões usadas pelos sujeitos educadores veteranos da escola ao fazerem referência à aula do professor substituto são “bagunça” e “uma feira”, sinalizando o ponto de vista acessado em suas memórias discursivas sobre a concepção do que seja uma

²⁹ A transcrição seguiu o padrão de PRETI (1999, p. 224).

aula. Eles não explicitam como deve ser a aula, mas, pelo dito e pelo não dito, constatamos que suas posições discursivas remetem às peculiaridades da tendência pedagógica liberal.

Observamos que a professora PV pergunta, ironicamente (demonstrando nos risos): “É verdade que você cantou e tocou flauta?”. Em seu dizer, ela deixa implícito que a metodologia de ensino deve seguir a estrutura estabelecida para ser considerada uma boa aula. O professor PS afirma: “Vá com calma... o diretor gosta de disciplina”, anunciando que o professor substituto pode passar uma imagem negativa ao atuar diferentemente do que estava previsto, ou seja, em desacordo com a memória discursiva sobre o que seja disciplina. A disciplina revelada na memória discursiva desse educador e da instituição remete a uma aula silenciosa, sem movimento, e aponta para posições opostas ao refutar a forma dinâmica da prática pedagógica progressista.

Podemos visualizar no enunciado do professor PT – “Aqui, o nosso lema é ordem, disciplina e trabalho” – a visão da escola, pautada nos princípios de preparar o sujeito para o trabalho. O que está explícito nesse dizer evidencia o não dito, ou seja, o implícito sobre uma concepção pedagógica que trabalha uma proposta na qual o sujeito está ausente. O conhecimento está pré-estabelecido para ser transmitido, ou seja, depositado, reproduzido. Dessa maneira, não há motivo nem espaço para aulas diversificadas e para interações dialógicas. O conhecimento já está pronto, a ordem precisa ser mantida para a reprodução.

Constatamos nos enunciados desses professores veteranos que suas práticas pedagógicas estão pautadas em posturas tradicionais e demonstram valorizar uma metodologia de aula expositiva, não reconhecendo outra forma de lecionar. Revelam, ainda, a contrariedade quanto à atuação do professor substituto no momento em que enunciam. Esses posicionamentos discursivos fazem alusão ao modo de organizar o espaço escolar. Seus enunciados refletem a maneira de ser e de se agir desses educadores, que estão vinculados a uma rede semântica de determinada instância institucional.

Nos enunciados do professor PN – “Eles são crianças... é natural” e “Se não expressarem suas emoções numa aula de artes, onde expressarão?” –, é possível perceber que ele está alinhado a uma formação discursiva diferente, pois faz alusão a uma aula participativa, que considera o nível de desenvolvimento do aluno. Ao argumentar que são crianças, ele deixa implícito que adere a uma perspectiva voltada para o sujeito, contemplando suas possibilidades e limitações. Nesse caso, vemos que há uma abertura para a interação, uma prática desvinculada da proposta pronta a ser seguida, do discurso único e homogêneo.

Ainda sobre do professor PN, destacamos sua expressão “Hi, Hitler”, que sintetiza muitos dizeres implícitos. De início, observamos o interdiscurso, em que um dizer remete a

outro dizer, no caso, retratando a saudação nazista do regime totalitarista, que faz parte da memória coletiva e histórica. O professor usou essa locução fazendo alusão ao dizer do professor PT – “Ordem, disciplina e trabalho” – e, ironicamente, demonstra uma irregularidade no conjunto de seus enunciados, pois contraria uma posição do seu dizer anterior. Possivelmente, é uma crítica que satiriza a postura autoritária demonstrada pelos professores.

Nessa situação de comunicação, podemos visualizar o *ethos* representado pelos educadores: os professores veteranos constroem em seus discursos o *ethos* de professores tradicionais; o professor substituto, o *ethos* de um professor progressista. Esses posicionamentos demarcam atributos nos dizeres e no fazer pedagógicos e representam a condição social e histórica de um tempo. As experiências em contextos sociais diferentes interferem na condição de produção do discurso desses sujeitos. Nesse caso, temos um professor procedente de uma escola inclusiva, e os outros estão vinculados a um sistema tradicional de ensino. Temos, então, sujeitos professores filiados a diferentes formações discursivas, dentro de um mesmo campo discursivo, a pedagogia. Portanto, a concepção de cada um sobre a produção do conhecimento é divergente: os professores veteranos, provavelmente atribuem ao conhecimento científico “um processo sem sujeito”; já o professor PN assume posições políticas e critica a proposta do sistema tradicional, abrindo espaço para outros discursos para a construção do saber.

Entendemos que a tomada de posição desses sujeitos aponta para diferentes modalidades discursivas. Seus enunciados são recobertos pelo sujeito universal e se apresentam pelo interdiscurso, determinando a formação discursiva, que condiciona cegamente seus dizeres. Assim, eles se identificam com o sujeito universal, assumindo a primeira modalidade discursiva abordada por Pêcheux (2014, p. 199), para quem um enunciado acoberta ou rejeita a evidência do sentido que lhe é fornecido. Em outras palavras, as posições que se colocam no sentido representam sentidos opostos. De um lado, o sentido está atrelado à produção dos conhecimentos científicos; de outro, à prática política. Verificamos que a primeira modalidade corresponde a uma prática voltada para a reprodução do conhecimento e, como já abordamos, compreende a tendência liberal.

O professor substituto não se identifica com o pré-estabelecido, ou seja, com o discurso institucional de ensino, mas também não o rejeita totalmente, pois está imerso nas articulações e efeitos de sentidos do interdiscurso. Ele ainda é interpelado pelo sistema, seu discurso ainda está imerso ao já sempre aí, mas a partir de diferentes formações discursivas,

passa atuar e considerar além da ciência, à prática política. Ele assume a terceira modalidade, sobre a qual falaremos adiante, no recorte da Cena 2.

Ainda na Cena 1, recortamos os enunciados relativos ao referente “aula”, ressaltando os paradigmas a que suas propostas educativas estão alinhadas, ou seja, os dizeres desses professores estão articulados pelo interdiscurso a discursos de determinada tendência.

PT: Bom ((aponta o dedo, ironicamente)) você dá aula no colégio Tulipa::: para crianças anormais e retardadas’ não é”... lá faça todos os seus experimentos... afinal que diferença faz?
 PS: Eles não têm futuro mesmo/ (ri) sério’ Nikumbh... essa escola é uma escola for::mal” seu estilo de cantar e dançar não funciona aqui”

Legenda: PT: professor Tiwari; PS: professor Sem Sir.

Os dois professores aqui citados argumentam sobre a aula diversificada que provocou estranhamento, levando os professores veteranos a comparar as propostas das duas escolas: a que eles trabalham e a escola de origem do novo professor. Eles revelam em seus enunciados uma concepção pedagógica direcionada para um discurso homogêneo e, portanto, rejeitam a postura diferenciada observada na aula do professor recém-chegado.

O professor PT declara, de forma imperativa: “Lá faça todos seus experimentos”. Podemos inferir pelo implícito, ou seja, pelo que não foi dito, que “lá” refere-se à escola especial onde o professor PN trabalha, e que “aqui” refere-se à escola em que se encontram, a qual não precisa de experimentos, já que tudo está pronto e certo para ser seguido. Existe um padrão de alunos já idealizados para os discursos pré-determinados, quer dizer, a materialidade dos discursos heterogêneos não faz parte do contexto educacional desses professores. Ao dizer “afinal, que diferença faz”, o professor PT demonstra uma posição cética quanto ao trabalho pedagógico do professor substituto com crianças com necessidades especiais. O professor PT assume uma posição não inclusiva, pois em seu dizer fica implícito também que não há motivo para se trabalhar com alunos especiais. Retificando o dizer do professor PT, o professor PS critica a aula diversificada, dizendo: “Seu estilo de cantar e dançar não funcionam aqui”.

Ao enunciarem de forma irônica, os professores desprezam a escola em que o outro professor trabalha, ou seja, há nos seus enunciados muitas regularidades que nos revelam a concepção dos professores quanto ao processo educativo. Eles consideram a prática conservadora e não adotam uma educação inclusiva. Percebemos que eles desempenham um

papel de acordo com a posição da formação discursiva que ocupam dentro da filosofia da instituição. Os conjuntos de enunciados possuem uma função específica na enunciação de ordem institucional. Notamos, então, que os dizeres dos professores veteranos demonstram uma crítica à metodologia do professor substituto, que não está coerente com a categoria de profissional que eles consideram ideal.

4.2 Cena 2 – Conversa do professor com o diretor

O segundo fragmento selecionado para análise retrata uma conversa entre o professor substituto e o diretor sobre o aluno que está com dificuldades na alfabetização. O professor, incomodado com a situação do aluno, que está prestes a ser excluído da escola, resolve intervir e argumenta apresentando uma proposta pedagógica diversificada para que ele venha a se desenvolver.

Figura 3 – Conversa entre o professor e o diretor



Fonte: Imagem do filme às 1h59min25 seg.

Os discursos desses sujeitos também fazem emergir diferentes posicionamentos, ocorrendo um embate discursivo que remete à memória e às formações discursivas desses sujeitos. A seguir será possível observar que o professor substituto está atrelado a uma tendência pedagógica liberal e que o diretor apresenta uma tendência pedagógica progressista.

((O professor Nimkubh chega à sala do diretor com algumas atividades do aluno Ishaan))

DR: Já sei... os outros professores também reclamaram... não acho que ele vai durar o ano todo

PN : Não, senhor... ele é um garoto brilhante... apenas tem um problema com a leitura e a escrita... você deve ter ouvido falar de dislexia

DR: Sim... você facilitou minha vida... estava me perguntando o que diria para seu pai... ele foi indicado por um conhecido... bom... bom... então uma escola especial... é o seu lugar...

PN: Não, senhor... ele é uma criança com inteligência acima da média... ele tem todo o direito de estar numa escola normal... tudo que ele precisa é de nossa ajuda... e, no mundo, todas as criança, não importa o problema que tenham... estudam juntas... na verdade, até meus alunos do Tulipa têm o direito de estar em qualquer escola... estou apenas repetindo o que diz a lei de nosso país... a lei “Educação para todos”... lhes dá esse direito... o problema é que poucas escolas a seguem...

Legenda: DR: Diretor; PN: professor Nimkubh.

Nesse evento discursivo, podemos observar como os discursos dos sujeitos enunciadorees assumem diferentes pontos de vistas a respeito do mesmo referente (o aluno). É possível entender como os efeitos podem ser determinados, de forma explícita e implícita, na teia discursiva, apontando para as diferentes formações discursivas.

Podemos inferir que, quando o diretor responde “já sei”, há um sentido implícito que remete ao que já se sabe sobre o aluno, demonstrando que ele achava que, como os outros professores, o professor substituto também iria reclamar do aluno Ishaan. Podemos perceber que, ao dizer “não acho que ele vai durar o ano todo”, o diretor concorda com os outros professores, ou seja, há um posicionamento discursivo negativo sobre a possibilidade de o aluno Ishaan continuar na escola.

Note-se que o diretor e os outros professores que reclamaram estão filiados a uma memória discursiva que segue o mesmo fio de discurso, isto é, eles estão atrelados a uma formação discursiva de tendência liberal. Esses enunciados fornecem elementos que direcionam para um mesmo sentido, nesse caso, um discurso pré-construído, no qual um aluno, que não possui habilidades com a leitura e a escrita, não está apto a continuar naquela instituição.

Comprendemos que essa concepção está vinculada a uma ideologia dominante, ancorada no sujeito pelo esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 2014, p. 162), do já aí existente,

sendo, assim, interpelado pela normatização do ensino, que desconsidera outras possibilidades de sentido para a formação do aluno. O discurso, nesse caso, é homogêneo e estático.

Podemos dizer que o diretor é interpelado pelo discurso institucional e pelo sistema educacional, que definem os conteúdos programáticos, normatizando a estrutura discursiva da escola. Assim, revelam-se as marcas de um posicionamento correspondente à tendência pedagógica tradicional. Podemos observar esse posicionamento considerando o dito e, também, o não dito. Percebemos, nesse ponto, que o fio discursivo do diretor alinha-se a uma norma institucional que determina um nível de igualdade para todos os alunos, desconsiderando a diversidade, ou seja, as diferentes habilidades no processo educacional, e estabelecendo parâmetros iguais para condições desiguais. Os efeitos de sentido presentes nos enunciados do diretor se configuram na prática da forma-sujeito, pelo desdobramento do sujeito da enunciação, que se alinha ao sujeito universal, isto é, o diretor identifica-se e posiciona-se pelo assujeitamento livre e cego à determinação estabelecida. Assim, é ele orientado por uma formação discursiva determinada pelo discurso pré-construído, ou seja, por uma teoria que impõe a estrutura sem possibilitar outros sentidos, por uma prática discursiva simbólica já estabelecida. Amparado num sentido único os professores veteranos da escola seguem uma estrutura sem abrir mão, adotam uma postura autoritária, entendem a disciplina como silêncio das vozes que poderiam emergir e produzir no espaço de aprendizagem novos sentidos. Sendo assim, o efeito de sentido que está imbricado em suas práticas discursivas é o autoritário, estabelecendo um lugar discursivo de poder.

De outra forma, podemos perceber uma posição antagônica no discurso do professor novato ao dizer que o aluno “é um garoto brilhante” e que “apenas tem um problema com a leitura e a escrita”. O advérbio “apenas” deixa subentendido, pelo não dito, que a leitura e a escrita não são pré-requisitos únicos para o desenvolvimento escolar do aluno. Emerge aí uma noção do processo educativo que compreende o aluno integralmente, ou seja, que considera importante para o desenvolvimento do aluno outras habilidades além da leitura e da escrita. Materializa-se, então, em seu dizer, uma concepção de tendência progressista.

Assim, podemos reafirmar que o discurso do professor apresenta um efeito de sentido diferente do discurso produzido pelo diretor. Adere a uma tendência pedagógica diferente da do diretor, o professor articula, em seus enunciados, outros efeitos, desestabilizando a lógica dos sentidos cristalizados, questionando e buscando uma abertura para a linguagem heterogênea. Dessa forma, o professor se desvincula do sentido discursivo pré-construído e não se filia à formação discursiva do sujeito universal. Ele utiliza o conhecimento científico já instituído sobre os estudos da inclusão e atua pela prática política, contrariando a estrutura

imposta pelo discurso institucional. Nesse sentido, o sujeito do discurso aqui citado, ou seja, podemos inferir a partir dos efeitos de sentido dos enunciados, que o professor substituto integra os dois efeitos de sentido – o das ciências e o da prática política do proletariado – colocando-se como sujeito da enunciação (PÊCHEUX, 2014, p. 201).

Ao afirmar “você deve ter ouvido falar de dislexia”, o professor demonstra uma noção sobre a proposta educacional inclusiva e sobre a situação da criança com deficiência. Fica explícito no dito seu conhecimento teórico e, implícito no dito, pelo interdiscurso, a articulação que faz com a lei de inclusão para pessoas com deficiência. Assim, sua prática discursiva vai além da exigência da norma institucional, pois sua atenção se volta para o contexto sócio-histórico do aluno. Em seu discurso, transparece uma prática comprometida com uma proposta pedagógica progressista, pois está ancorado na realidade social. Diante do entendimento da deficiência do aluno, o professor tem consciência de sua limitação, mas considera também suas possibilidades quando diz “é um garoto brilhante”.

Assim, podemos analisar como as condições de produção de uma formação discursiva representada numa prática discursiva podem apontar para sentidos distintos, variando conforme a posição discursiva do falante. Ao dizer “então uma escola especial é o seu lugar”, o diretor demonstra um desconhecimento da proposta pedagógica inclusiva. A questão levantada por ele reforça a ideologia ancorada na tendência pedagógica liberal, pois o efeito de sentido produzido no seu enunciado revela uma preocupação de como argumentar e defender a exclusão do aluno da escola. Para ele, a deficiência do aluno o torna incapaz de acompanhar os padrões determinados pela escola. Infere-se, assim, que o foco do diretor não é o aluno, mas, sim, um sistema a ser seguido, ou seja, ele valoriza a cristalização, a estabilização do saber pela normatização da linguagem homogênea. Dessa forma, podemos dizer que ele está atrelado a uma memória institucionalizada e pré-construída.

A partir das afirmações do professor de que o aluno “é uma criança acima da média... ele tem todo o direito de estar numa escola normal”, podemos notar que está explícito seu apoio à inclusão do aluno na escola normal, isso porque a memória discursiva do professor está constituída pelo interdiscurso, ou seja, articula-se à formação discursiva de uma tendência pedagógica progressista. Logo, seu parecer indica uma proposta a favor da diversidade, considerada como um atributo importante nas interações do processo de ensino-aprendizagem da tendência progressista. Nessa concepção, a multiplicidade de vozes, ou seja, a polissemia propicia a produção de novos sentidos, não a unicidade de sentido, que nega quem não corresponde à estabilização da lógica idealizada.

Ao afirmar “eu estou apenas repetindo o que diz a lei de nosso país... a lei “Educação para todos”... lhes dá esse direito... o problema é que poucas escolas a seguem...”, o professor produz o sentido do acontecimento discursivo, com um caráter transformador da realidade pelas condições sociais e, ao mesmo tempo, utiliza-se do interdiscurso por paráfrase, repetindo o que foi dito na lei. Seu discurso, assim, apropria-se da produção do conhecimento científico da política social para argumentar e reivindicar a favor do aluno. Podemos perceber que a questão da democratização do ensino não está explícita em seu dizer, mas que o sujeito professor assume uma posição de conhecimento sobre essa concepção quando esclarece sobre o não cumprimento dessas leis por parte de muitas escolas.

DR: O que você quer de mim?

PN: Por enquanto, deixemos que sua letra e sua ortografia sejam ignoradas... e que ele seja testado oralmente... conhecimento é conhecimento escrito e oralmente... enquanto isso, trabalharei com sua leitura e escrita... gradualmente ele terá melhora...

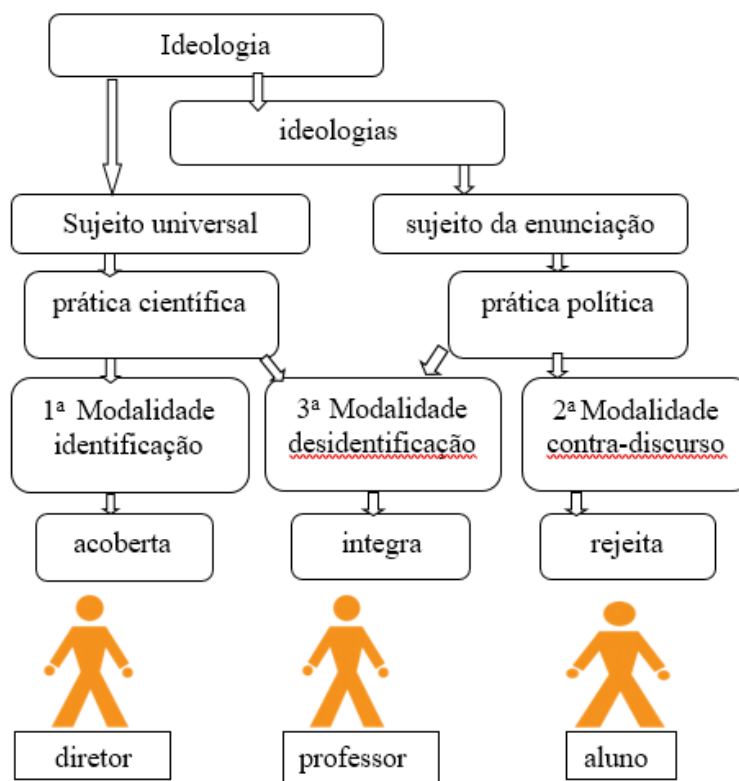
DR: ((se levanta, pensa)) espero não causarmos dano permanente com os conselhos de um professor temporário.

Legenda: DR: Diretor; PN: professor Nimkubh, recém-chegado à escola.

Os enunciados “deixemos que sua letra e sua ortografia sejam ignoradas... e que ele seja testado oralmente” demonstram que o professor se vincula à formação discursiva da tendência pedagógica progressista, visto que ele considera que a aprendizagem ocorre por meio de diferentes tipos de linguagens, não somente pela escrita. Respeita-se, desse modo, a individualidade e as diferentes habilidades do aluno no processo educacional. O contrário ocorre no enunciado do seu interlocutor, que está atrelado à outra formação discursiva, que se articula a uma concepção de ensino-aprendizagem diferente, que valoriza outras habilidades como requisitos possíveis para que o aluno seja incluído e possa se desenvolver. Quando o professor diz “conhecimento é conhecimento escrito e oralmente”, ele faz referência à posição da concepção contrária, uma vez que o conhecimento produzido pela tendência pedagógica liberal segue o padrão transmitido e reproduzido, valorizando a cultura escrita, tal como a evidência e o sentido.

De acordo com a perspectiva apontada por Pêcheux (2014, p. 199), podemos relacionar a posição discursiva às diferentes modalidades assumidas pelos sujeitos educadores no esquema abaixo:

Esquema 9 – Modalidades discursivas



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do esquema acima, podemos visualizar como se dá o funcionamento da forma-sujeito em relação ao efeito de sentido produzido nos discursos dos sujeitos. O diretor, interpelado pela ideologia, é condicionado a acobertar “a realidade” e o “sentido imposto” universalmente. Assim, ele se identifica plenamente com o sujeito universal, reproduzindo o conhecimento científico e desconsiderando o contexto social e o discurso heterogêneo. Já o professor assume a terceira modalidade, pois integra as práticas científica e política. O funcionamento dessa “terceira modalidade” constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da forma-sujeito, não sua pura e simples anulação.

É, segundo o que pensamos, unicamente sob essa condição que se pode compreender em que consiste a apropriação subjetiva dos conhecimentos (especificamente, o funcionamento dos processos discursivos científico-pedagógicos) de um lado, e a apropriação subjetiva da política do proletariado (especificamente, o funcionamento dos processos discursivos políticos do proletariado) de outro (PÊCHEUX, 2014, p. 202).

Nesse sentido, podemos compreender que os efeitos de sentido dos discursos implicam e direcionam a prática discursiva dos sujeitos educadores. Assim, eles podem seguir a determinação pela interpelação do sujeito universal, baseando-se unicamente pelos conhecimentos científicos. Eles podem também se afastar dessa imposição, colocando-se contra e aderindo à prática política, ou podem integrar as duas formas, produzindo o efeito da enunciação, ao se colocarem como sujeitos do discurso a partir das duas práticas. Nessa análise, o aluno é objeto do discurso do professor e diretor, no entanto, mesmo não analisando o seu dizer, percebemos no contexto do filme que trata-se de um sujeito (aluno) que está em posição contrária ao sistema já instituído. Por não se submeter ao sistema e não corresponde aos ideais propostos pela escola, de modo que precisa ser excluído. O aluno, então, é contra a formação ideológica do discurso institucional e não tem possibilidade de fazer a intergração entre a prática da ciência e a prática política, estando, portanto, associado à segunda modalidade, ou seja, à prática política.

Partindo dessas posições, que podem ser representadas pelo imaginário sócio-discursivo, constituindo a identidade do sujeito educador, podemos observar a construção da imagem desses sujeitos pelos seus discursos.

Na situação de comunicação constituída pelo diálogo entre o professor e o diretor, realizaremos uma breve análise da construção do *ethos* discursivo dos interlocutores, por meio do qual podemos observar como os enunciadores constroem suas imagens pelos seus dizeres e pelas argumentações mobilizadas. As marcas linguísticas nos enunciados dos falantes apontam para as construções das imagens dos sujeitos fundamentadas nas posições discursivas assumidas num determinado tempo e lugar, constituindo, assim, o quadro da enunciação.

Essa cena enunciativa refere-se a um campo discursivo pedagógico vinculado a uma prática discursiva instituída em um contexto escolar predominantemente tradicional, como já foi dito. A cena genérica é apropriada por determinado gênero discursivo, ou seja, é uma cena que remete os enunciadores a um tipo de discurso pré-estabelecido. O processo de construção do discurso nesse contexto direciona para o pré-discurso, ou seja, orienta para determinado modo de dizer dos sujeitos.

Como já foi dito, o *ethos* é constituído na enunciação por um jogo de imagens que representam os sujeitos envolvidos. Reconhecemos, nas marcas enunciativas, que os argumentos utilizados pelos personagens apontam para determinadas concepções pedagógicas, direcionando a construção do *ethos* dos enunciadores. Essas marcas estão

presentes nos sentidos produzidos nos enunciados: o professor se posiciona a favor da inclusão e o diretor defende a exclusão.

No enunciado do diretor “estava me perguntando o que diria para seu pai”, emerge uma preocupação com sua imagem. A intenção demonstrada é manter uma imagem de benevolência (*eunoia*), de certo comprometimento com o pai do aluno. Em sua fala anterior, “você facilitou minha vida”, percebemos uma sensação de alívio, que não corresponde à tentativa de manutenção de um *ethos* dessa natureza. Percebe-se que, diante da situação do aluno, que não consegue acompanhar a proposta pedagógica da escola, o diretor expressa sua prioridade, no alívio demonstrado, quando descobre um argumento para defender sua ideia da exclusão do aluno. Nesse ponto, ele pode se justificar sem expor uma imagem negativa de si ao pai do discente. Vemos, então, um *ethos* que mostra um comprometimento com o padrão escolar. O diretor utiliza estratégias discursivas coerentes com seu interesse e inerentes à representação instituída pelo contexto escolar, demonstrando que seu *ethos* está alinhado ao compromisso institucional.

O professor, em contraposição, ao tentar persuadir o diretor, ressalta as habilidades do aluno e, mesmo considerando sua deficiência, ainda diz: “é uma criança com inteligência acima da média”. Ele apresenta, desse modo, um *ethos* de um professor que é a favor da diversidade. As diferenças são contempladas na sua concepção, o que se confirma com seu dizer: “ele tem todo o direito de estar num escola normal”. Podemos perceber o *ethos* de benevolência quando ele se refere à ação de ajudar o aluno. E, ao dizer “no mundo, todas as crianças, não importa o problema que tenham, estudam juntas”, ele demonstra uma imagem de professor inclusivo, o que é confirmado com a afirmação: “na verdade, até meus alunos do Tulipa³⁰ têm o direito de estar em qualquer escola”. Assim, além de mostrar um *ethos* de autoridade e credibilidade, o professor Nimkubh explicita também seu trabalho com a educação especial. Como se vê, esse professor está alinhado a um grupo social, representado na sua imagem e nas concepções que ele defende sobre a proposta inclusiva. Esse posicionamento faz parte de sua identidade discursiva, do seu dizer e do seu ser.

Reforçando a imagem positiva de si, o professor substituto demonstra conhecimento da concepção inclusiva. Como ele mesmo diz é: “estou apenas repetindo o que diz a lei de nosso país... a Lei “Educação para todos”. Com isso, ele mostra que concorda com a Lei sobre a democratização do ensino e também seu conhecimento teórico e sua coerência com o direito estabelecido pela lei, o que corresponde ao *ethos* de prudência (*phronesis*) e de competência.

³⁰ A escola escola de educação especial em que o professor Nimkubh trabalha.

Na fala do diretor “como esse garoto poderá se virar aqui? Matemática... geografia... ciências... idiomas...”, observamos um enunciador voltado para o discursivo institucional, mostrando seu pertencimento a uma proposta de currículo fragmentado, que não valoriza o conhecimento interdisciplinar. Assim, vemos um diretor que expõe uma imagem de si como um profissional atrelado a uma tendência liberal.

O *ethos* discursivo desses profissionais emerge nas cenas enunciativas mediante a cenografia, revelando o caráter e o corpo discursivo distinto, proveniente de determinada formação discursiva e da representação de um lugar social.

Nessas cenas acima observamos as práticas discursivas dos sujeitos educadores na conversa entre os professores e entre professor e diretor. Nas cenas 3 e 4 a seguir, veremos uma breve análise dos discursos dos professores na prática pedagógica.

Os dois recortes a seguir, cenas 3 e 4, nos ajudam a deflagrar efeitos de sentidos que podem representar as diferentes posições discursivas contraditórias nas práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula.

os sentidos sempre se mostram por relações que são de diferença ou semelhança, mas a possibilidade de o sentido se produzir em uma dessas duas relações já está prevista na história e no modo como a língua se inscreve nela. Sempre que um dizer acontece fazendo sentido é porque ocorre na forma de convergência (o mesmo) ou na forma de colisão (o diferente) entre dizeres (SOUZA, 2014).

Dos enunciados dos sujeitos aqui representados podem emergir uma infinidade de possibilidades de análise, no entanto, nos delimitamos a ressaltar alguns aspectos de nosso estudo.

4.3 Cena 3 – Prática discursiva em sala de aula – Representação da tendência liberal

Na cena 3 o professor do colégio interno na aula de português aborda o tema específico, poesia, solicitando dos alunos a leitura e a interpretação e na cena 4 o professor de artes desenvolve um trabalho transdisciplinar, com estratégias diversificadas, abordando o assunto da dislexia, sem apresentar o nome específico do distúrbio da linguagem.

Figura 4 – Prática discursiva em sala – Aula de português com o professor Tiwari



Fonte: Imagem do filme aos 57 min

Neste fragmento do filme o professor está trabalhando com poesia e pede ao aluno Ishaan, recém-chegado na escola, para se sentar ao lado do melhor aluno da sala e interpretar a poesia.

CENA 3 – PRÁTICA DISCURSIVA – REPRESENTAÇÃO DA TENDÊNCIA LIBERAL

PR: esse aqui é Ishaan Nandskishore Wasthi... venha aqui pra frente... com sua mochila... de agora em diante seu lugar é aqui na minha frente... ao lado de Rajan Damodaran... Rajan Damodaran é sempre o primeiro da turma... sua companhia vai lhe fazer bem... entendeu... sente-se... o tema de hoje é interpretação de poesia... página vinte oito... “Perspectiva”... Rajan Damodaran.... você vai recitar o poema... e Ishaan Nadskhore Wasthi... vai interpretá-lo... certo? Vá em frente Rajan

RJ: “perspectiva” “quando olho de cima... você é um pedaço de céu cheio de nuvens... até aparecer um elefante sedento ou meus amigos pularem... talvez uma buzina de bicicleta

ou um pedregulho ou dois... até a bengala de um cego serve... então a imagem se dissipa... e você torna-se rio outra vez”

PR: ((sorrindo)) excelente... ((sério)) agora Ishaan explique o significado do poema...

IS: ((põe-se em pé e diz)) bem eu acho que... o que não vemos não sentimos... mas às vezes... o que vemos na verdade não é... e... o que não vemos... na verdade é... quero dizer...

PR: o que são todos esses “é”? não é? ((os alunos riem)) Mini Patel ... explique...

MP: ((põe-se em pé e responde em alto tom)) O poeta diz que quando vê o rio... vê o céu refletido... usando diferentes objetos ele destrói os reflexos... e percebe então que é um rio... ((Ishaan senta-se com expressão triste))

RJ: ((o colega de Ishaan diz para ele)) você explicou o verdadeiro significado do poema... o senhor Tiwari é muito exigente... lembre-se do que ele diz e imite-o...

Legenda: PR: professor Tiwari ; RJ: aluno Rajan; IS: aluno Ishaan; MP: aluno Minu Patel.

Percebemos que o professor apresenta Ishaan e pede para se assentar ao lado Rajan, referindo-o como “sempre primeiro aluno da turma” categorizando-o como melhor diante dos outros. Revela em seu enunciado o estereótipo de um aluno que corresponde ao fator de excelência, exigido pela avaliação classificatória que diferencia alunos bons e ruins a partir dos pré-requisitos já estipulados. Segundo Perrenoud (2007, p. 66) essa prática está fundamentada numa avaliação normativa e comparativa. O dizer desse professor se alinha a um discurso da prática avaliativa tradicional que prioriza o conteúdo e não as habilidades e desenvolvimento processual do aluno, ou seja, há comparações entre os alunos e não a observação do processo de desenvolvimento do aluno.

Essa avaliação é normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. (PERRENOUD, 1999, p. 66)

Assim, o enunciado do professor, ao categorizar o aluno diante de todos, mobiliza uma memória discursiva do ensino tradicional, pois “tradicionalmente a avaliação escolar é associada à hierarquização de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 2007, p. 11). E, conforme já vimos, essa memória corresponde a um fio discursivo ancorado a uma formação discursiva e ideológica determinando o que ele diz. Além do *ethos* dito, o que se diz ou o modo de dizer, é possível inferir que existe um modelo valorizado, que remete a uma “memória coletiva”, chamada

cena validada, já instalada na memória coletiva (Cf. AMOSSY, 2008, p. 81). São sentidos que estão no interior e no exterior do discurso, proveniente de um lugar preexistente que constitui o interdiscurso e o assujeitamento.

Ao demonstrar a visível aparência de alegria com a leitura feita pelo o aluno Rajan, talvez por ser “o primeiro da turma”, o professor volta-se com a feição séria para Ishaan e pede para explicar o significado da poesia, demonstrando no seu modo de dizer evidenciando uma certa preferência. Ishaan fala sobre o sentido do texto lido, interpretando-o conforme seu entendimento e é totalmente desconsiderado. Sua forma de expressar demonstra medo e insegurança. O modo de dizer do aluno reflete a imagem que ele faz do professor, emergindo aí o *ethos* pré-discursivo, uma imagem prévia de um professor autoritário.

O professor não gosta da resposta e questiona “o que são todos esses “é”? e “não””, recorrendo às perguntas retóricas que, em sua estrutura, mobilizam memória discursiva do discurso homogêneo, pois admite somente uma forma de interpretação, ou seja, a resposta previamente padronizada, característica de uma proposta das atividades da linha tradicional. Apesar da interpretação feita por Ishaan ter uma certa coerência, é imediatamente rejeitada pelo professor, pois não corresponde à resposta prevista por ele. Prevalece, assim, a interpretação única do texto literário, já pronta normatizada. Bem como o colega do Ishaan disse, a interpretação que ele fez era o verdadeiro significado do poema, mas deveria ter reproduzido o que como o professor queria, imitando-o. Como a resposta não correspondeu, em sua formulação, à pré-estabelecida pelo professor, foi refutada, julgada e ridicularizada pelos colegas e diante dos colegas, atribuindo a ele um estereótipo de incompetente, reforçando o estigma que já vinha sofrendo em sua vida escolar.

Segundo Perrenoud, “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (PERRRENOUD, 1999, p. 9).

Essa prática discursiva assumida pelo professor – manifestada em suas perguntas e em seus procedimentos de interpretação fixa – está alinhada a uma formação ideológica vinculada a uma política educacional que tem como referencial prioritário a aquisição dos conteúdos que preveem uma avaliação classificatória. “A construção discursiva do imaginário social e a autoridade institucional contribuem, portanto, para estabelecer o *ethos* e troca verbal do qual ele é parte integrante” (AMOSSY, 2008, p. 137). O discurso relaciona-se com o imaginário social, uma posição social e institucional sobre o que e como deve ser a prática pedagógica.

Pelo imaginário social, o discurso reproduz a concepção pedagógica que privilegia o desenvolvimento cognitivo do aluno, criando parâmetros ideais para formar o aluno ideal. No entanto, em diversos enunciados do professor nessa cena (“excelente!”, uma *exclamação* que representa uma valoração, um julgamento que encontra no professor a posição privilegiada de avaliação; e “Ishaan, explique o significado do poema...”, uma *injunção* que prevê como resposta um gesto de interpretação único), uma memória discursiva é manifestada, ancorada na educação bancária que valoriza o acúmulo de informações e a aquisição de conteúdos para alunos ideais e não alunos reais, constituídos pelas dimensões sócio-históricas. Essa é uma herança histórica da ideologia dominante. Todos os alunos são testados a partir de um parâmetro determinado, desconsiderando o desenvolvimento integral do aluno e os demais aspectos sociais, culturais e históricos. Há uma fragmentação do conteúdo estudado em relação ao contexto social e real do aluno, distanciando assim das práticas discursivas pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa e contextualizada³¹.

Dessa forma, ao ser indiferente ao dizer do aluno, acentua-se tanto nas atividades específicas quanto na relação professor-aluno uma postura de julgamento, uma visão estereotipada, conforme a prática avaliativa tradicional que “não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

As práticas discursivas dos professores sinalizam, reforçam e fortalecem essa hierarquia social que engessa a forma da produção do conhecimento. Refletindo sobre a forma-sujeito, Pechêux afirma que a prática discursiva leva à “questão das formações discursivas”, e, que “todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e “palavras”) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em “sujeito-responsável”” (PÊCHEUX, 2014, p. 198. Grifo do autor). A conduta e palavras do professor estão interpeladas pela determinação ideológica.

Desse modo, o sujeito educador está inscrito numa rede de sentido vinculada ao sistema educacional no qual faz parte, seja pela experiência vivenciada ou pela sua formação profissional. O sujeito professor se identifica com o discurso institucional do sistema evidenciando sua posição, reproduzindo os mesmos sentidos por meio de seus enunciados,

³¹ Uma das diversas práticas pedagógicas que se encontram no decorrer da História.

identificando-se com o sujeito universal, reproduzindo as normas, seguindo um mesmo fio discursivo da linha tradicional de ensino.

O que resulta disso no que se refere à discursividade é que o efeito de sentido de conhecimento coincide, nessas condições, com um efeito de sentido inscrito no funcionamento de uma formação discursiva, isto é, como se viu, o sistema das reformulações, paráfrases e sinonímias que a constitui (PÊCHEUX, 2014, 175).

Compreendemos que os enunciados do professor no fragmento acima remetem às repetições dos efeitos de sentidos já pré-existentes, ou seja, de práticas pedagógicas tradicionais. Uma tendência que condiz com a prática política burguesa elencada por Pêcheux (2014, p. 203), do lugar da política na “pedagogia”, uma prática pedagógica burguesa assumindo as formas do realismo metafísico e do empirismo lógico. Quando o professor segue a mesma postura arbitrária e não reconhece outras possibilidades de interpretar o poema, assume uma prática pedagógica pela qual o conhecimento tem um viés voltado para o efeito ideológico do sistema instituindo a transmissão do conteúdo pela “convenção arbitrária” e não como produção social do conhecimento. Nisso há um apagamento do sujeito no processo de construção do conhecimento, o sistema já instituído é o foco central, constituí-se a “transmissão-reprodução” dos conhecimentos “identificada a uma inculcação” (Cf. PÊCHEUX, 2014, p. 204).

Nesse sentido, a prática do discurso autoritário que perpassa as práticas da avaliação da aprendizagem reforça os lugares de hierarquia na escola, “essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno, em grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência, do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências” (PERRENOUD, 1999, p.12). O processo avaliativo faz transparecer a construção da imagem dos sujeitos envolvidos “e está no âmago [a parte mais íntima ou fundamental; a essência] das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades” (PERRENOUD, 1999, p. 10). Segundo Perrenoud a avaliação é uma concepção que valoriza a divisão de classes e legitima a hierarquia “assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um ano letivo e enfim, para um ciclo de estudo” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, as formas da prática burguesa da política do proletariado na pedagogia podem demarcar pela prática política entre “conhecimentos científicos e processos de inculcação ideológicas”.

A relação de desigualdade ou de discrepância entre os conhecimentos científicos (enquanto funcionamento conceptual) e a “ignorância” (que, como se sabe, não é o vazio mas o demasiadamente-cheio do impensado) pode tomar diferentes formas, conforme a natureza do aparelho escolar em que essa relação se realiza (PÊCHEUX, 2014, p. 204)

O papel simbólico que representa cada um, professor e aluno, e a relação hierárquica que impõe pela prática autoritária de discurso homogêneo se perpetuam na memória discursiva do sistema dominante. “A expressão da ideia só é válida se formatada com o feitio do poder vigente” (FERRAREZI, 2014, p. 43) assim como “não há poder simbólico sem uma simbologia do poder. O exercício de um poder simbólico se faz acompanhar por um trabalho sobre a forma” (BOURDIEU, 1998 apud FERRAREZI, 2014, p. 44).

Nessa linha, na representação da prática discursiva da cena 3, de acordo com o quadro 2 de nosso estudo³², emerge uma performance discursiva, retratando o saber institucionalizado, a prioridade ao currículo como objeto cristalizado, fragmentando o saber pelas disciplinas desvinculadas do contexto social. Isso é perceptível no evento discursivo em que se privilegia o conteúdo abstrato sem produzir sentidos significativos para o discurso na interação com o aluno. O ensino voltado para o indivíduo empírico e não para o sujeito histórico e social. Ao exigir um sentido único como resposta, acentua-se linguagem homogênea, imperativa, através da qual a polissemia é contida. O referente está ausente nessa relação de ensino-aprendizagem. Podemos visualizar que o professor perdeu a oportunidade de produzir o sentido sobre o objeto de estudo, ou seja, limitando o discurso, ao deixar de considerar a voz do outro, nesse caso o do aluno. O fio discursivo que poderia alinhar a situação de aprendizagem foi cortado, predominando a voz da posição de autoridade do professor.

São evidentes as formações imaginárias das posições que cada um ocupa, o professor é detentor da palavra e o aluno não sabe nada, não tem espaço para se posicionar, é passivo e dependente. Da autoridade da posição do professor emerge valorização classificatória e excludente, onde acentua-se o erro diante do padrão da excelência, a ideologia da subordinação e desigualdade.

³² Quadro 2 – Tipos e performances discursiva – página 70

Podemos também destacar que o sujeito professor adota consciente ou inconscientemente uma representação social, engajada pelas normas institucionais ou pela identificação de um grupo direciona seu posicionamento e consequentemente sua identidade discursiva. Ao tomar a palavra o professor cria a imagem de si, tanto pelas marcas linguísticas quanto pela entonação do enunciado, assim como observamos ao direcionar a fala para Ishaan com o tom sério e não interessar pelo dizer do aluno, o professor constrói a imagem de si. Ao categorizar o aluno de forma negativa quando rejeita seu posicionamento, antecipa uma imagem de aluno incapaz e também mostra a imagem de si, um *ethos* de representação social afetada por estereótipos alinhados a uma determinada formação discursiva que modula seu dizer e fazer.

Os papéis sociais também delimitam a imagem que o sujeito faz de si. Por exemplo, a imagem que o professor faz do aluno Ishaan está atrelada ao *ethos* pré-discursivo, que pode interfere na construção do seu *ethos* discursivo, pelos estereótipos do aspecto culturais (um aluno especial discriminado), sociais (rotulado socialmente por seu distúrbio) e institucionais (não se inclui na norma do padrão escolar). Essa imagem do aluno pode ser reforçada ou refutada, nesse caso foi reforçada uma imagem e o aluno estigmatizado.

A condição de produção do discurso do professor nesta cena está associada às posições discursivas constituídas pelas formações imaginárias, quer dizer, à sua posição, professor; à posição do sujeito interlocutor e o objeto do discurso. O dizer e o modo como o professor diz “venha aqui pra frente... com sua mochila... de agora em diante seu lugar é aqui na minha frente... ao lado de Rajan Damodaran... Rajan Damodaran é sempre o primeiro da turma... o que são todos esses “é”? não é? está relacionado à posição que ele ocupa como professor que segue a tendência conservadora. Ele constrói a imagem de um aluno limitado e incapaz por causa de sua dificuldade. Compara o aluno explicitamente com base nos padrões desconsiderando a diversidade, se vinculando à concepção de sala homogênea e em relação ao conteúdo pedagógico mantém a interpretação fixa e normatizada sobre a interpretação da poesia, rejeitando outra possibilidade de sentido O dizer do professor está vinculado a uma identidade enunciativa, engajada numa prática política que defende uma formação ideológica, uma prática política pedagógica da evidência, do sempre-já-aí. Dessa forma

estão sendo confundidas a prática de produção dos conhecimentos e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos, e sendo evitado o ponto – crucial, a nosso ver – da não existência de qualquer *começo* pedagógico (não existência que é mascarada por certas “evidências”, como a do ingresso das crianças na escola). O reconhecimento desse ponto crucial nos permite compreender que todo efeito pedagógico se apóia sobre “o sentido”pré-

existente, sentido este produzido em formações discursivas “sempre-já-aí”e que lhe serve de matéria prima [...] isto significa que toda pedagogia supõe um “ir a fundo à questão”,que faz com que se possa falar do começo uma vez que se tenha “começado”-quando, na verdade, cada sujeito já começou desde sempre -, de modo que essa questão, que é a forma específica do “efeito Munchhausen” no domínio da apropriação subjetiva dos conhecimentos, designa o lugar da política na “pedagogia” (PÊCHEUX, 2014, p. 203).

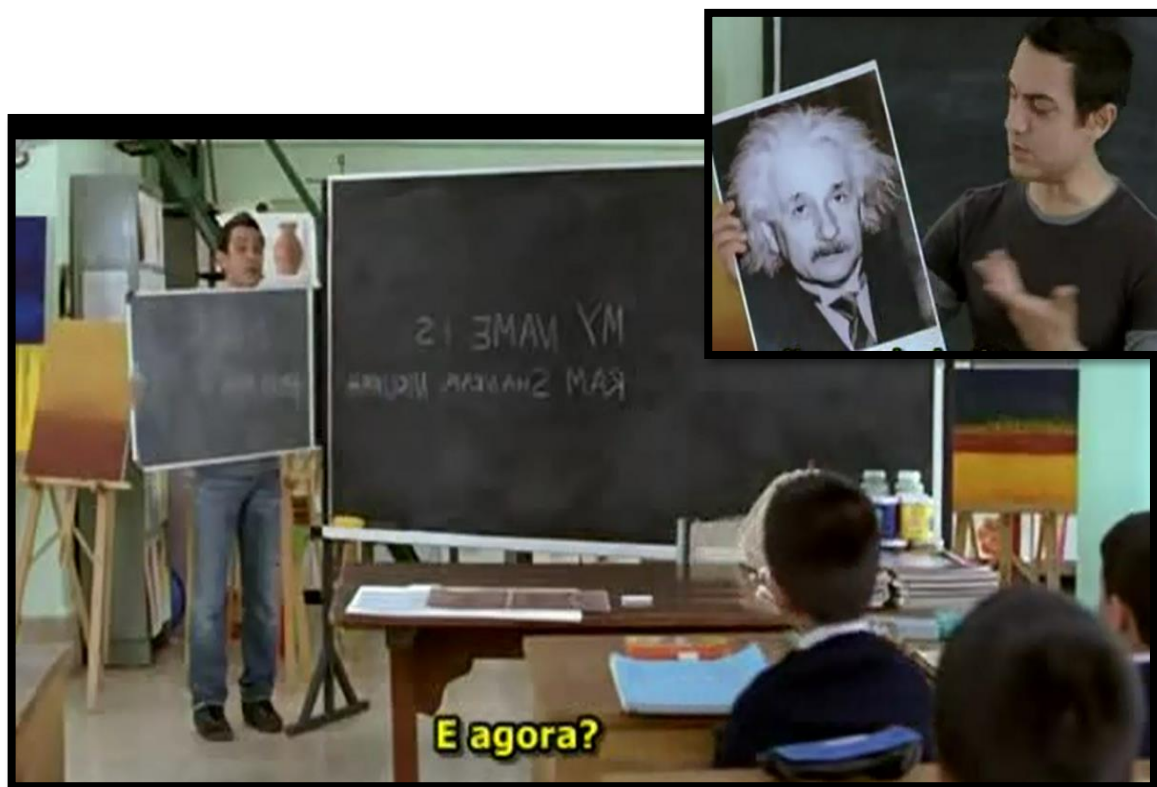
As características identitárias do sujeito educador podem demarcar diferenças em sua prática discursiva, revelando assim uma atividade de simbolização representacional e um imaginário sociodiscursivo que o coloca numa posição, no lugar político e pedagógico. O sujeito professor demarcam nos enunciados os efeitos de sentidos incorporando o pré-construído retomando a mesma formação discursiva atrelada um determinado tempo e história da conjuntura educacional.

Podemos compreender, então, a partir desses fragmentos selecionados para análise, algumas dimensões que afetam e diferenciam os efeitos de sentidos das práticas discursivas dos sujeitos educadores. Estão interpeladas pelas formações ideológicas que direcionam para diferentes práticas, conforme diz Pêcheux (2014, p. 202) “não há, para sermos exatos, práticas de um sujeito, há sujeitos de diferentes práticas”.

4.4 Cena 4 – Prática discursiva em sala de aula – Representação da tendência progressista

Na cena 4, depois de procurar conhecer a realidade do aluno Ishaan, o professor de artes prepara uma aula abordando o tema da dislexia. Para isso, recorre à história de alguns personagens históricos para fundamentar teoricamente o assunto, utilizando estratégias para atingir o aluno. Começa a aula contando uma história de alguns personagens históricos que também tinham dificuldade na escrita por conta da dislexia, mas não os nomeia para criar expectativa. Ishaan fica assustado, pois se identifica com a história. Então, Ishaan descobre que se trata de um cientista reconhecido no mundo. Por fim, o professor conta a experiência de muitos outros gênios da história que apresentavam o quadro de dislexia.

Figura 5 – Aula de artes com o professor Nikumbh - Prática discursiva – Representação da tendência progressista



Fonte: Imagem do filme às 1h 51min.

CENA 4 - PRÁTICA DISCURSIVA – REPRESENTAÇÃO DA TENDÊNCIA PROGRESSISTA

PN: Amigos...hoje irei contar uma história ((os alunos gritam entusiasmados)) de um garoto ((olha para Ishaan)) era uma vez um garoto... não me pergunte onde... ((conta andando pela sala entusiasmado, dá uma olhadinha discreta para Ishaan)) que não sabia ler ou escrever... mesmo tentando muito ele não conseguia lembrar que o B vem depois do A para fechar... ((Ishaan fica cabisbaixo escutando)) as palavras eram suas inimigas... dançavam feito formigas... assustando-o e atormentando-o... ((os alunos riem e Ishaan continua de cabeça baixa))... os estudos causavam terror...mas quem compartilharia sua dor? Seu cérebro estava meio... sem nada fazia sentido no meio... o alfabeto dançava em devaneio...certo dia o pobre garoto falha e nos estudos desmorona... todos riram em usa cara... mas sua coragem ninguém arrancava... e um dia ele achou ouro... o mundo ficou maravilhado com a teoria que ele contou... podem adivinhar quem é ele?

((o professor mostra um retrato grande de Albert Einstein. Ishaan fica assustado ainda de cabeça baixo nem olha, até que um colega grita respondendo ao professor))

RJ: ALBERT EINSTEIN ((Ishaan olha rapidamente admirado, passa a olhar para o professor e prestar atenção na história que o professor está contando))

PN : Correto, Rajan. Albert Einstein... Um grande cientista... o homem sacudiu o mundo com usa teoria da relatividade... movimento Browniano... o efeito fotoelétrico... pelo qual recebeu o prêmio Nobel em 1921. ((os alunos olham atentos inclusive Ishaan))

Agora... o que é isso?

AL: UM HELICÓPTERO...

PN: não é qualquer helicóptero... o grande artista-inventor Leonardo da Vinci... quem?

AL: Leonardo da Vinci.

PN: ele inventou isso aqui... um esboço de um helicóptero... sabe quando... no século XI... quatrocentos anos antes do primeiro helicóptero levantar voo... mas Leonardo da Vinci tinha dificuldade de escrever... ele escrevia mais ou menos assim... ((vai ao quadro e escreve as palavras espelhadas, Ishaan olha assustado e os outros alunos ficam balbuciando tentando ler o que o professor escreveu)) conseguem ler?

AL: não

((professor afasta um pouco o quadro para diagonal e coloca o espelho do lado para refletir a imagem do que está escrito))

PN: e agora?

AL: MY NAME IS RAM SHANKAR NINKUMBH... HEHEHE ((batem palmas, felizes pelo evento)) Ishaan... ligue a luz por favor... quem acendeu o mundo com a eletricidade? (o professor segue apresentando outros exemplos)

Legenda: PN: professor Ninkumbh, professor recém-chegado à escola, AL: alunos, RJ: Rajan, colega mais próximo de Ishaan

Esta cena é auge³³ da narrativa fílmica, pois representa o momento em que o professor Ninkumbh consegue estabelecer uma interação como o aluno Ishaan, pois até o presente momento ele estava deprimido e cabisbaixo. A prática discursiva desse professor produziu um efeito significativo na relação ensino-aprendizagem possibilitando a polissemia aberta. Nessa prática, ressalta-se a alteridade

³³ Considera-se auge porque é o momento que a prática discursiva do professor produz sentido para o aluno. Até aquele momento o fazer pedagógico estava distante de sua realidade, os dizeres dos professores não faziam sentido, sua limitação era acentuada e a causa do corte dessa interação.

A aprendizagem torna-se significativa no momento em que o dizer tem sentido na relação professor-aluno.

essa noção é derivada da filosofia, no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença: o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é o outro, que é diferente. Ela opõe, então, ao conceito de identidade, que concebe a relação entre dois seres sob o modo do mesmo. Na **análise do discurso**, esse termo é retomado com essa mesma definição aplicada à relação de comunicação. Ele é empregado por Charaudeau (1995b) na expressão princípio de *alteridade* (algumas vezes, princípio de interação, 1993a) para designar um dos quatro princípios que fundam o ato de linguagem com os princípios de influência, de regulação e de relevância (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2008, p. 34, grifo do autor).

Nesse aspecto, há uma “relação interacional não simétrica, já que cada um deles desempenha um papel diferente: um, o da produção do sentido no ato da linguagem, o outro o da interpretação do sentido desse ato” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 34). Todo discurso é constituído de outro discurso, o discurso do outro é considerado em seu discurso quando há uma reciprocidade, a aderência ao discurso heterogêneo em sua formação discursiva.

Entendemos que o interdiscurso se revela também pela aderência ao discurso diferente, atravessado pelo discurso do outro, produz sentido aproximando os interlocutores. Como podemos perceber, ao construir a narrativa o professor utiliza como estratégias as situações dos personagens históricos, valorizando o movimento discursivo, considerando a relação conhecimento e realidade, ou seja, o acontecimento histórico está presente para fundamentar a situação real, uma prática discursiva pedagógica inclusiva.

O professor substituto, oriundo de uma escola de prática inclusiva, tem seus enunciados alinhados a uma formação discursiva que contempla a diversidade, o discurso que contempla a diversidade, ou seja, a uma linguagem heterogênea. Por fazer parte de sua experiência profissional com o trabalho na escola para crianças especiais, a condição de produção de seu discurso abre espaço para o discurso do outro. Nesse sentido, o processo de produção das formações discursivas não é evidente e naturais, neles evidenciam-se as falhas e deslocamentos. Entre os processos das ideologias há um espaço que possibilita que sujeito se aproprie e se reinscreva em outra formação discursiva e constitua uma nova forma-sujeito. Como podemos ver, a formação discursiva que o professor substituto se alia é contraditória à formação discursiva do discurso do professor da cena 3. A memória discursiva que constitui o seu dizer está articulada ao deslocamento de sentidos que o coloca em outra formação discursiva.

A cena 4, o professor revela uma imagem de si, pelo que diz e no modo de fazer. Observamos uma prática discursiva aliada a um conhecimento prévio sobre o aluno, e isto se

confirma quando percebemos o assunto escolhido e a forma como ele introduz a aula e seleciona previamente uma atividade do aluno Ishaan para criar expectativa sobre o tema que iria abordar. A partir da observação sobre as limitações de Ishaan, o professor não manteve distância nem ignorou a situação do aluno por conta dos conteúdos que provavelmente teria que cumprir, mas planejou sua aula utilizando estratégias assumindo uma posição política pedagógica que contempla o contexto sócio-histórico. Ao reagir com preocupação, e procurar conhecer o aluno, demonstrou uma prática correspondente a uma formação discursiva na qual está alinhado, como por exemplo, a prática da educação inclusiva.

Podemos perceber os efeitos de sentido que emergem na prática discursiva do professor ao contar a história: o diagnóstico planejado feito antecipadamente, o conhecimento sobre as características de uma criança com dislexia, a competente estratégia de criar expectativa, a contextualização do tema e a realidade, a fundamentação teórica ou científica utilizada. Os enunciados que constituíram a história, remetem a um posicionamento atrelado ao viés da prática social, que ao incluir o aluno atinge aos outros, promovendo um discurso significativo na produção do conhecimento social, pela prática que integra a ciência e a prática política. Desvinculando de uma Ideologia mantenedora do discurso dominante atua pela prática política do proletariado, a prática do “tipo novo” elencada por Pêcheux (2014, p. 202).

Vemos, dessa forma, a concepção voltada pelo interdiscurso de sua formação profissional que atenta para a diversidade valoriza o diagnóstico, uma avaliação com um novo sentido, a ruptura da avaliação somatória, classificatória para a formativa e processual.

Nessa tomada de posição o professor assume a posição que prioriza o desenvolvimento integral do aluno e não somente o cognitivo, considera-se as diferentes habilidades e promove uma intervenção pedagógica contínua e mais próxima do aluno. Assim,

soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se (PERRENOUD, 1999, p.66).

Percebemos que tanto na cena 3 e na cena 4, a dimensão de avaliação está intrínseca na prática discursiva, pois é uma espécie de ponto de partida em que se dá a relação entre professor e aluno. Pelo interdiscurso o sujeito educador percebe-se que o professor assume uma posição discursiva revelada nos enunciados comprovando um fio discursivo pelo viés da tendência progressista.

Voltando ao quadro 2 de nosso estudo³⁴, observamos que o professor Nikumbh apresenta uma performance discursiva de um discurso lúdico e polêmico através da qual o ensino e o conhecimento é produzido e compartilhado socialmente, conforme podemos perceber, o tema “dislexia” surge da limitação de um aluno e possibilita uma intervenção individual sem deixar de lado o contexto social vivenciado por eles, tornando uma aprendizagem significativa para o coletivo.

Com efeito, a noção de discurso, que devolve à linguagem sua espessura material e ao sujeito sua contradição, coloca-se como historicamente necessária para o deslocamento dessas relações entre disciplinas e aponta para uma nova organização, novos recortes, novos desenhos de formas de conhecimento, se não se pensam mais essas regiões disciplinares (com seus “conteúdos”) mas um novo jogo entre as formas do saber (ORLANDI, 1994, p. 59).

Constitui também um espaço participativo de troca, os sujeitos estão abertos ao diálogo. Para que atingisse o objetivo foi necessário utilizar diferentes estratégias e abrir mão do conteúdo programático para dar conta da polissemia, ou seja, nessa situação específica, do diferente discurso representado pelo aluno Ishaan, Isto não quer dizer que não havia outras formas discursivas que merecessem atenção, a abertura outras vozes, outros discursos. Vale então que ressaltar que se afasta da ilusão da forma padrão, pois toda sala é heterogênea e apresenta uma linguagem heterogênea. O projeto político pedagógico de uma instituição pode estar pautado em políticas públicas sociais voltadas para a diversidade cultural ou podem pautar-se por currículos direcionados à formação profissional, ao ensino técnico preparatório para o mercado de trabalho. A partir disso os docentes são interpelados, levados a reproduzir a prática do discurso homogêneo e imperativo do silenciamento, acobertando e conservando o interdiscurso do que já está instituído ou produzir o conhecimento contemplando as necessidades e os contextos sociais e históricos sem desconsiderar o conhecimento pré-construído.

Destacamos ainda, que o referente, quer dizer o objeto de estudo, neste caso o tema significativo, está presente nesta situação discursiva, o professor dá vida ao conteúdo trabalhando a partir da realidade das experiências vivenciadas pelos alunos e como notamos que aponta diferentes personagens, entre eles de cantores do contexto cultural dos alunos. O modo com faz os questionamentos e levanta as expectativas coloca o professor numa posição

³⁴ Quadro 2 – Tipos e performances discursiva – página 70

de mediador do saber e promove uma interação dialógica na relação de cooperação, de respeito e reciprocidade.

Nota-se que o professor adota uma postura de avaliação formativa, quando atenta para as limitações do aluno, não o estigmatizando e comparando com os demais, mas buscando informações que direcionam o processo pedagógico possibilitando uma intervenção mais adequada e coerente com a necessidade do aluno. Ao apontar os estudos de grandes cientistas, de pessoas do contexto histórico que também apresentavam um quadro de dislexia, o professor valoriza o conhecimento científico para fundamentar o que acredita e o que argumenta a favor do aluno.

Essas performances inclusivas apontam para uma prática discursiva que se alinha tanto à ciência quanto à política, pois recorre aos estudos científicos e a luta pela prática política considerando o sujeito social e histórico. O sujeito do discurso ao ser interpelado pelo interdiscurso revela a formação discursiva que constitui o efeito da forma-sujeito. Os efeitos de sentidos podem ser deflagrados à medida que o fio discursivo aponta para uma determinada formação ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ancorado na Análise do Discurso Francesa, possibilitou a compreensão de como a linguagem está associada à constituição do sujeito. Entendemos que o sujeito está submetido à dimensão da linguagem ao ser interpelado pelas condições de produção do seu discurso, considerando os aspectos sociais, históricos e ideológicos. Assim, o indivíduo deixa de ser um sujeito empírico e passa a ser constituído discursivamente pelo assujeitamento das formações discursivas e ideológicas.

A linguagem passa a adquirir efeitos de sentido específicos na enunciação a partir dos lugares sócio-históricos de fala. Os diferentes sentidos produzidos são decorrentes de suas filiações discursivas, que vão desde o pré-existente, o sempre-já-aí, às articulações com outros dizeres, o interdiscurso. Os processos ideológicos se materializam no discurso. Mesmo inconscientemente, os sujeitos se alinham à determinada formação, que direciona o seu dizer. O sujeito não é dono do seu dizer. O dizer está atrelado ao já dito e a outros dizeres e produz efeitos de sentido permeados por várias formações discursivas que o constitui – família, estado, educação e religião. O sujeito falante constitui o fio discursivo reproduzindo ou renovando os já ditos.

É importante atribuir sentido aos dizeres não por uma simples interpretação de tudo que se ouve, que se lê, mas ao que acontece de forma simbólica observando como os sentidos são produzidos e construídos socialmente por meio da linguagem: esse é o papel do pesquisador em análise do discurso. Os processos discursivos são os efeitos da linguagem que se materializam no discurso e não se restringem às palavras como propriedade literal.

Percebemos através das análises que, numa perspectiva, o professor é detentor da palavra; em outra, há uma valorização da participação do aluno; corroborando a ideia de que a prática discursiva pedagógica do sujeito educador pode orientar para diferentes efeitos de sentidos. Assim, o sentido do dizer do professor pode manter-se atrelado ao discurso homogêneo do sistema e dos parâmetros a ser seguido ou deslocar para sentido heterogêneo, articulando a relação entre o sujeito, a linguagem e a história.

A prática discursiva estabelecida por conteúdos programáticos, transmitidos pelos professores como conhecimento sem considerar a dimensão sócio-histórica, evidencia-se pela manutenção do sistema formal e o apagamento do evento discursivo, prevalecendo a cristalização do interdiscurso pré-estabelecido. Esse é um efeito de sentido que revela a dimensão coletiva padronizada e apaga a dimensão individual do sujeito. Ao determinar as regras da disciplina que silenciam a multiplicidade de sentidos linguagem, reforça-se o

funcionamento da linguagem em relação si mesma, como metalinguagem e afasta-se do contexto sócio-histórico.

Conforme percebemos a partir das análises, as divergências discursivas emergem nas práticas pedagógicas. Enquanto uma posição discursiva se ocupa em transmitir o conhecimento reproduzindo o sistema padrão, a outra atenta para produção do conhecimento considerando a interação e o contexto social. Enquanto uma se identifica reproduzindo a ciência, a outra questiona e atua pela prática política, dando abertura para relação entre o que já está posto com a realidade contextual do aluno.

É nesse sentido que Pêcheux aponta para a luta contra a pedagogia pura, da transmissão do conhecimento e contra a prática pedagógica burguesa.

as formas burguesas da política na prática pedagógica podem, em seu princípio, ser reconduzidas a duas formas polares (combinadas em alternância), de um lado, a do realismo metafísico (que faz passar por objeto de conhecimento puros efeitos ideológicos), e, de outro lado, a do empirismo lógico (que apresenta o objeto de conhecimento como uma comodidade, uma convenção arbitrária), de modo que tanto em caso quanto em outro, a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação (PÊCHEUX, 2014, p. 203).

Pêcheux busca “entender como essas relações sociais de dominação e de transformação se estruturam mediante processos discursivos que se dão tanto dentro quanto fora das instituições políticas e acadêmicas” (SOUZA, 2011, 46).

Assim, o discurso se configura pela memória discursiva, pelo esquecimento. O sujeito esquece que seu dizer é proveniente do que já está estabelecido previamente e das articulações com outros dizeres, com outras formas de dizer, de outros lugares independentes. Nesse processo, o sujeito pode se alinhar à formação ideológica dominante, direcionando sua forma de discursar, ou pode se filiar a outras formações, questionando o que já está previsto e reformulando seu dizer para outros sentidos.

O sujeito se inscreve em diferentes formações discursivas. Ao aderir ao pré-construído, se identifica plenamente com o sujeito universal; ao questionar o que já está posto, passa a se vincular a outras formações ideológicas colocando-se como sujeito da enunciação. A partir desses dois efeitos, do pré-construído e das articulações, os sujeitos são interpelados, caracterizando a forma-sujeito. Desse modo, o efeito de sentido atravessa essas condições de produção do discurso, trazendo implicações para as tomadas de posição do sujeito-falante.

Nessa perspectiva, compreendemos que esse efeito da forma-sujeito, tal qual nos diz Pêcheux (2014, p. 194), acarreta a oposição entre uma “linguagem ideológica” e uma “linguagem científica”, sendo representadas e demarcadas nas práticas discursivas. Temos, portanto, desdobramentos entre o sujeito universal e o sujeito da enunciação, direcionando as posições discursivas dos sujeitos, que vão assumir diferentes modalidades discursivas.

Pela memória discursiva, inconscientemente, os sujeitos repetem o que está estabelecido e se posicionam interpelados pelo sistema já instituído ou se deslocam para outro posicionamento, apropriando-se de outras formações ideológicas. Esses discursos estão intrinsecamente vinculados a uma representação social, estabelecida num determinado tempo e espaço. A produção dos conhecimentos está atrelada à prática científica e à prática política, e as duas estão interligadas, sendo determinadas pelas condições históricas e ideológicas. Essas diferentes posições discursivas remetem a um jogo de sentidos, uma memória (constituição) e uma atualidade (formulação) (Cf. ORLANDI, 2003, p. 33).

Temos então, uma memória que conserva e mantém o sentido e uma memória que se desestabiliza e promove a transformação. Há um descolamento do primeiro sentido para outro sentido que estão diretamente ligados uma ao outro na trajetória histórica e movimento discursivo. Pêcheux (2014, p. 202) propõe a articulação entre as duas práticas – ciência e política - para a apropriação subjetiva dos conhecimentos e da política do proletariado. Com o movimento de desidentificação, o sujeito rompe com a formação discursiva em que se inscreveu e se identifica com outra. Mesmo assim, ele ainda é interpelado pela ideologia, mas tem uma sustentação para a nova prática, a “prática política do tipo novo”, um trabalho de deslocamento e transformação.

Os desdobramentos das modalidades discursivas estão vinculados às formações discursivas e ideológicas, o que nos ajuda a demarcar as posições discursivas e a deflagrar as práticas alinhadas à determinada tendência pedagógica, revelando a construção das imagens dos sujeitos educadores. A situação enunciativa retrata os distintos efeitos de sentido no discurso, revelando os posicionamentos opostos sobre o fazer pedagógico sinalizando em seus dizeres práticas diferenciadas.

A temática abordada neste estudo reforça a ideia sobre a relevância dos estudos linguísticos no contexto escolar, pois podem ajudar a compreender a constituição dos sujeitos e sua formação na instância educacional. Nesse sentido, entendemos que é um assunto de grande demanda para ser aprofundado.

REFERÊNCIAS

- ACORDO COLETIVO. Editor Master. **Economia, saúde, educação, transporte e infraestrutura**. 15 de maio/2015. Disponível em: <<https://goo.gl/nDHGqz>> Acesso em: 15 de dez de 2017.
- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Física. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.
- CABRERA, Júlio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Tradução: Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: Mari ET alli. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 23-38.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patermização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs.). **As emoções no discurso**. Campinas/SP: Mercado Letras, 2007. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/A-partermização-na-televisão-como.html>>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008a.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: os modos de organização do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008b.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CINEMA INDIANO: Cinema independente. Ibiriá Machado. 2008, 2010. Disponível em: <<https://googl/GU8Rwp>> Acesso em 25 de novembro de 2017.
- CINE CHALLO! Aamir Khan. Disponível em: <<https://goo.gl/35cYun>> Acesso em 21 de novembro de 2017.

DIAS, Diogo Sinhoroto. **Bollywood: o cinema como instituição social e cultural**. ECO/UFRJ. Rio de Janeiro. 2004.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura**. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

FERRAREZI Jr, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. Ed – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P. 118.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 87.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. In: FIORIN, José Luiz: **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 15-29.

FIORIN, José Luiz. Fatores da argumentação. In: FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 69-111.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Mayra Rodrigues. **O Poder do Jornalismo**. São Paulo: Hackes Editores. Edusp, 2003.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito na Análise do Discurso. In: MITTMAN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Org.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. P. 9-33.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD): séries históricas estatísticas**. Disponível em: <https://goo.gl/BULVM2>. Acesso em: 15 de mar de 2018.

KHAN, Aamir. **Como estrelas na Terra: toda criança é especial** (2h42min.25s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8TC_iFnzdIE>. Acesso em: 14 nov. 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção do sentido**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE MONDE Brasil Diplomatie. **A síntese mágica do cinema indiano**. Dir. Silvio Caccia Bava. 09 de maio/2011. Disponível em: <<https://goo.gl/LYDHnZ>> Acesso em 27 de novembro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo. Editora Contexto, 2008a. p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MARQUES, Luciana P., MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. **29ª Reunião Anual da Anped** (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu/MG, 2006.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Editora: Dinalivro.Lisboa, 2005.

MENDES, Maria Socorro dos Santos. **O ideário da qualidade de ensino da escolar pública: uma leitura crítica sob a ótica da psicologia escolar**. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 61-71, 2010. Disponível em <<https://goo.gl/7s1e8Z>> Acesso em: 22 de nov de 2017.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. p. 9-27.

MONTEIRO, Paulo Felipe. **O que é cinema?** Artigo publicado em Revistas de Comunicação e Linguagens. Edições Cosmos, Lisboa, pp. 61-112.

MORATO, Edwirges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Introdução à linguística: Vol. 3 – Fundamentos Epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311-352.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo. Editora Contexto, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. II. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NILSSON, Bibiana. **A representação do herói no filme 3 idiotas**. Porto Alegre. RS. 2013

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas/SP: Pontes Editora, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Possenti. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Editora Unicamp. 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas/SP: Pontes, 1999. p. 49-59.

PÊCHEUX, Michel. A análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 2015.

PEREIRA, Georgia da Cruz Análise do Dispositivo Narrativo Fílmico em *Dez*, de Abbas Kiarostami. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Teresina, 14 a 16 de maio de 2009.

O CORPO de Bollywood, o povo quer cinema. Direção: Raquel Valadares. Coprodução: Amina Lucis e Delirium filmes. Vimeo. 2008. Disponível em: <<https://vimeo.com/123767849>> Acesso em 25 de novembro de 2017. (27 min)

PRETI, Dino. (Org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RAMOS, Natália. **Cinema e pesquisa em ciências sociais e humanas: contribuição do filme etnopsicológico para o estudo da infância e culturas**. Revista contemporânea, vol. 8, nº 2. Dez. 2010.

RENÓ, Denis Porto. **Uma linguagem para as Novas Mídias: a montagem audiovisual como base para a constituição do cinema interativo**. Tese (Doutorado em comunicação) universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2010. 182 f. Disponível em: <<https://goo.gl/j6kkCv>> acesso em 12 de maio 2018.

SOUZA, Pedro de. **Análise do discurso** / LLV/CCE/ UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/71QkTD>> Acesso 28 de novembro de 2017.

TURNER, Graeme. **O cinema como prática social**. Tradução de Mauro de Silva. São Paulo: Summus editorial, 1997.

UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2015. UNESCO: Paris, 2015. Disponível em: <<https://en.unesco.org/gem-report/post-2015>> Acesso em: 15 de mar de 2018.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Editora contexto, 2010.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi, Badia, Denis Domeneghetti, VIVEIRO, Alessandra Aparecida (Org.). **Cinema e educação: algumas leituras possíveis**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2015.

ANEXO I – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

