

Eni Puccinelli Orlandi

Unicamp/Unemat

Eni Puccinelli Orlandi

é doutora em Linguística pela USP e pela Universidade de Paris/Vincennes. Foi professora da USP (1967/1979), da PUC de Campinas (1970/1974), da Unicamp (1979/2002), e da UNIVÁS (2002/2018). Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos, Professora Colaboradora da UNICAMP e Profa visitante da UNEMAT. Desenvolve pesquisas em Teoria e Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Jornalismo Científico. É pesquisadora 1A do CNPQ. Publicou inúmeros artigos e livros no Brasil e no exterior. Seu livro *As formas do Silêncio*, prêmio Jabuti em Ciências Humanas, foi traduzido para o francês, o italiano e o espanhol. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-16411EDE>

Recebido em:
30/09/2022

Aceito em:
26/10/2022

SET / DEZ 2022
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 5-12

RESUMO

Tomamos a questão do ensino de leitura e escrita e propomos pensar o processo discursivo como mediador desse trabalho, introduzindo a noção de versões, de reescrita e de atenção. Assim, procuramos sair da redução do ensino da língua como processo comunicativo e interacional para pensar outros modos de trabalhar a linguagem na escola. Modos estes sustentados na afirmação da linguagem em sua materialidade como “ferramenta imperfeita”.

PALAVRAS-CHAVE

processo discursivo; práticas linguísticas; ensino; leitura; (re) escrita.

ABSTRACT

We take the issue of teaching reading and writing and propose to think of the discursive process as a mediator of this work, introducing the notion of versions, rewriting and attention. Thus, we seek to move from the reduction of language teaching as a communicative and interactional process to propose other ways of working with language at school. These modes are sustained in the affirmation of language in its materiality as an “imperfect tool”.

KEYWORDS

discursive process; linguistic practices; teaching; reading; rewriting;

1. Introdução

Tenho observado que as pesquisas e reflexões sobre ensino, quando tomam a perspectiva discursiva, exploram sistematicamente a noção de *condições de produção*. Falam raramente no *processo de produção* do discurso em sua importância na práxis ensino-aprendizagem da linguagem. No caso específico da leitura e escrita, e objetivando a constituição da posição-sujeito autor, não se tem valorizado o processo de produção como constitutivo dessa posição. Com essas reflexões visio, justamente, dar realce à importância do processo de produção do discurso, junto às condições de sua produção. Trata-se de valorizar igualmente, e explorar, o como se constrói o sentido com o material simbólico, significante, de que se lança mão.

Como diz Pêcheux (1969, p. 24), o *processo de produção* de um discurs-

so resulta da composição das condições de produção do discurso com um sistema linguístico¹ dado. É por essa composição do processo de produção com as condições de produção de um discurso.

É dessa forma que Pêcheux propõe deixar para trás a ciência clássica da linguagem, que deriva, ao mesmo tempo, do que se chama “explicação de texto” e da “atividade do gramático” sob a modalidade normativa ou descritiva visando responder: do que fala o texto? Quais são as ideias principais contidas no texto? (PÊCHEUX, 1969, p.1). É, pois, pela análise da composição do processo com as condições de produção de um texto que podemos considerar como o texto funciona na produção de sentidos.

Continuando nessa nossa via, veremos que Pêcheux propõe designar pelo termo *processo de produção* o conjunto dos *mecanismos formais* que produzem um discurso de um tipo dado, em *circunstâncias* dadas. Resulta, diz ele, do que precede, que “o estudo dos *processos discursivos* supõe duas ordens de pesquisa: o estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares considerado, sobre o “fundo invariante” da língua (essencialmente: a sintaxe, como fonte de coerções universais); e o estudo das ligações entre as “circunstâncias de um discurso” –, que ele passa a chamar de *condições de produção* - e seu “processo de produção” (PÊCHEUX, 1969, p.12).

Posicionando-se de maneira diferente da gramática gerativa, em que se maneja um sistema de regras, e trazendo a noção de sujeito da língua e sujeito do discurso, podemos observar que não há, na teorização de Pêcheux (1969), uma transferência de resultados entre o “sujeito falante” (*neutralizado* em relação às condições de produção do discurso) e um hipotético “sujeito do discurso”. O que ele diz (PÊCHEUX, 1969, p. 28) é que “não há sujeito psicológico universal sustentando o processo de produção de todos os discursos possíveis, no sentido em que o sujeito representado pela gramática gerativa está apto a engendrar todas as frases gramaticalmente corretas de uma língua”. Não há essa *continuidade metodológica*, segundo Pêcheux, na medida em que ela implica “para passar do sujeito da língua ao sujeito do discurso, a existência de regras seletivas que funcionam no nível do “vocabulário terminal”, regras que remetem de fato a uma *análise* de elementos morfêmicos em *traços semânticos* de que se concorda, em geral, em reconhecer o *caráter altamente problemático*” . O que aí está implicada é a análise componencial sobre a qual ele faz a crítica, com seu livro *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio* (1988). Ora, a questão é, então, a de se pensar não em elementos (concepção atomística da significação), mas em relações e regras. É, então, que Pêcheux fala do *efeito metafórico* (1988, p. 29) – vinculado ao processo discursivo - fenômeno semântico

1 Aqui pode-se dizer “um sistema significante” dado. Não esqueçamos que Pêcheux, na fundação da análise de discurso, trabalha com a *língua* como sistema significante *específico* na constituição do discurso. A Linguística (a língua), junto à Psicanálise (inconsciente) e ao Marxismo (ideologia) são o campo metafórico onde ele elabora sua reflexão na busca de um novo objeto, o discurso. Com o desenvolvimento de sua reflexão, observamos que esse campo abrange o que é o “simbólico”, o que é “significante”, o que são “materialidades discursivas” (1981). Trata-se da práxis significante, com todas as consequências do que aí está implicado, na perspectiva materialista. Mas a língua tem um estatuto importante em toda reflexão discursiva.

2 Grifo nosso

produzido por uma substituição contextual, lembrando que o deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y, efeito metafórico que é característico dos sistemas linguísticos naturais.

Todo processo de produção de um discurso composto (composição) com um estado determinado das condições de produção induz uma transformação deste estado.

Como afirmei, se tem trabalhado exaustivamente as condições de produção dos discursos, quando se fala em leitura e escrita, no ensino, sem dar muita importância, em seu funcionamento, ao *como se dá a composição* com o processo de sua produção. Pensar esta questão é aqui nosso objetivo, e o faremos através da noção de *processo discursivo*.

2. Processo Discursivo

A noção mediadora para acessarmos a composição do processo de produção e suas condições é a de *processo discursivo*. Essa noção, a de processo discursivo, é retomada vivamente por M. Pêcheux, em seu *Semântica e Discurso* (1988, p. 161): “A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”. Em outras palavras, materialização do efeito metafórico. Importante dizer que Pêcheux junta a esta definição uma nota: “Esse ponto tem como consequência o fato de que todo critério *puramente linguístico* (isto é, de tipo morfossintático) é, em sentido estrito, insuficiente para caracterizar os processos discursivos inerentes a uma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). A esse respeito pode-se remeter o leitor ao texto “*Linguistique et Analyse du discours*” de Pêcheux e Fuchs, na revista *Langages*, nº 37 (1975a), onde essas consequências são examinadas e discutidas de maneira detalhada na perspectiva de uma “*teoria não-subjetiva da leitura, como base da teoria do discurso*”³.

Para chegar a essas reflexões, o autor (1988) parte da ideia de que o sentido de uma palavra, expressão ou proposição se constitui em cada *formação discursiva* “nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva”. Já se for com formação discursiva diferente, os sentidos serão outros. Logo as palavras, expressões ou proposições não têm um sentido que lhes seja “próprio”, vinculado a sua literalidade, mas ele se constitui pela sua inscrição nas formações discursivas. E a *formação discursiva*, segundo Pêcheux (1988, p.160), é considerada como “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”. Os indivíduos, diz Pêcheux, são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Daí a importância da noção de formação discursiva na compreensão tanto da constituição dos sujeitos como dos sentidos. E a importância da noção de processo discursivo para que se possa compreender a relação entre o mesmo e o diferente, a partir do sistema de relações que funcionam na e entre formações discursivas. Portanto, estruturado ideologicamente.

De um lado, pode-se vincular essas reflexões à noção de *interdiscurso*, pois, como afirma Pêcheux (1988, p.162), toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.

E ele propõe chamar de *interdiscurso* esse complexo com dominante de formações discursivas. A que acrescento que o interdiscurso, a memória discursiva, constitutiva, é estruturada pelo esquecimento⁴. Daí a transparência de sentido dissimulando a objetividade material contraditória do interdiscurso. Essa objetividade material reside, segundo o autor (1988, p.89), no fato de que “algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente”.

De outro, podemos trabalhar, face à repetição e ao deslocamento, a relação entre pensamento, linguagem e mundo. E afirmamos, já de início, que esta relação não se faz termo-a-termo, e tampouco há sobredeterminação do pensamento sobre a linguagem, ou sobre o ser (mundo). Isto porque, segundo Pêcheux, é o ser que determina o pensamento, ou a experiência que determina a consciência e não essa àquela. Este é o princípio do primado do real sobre o pensamento. Esta posição é a posição materialista face às diferentes posições idealistas sobre a questão da relação linguagem e pensamento. Ou, como afirma Pêcheux, (1988, p.162) o funcionamento da ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos, se realiza através do complexo das formações ideológicas (interdiscurso, memória discursiva constitutiva) e fornece a cada sujeito sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas - aceitas - experimentadas. O imaginário no sujeito não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao Outro, já que esta subordinação-assujeitamento se realiza no sujeito sob a forma de autonomia. Efeito ideológico elementar. Efeito constituído pela interpelação do indivíduo em sujeito, afetado pelo simbólico. De que resulta a forma-sujeito histórica, em nosso caso, capitalista: sujeito de direitos e deveres, sujeito em que autonomia e submissão se articulam contraditoriamente, baixo a relação do Estado com o Jurídico.

3. Sujeito, Texto, Versões: a questão da reescrita

Partindo da noção de *efeito metafórico*, ou do desenvolvimento desta questão pela noção de *deriva* (PÊCHEUX, 1990, p. 53), observa-se que toda descrição está exposta ao *equivoco da língua*. Lembrando que na análise há um batimento entre descrição e interpretação. A noção de equivoco da língua é aqui fundamental, pois, é por ela que Pêcheux pode afirmar que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mes-

4 Importa registrar aqui que distingo o interdiscurso ou memória constitutiva (discursiva) da memória institucional, a memória que não esquece, como a dos Museus, das bibliotecas, mas também dos discursos administrativos etc. (ORLANDI, 1996).

mo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1990, p.53).

Tem-se, assim, conjuntamente as noções, de *efeito metafórico*, *deriva*, *equivoco* da língua, *deslocamento* de um sentido em sentido outro, e, acrescento, *interpretação* (ORLANDI, 1996). Sim, porque o que está presente nessa passagem é a questão da interpretação, os jogos de ordem simbólica, a ideologia. A descrição, que abre sobre a interpretação, coloca em jogo, como diz Pêcheux (1990, p. 54), o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado. Pêcheux fala em enunciado, eu introduzi, na Análise de Discurso, a noção de texto – como unidade de sentido em relação à situação – e a noção de formulação (ORLANDI, 2001). Ora, quando se reflete sobre a questão da deriva – em meu caso desenvolvo a noção de *versões* (ORLANDI, 2001) –, é possível observar que se está mobilizando a noção de processo discursivo e por ele o de formações discursivas e ideologia. E às operações de substituição, sinonímia, paráfrases, ditas por Pêcheux, para caracterizar o processo discursivo, eu acrescentaria as de reformulação, de reescrita, de metaforização, de ressignificação, de dessignificação.

Dado um texto com suas formulações, podemos ter várias *versões* na medida em que com o efeito metafórico, na deriva, as formulações podem deslizar e constituir outras formulações, o discurso-outro. Essa é uma questão que se pode entender através do processo discursivo, pensando a composição do processo com as condições de produção de um discurso.

Neste caso, o que temos no processo discursivo é o trabalho da sinonímia, de paráfrases, de reformulações em uma mesma formação discursiva ou em formações discursivas diferentes, elaborando, no equivoco da língua, múltiplas interpretações, regidas pelo interdiscurso no jogo das formações. Lembremos que, nas filiações ao interdiscurso, filiações de memória, o efeito metafórico, a transferência, não é, como nos diz Pêcheux (1990, p. 54), interação, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender”. Ou seja, estamos, na relação com o equivoco da língua (processo de produção) sujeitos à ideologia e ao inconsciente.

A elaboração da análise, com o processo discursivo, a meu ver, pode ser implementada de maneira muito profícua, de um lado, detectando pontos de sinonímia, de paráfrase, de substituições, e, de outro, trabalhando, no ensino, com as reformulações, versões, deslocamentos, ressignificações, no espaço virtual da leitura, dos diferentes gestos de interpretação. É nesse passo que se pode pensar o jogo simbólico de diferentes formações discursivas, de modos de filiação à memória. É, então, que se pode trabalhar, com alunos, a *reescrita*, como modo/método de atingir a composição do sistema significante – na escola, no ensino de Língua Portuguesa, tem sido especificamente o sistema linguístico⁵, em meio a outros sistemas - com as condições de produção do discurso, levando em conta tanto a estrutura como o acontecimento. É assim que se pode trabalhar, com o aluno, os movimentos em sua posição-sujeito autor.

Uma outra coisa a se lembrar é a noção de *atenção*. Esta noção faz parte das práticas languageiras. Importante levar em conta a questão da atenção,

5 O que é compreensível, quando não se reduz a ser o único, uma vez que é o ensino da escrita que tem sido priorizado no ensino.

sobretudo quando se pensam a leitura e escrita na escola. Da perspectiva discursiva, o trabalho com a linguagem demanda atenção, demanda uma demora sobre o texto na escrita ou um debruçar-se sobre o texto na leitura. Faz parte, portanto, do trabalho com a *reescrita* considerar, com os alunos, a atenção como parte do processo de ensino. Vale aqui lembrar que Weil (1950) considera que é preciso aguçar nossas faculdades, eu diria, nossa compreensão, para se entregar, através do olhar e da atenção, ao que é secreto, silencioso, quase invisível. A condição, para Weil, é que “a atenção seja um olhar e não um apego” (WEIL, p.388). E, para ela, a atenção é uma forma importante, e rara, de *generosidade*. Atentar para uma planta, comenta Bosi (2003), como uma criança olha, não para ter noções de Botânica, mas para sair de si mesmo, alegrar-se com a vida que não é a sua (BOSI, 2003, p.3). Transcende-se, desse modo, o ego e vê-se os sinais do outro, ou da natureza. Não se trata de comunicação e interação, como é possível entender, mas da relação com a alteridade. Essa a demanda da atenção, que trago para essa reflexão sobre a reescrita (a leitura e a escrita, também). Além disso, se assim é, para o processo de escrita, leitura, reescrita, o que temos como demanda, então, chama-se generosidade. E isso vai além de um exercício escolar, é uma prática social. E é assim, pois, que se entende, discursivamente, o que é escrever.

4. Reflexões conclusivas

Afirmo, enfim, sem muita hesitação, que a escrita demanda a reescrita, a reformulação, a ressignificação. Demanda atenção. Porque sempre se trabalha com uma versão dentre muitas possíveis, seja produzindo sinônimos, paráfrases, substituições, dentro de uma mesma formação discursiva, e aí continua-se na mesma relação com a ideologia, com outras formulações; seja produzindo deslocamentos entre formações discursivas diferentes, produzindo discursos outros. No trabalho da paráfrase e da metáfora; do mesmo e do diferente (ORLANDI, 1983). Aí está a importância de compreender o processo discursivo como instrumento analítico na compreensão da relação com o processo de produção do discurso em sua composição com as condições de produção.

A materialidade da escrita supõe o trabalho com o equívoco da língua, e este demanda a elaboração do sistema de relações entre elementos linguísticos. Por outro lado, pensando a escrita e a textualidade, não é menos importante, na escrita, e em relação com esse processo de produção, remeter o texto não a uma sequência linguística fechada, mas ao conjunto de discursos possíveis a partir de um certo estado das condições de produção. Já que, como tenho afirmado (ORLANDI, 2001, p.83-84) a variação é a qualidade, a característica material de toda textualidade. O sentido labora a sua materialidade nas diferentes versões. A versão, como a tomo, remete à dispersão. Escriturações plurais. A variação é a condição material da formulação, que permanece nas múltiplas possibilidades que se inscrevem; a variação é a base do texto. A formulação é um gesto que se configura meio a versões plurais: o sentido sempre pode ser outro (ORLANDI, 1987).

Ora, quem escreve o faz às margens da variação. De maneira mais

ou menos consciente (esquecimento número 2 de Pêcheux⁶), a escrita dá ensejo às reescritas⁷. Tornar isso conhecido (consciente?), através de noções como o processo discursivo, ou a deriva, a variação, permite ao aluno elaborar suas possibilidades de significar, ressignificar, reformular, deslocando-se na conquista de sua autoria, pela maior compreensão da relação entre o processo e as condições de produção em que ele produz seu texto. É reescrevendo que o aluno faz face à incompletude dos sentidos e à abertura do texto. E isso deve fazer parte do ensino quando se pretende trabalhar com uma posição-sujeito autor da escrita, como prática social, tecnológica.

Tampouco a noção de comunicação, como tem sido usada como esteio das atividades escolares, para se pensar a língua(gem), é propícia ao ensino, pois acaba por naturalizar a relação do aluno com a linguagem e isto resulta em imaginar que se o aluno falar/escrever do que gosta ele terá sucesso⁸. Mas isso não acontece, pois a língua(gem) tem sua própria ordem e resiste ao uso apenas comunicativo. Vale lembrar, quando se pensa a língua reduzida à comunicação, que a língua, como sistema, se inscreve na história para significar. Desse modo, enquanto sistema ela está, como nos diz Pêcheux (1975), ligada, contraditoriamente, à história e aos sujeitos falantes. E a questão da história só entra na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se poderia chamar de práticas linguísticas. A imposição de uma língua comum, diz Pêcheux, consiste em uma divisão desigual no interior de uma uniformização igualitária que visa política e ideologicamente impor uma diferenciação antagonista das práticas linguísticas de classe no interior do uso da língua nacional. Desse modo, a livre comunicação linguística, requerida pelas relações de produção capitalista e sua reprodução é ao mesmo tempo uma não-comunicação definida que impõe, na linguagem, barreiras de classe necessárias a essa reprodução capitalista. Não pensar esta questão, com a comunicação, é cair no historicismo evolucionista, no reformismo, idealista, face ao ensino. Esquecer que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. Daí, em nossa posição, discursiva, pensar que a língua é, antes, uma “ferramenta imperfeita” que demanda trabalho e conhecimento para que se produzam sentidos. É preciso ensinar o aluno a jogar com a linguagem. Desorganizá-la para compreender sua ordem, seu poder de equívoco, de incompletude, de variação. Mexer com suas possibilidades, antes que com suas normas, para então tratar da sua organização formal.

Desse modo, os alunos se defrontam com a própria materialidade da linguagem. E ao invés de ficarem presos à noção de modelo e de padrões de

6 Da instância da enunciação e que produz o que chamamos ilusão referencial, ilusão que nos faz pensar que aquilo que dizemos só podia ser daquele jeito. Ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas do que poderíamos dizer, mas não dizemos, margem do não-dito a que podemos até recorrer.

7 Lembro aqui um autor, Rios (1992), que tem uma afirmação que ressoa em mim. Diz ele: “E me pergunto: o que lê duas vezes não escreve? De alguma forma, o que lê duas vezes está reescrevendo, fazendo uma escrita dentro da leitura”. A reescrita, a escrita dentro da leitura.

8 Peytard e Genouvrier (1970) diriam que se deve sair do psicológico para o conhecimento *linguístico*; eu afirmo que se deve mudar do terreno psicológico para o discursivo, em que a relação com a materialidade do significante é fundamental. É no trabalho com a materialidade da língua que o sujeito encontra-se com ela.

escrita (e de interpretação) eles vão poder praticar sua liberdade e independência, experimentando a língua(gem) em seu jogo, seus equívocos, suas falhas e possíveis, em uma práxis inventiva e não reprodutiva. No corpo a corpo com a linguagem. Sua materialidade.

Referências

BOSI, E. “**A atenção em Simone Weil**”, in *Psicologia USP*, São Paulo: USP, 2003.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**, São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e Leitura**, São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e Texto – formulação e circulação dos sentidos**, Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Analyse Automatique du Discours**, Paris: Dunod, 1969.

_____. **Les Vérités de La Palice**, Paris: Maspero, 1975.

_____. **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**, Campinas: ed. Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. “Linguistique et Analyse du discours”, na revista *Langages*, nº 37, Paris: Larousse, 1975^a.

PÊCHEUX, M. **Discurso: Estrutura ou acontecimento?**, Campinas: Pontes: 1990.

PEYTARD J. e GENOUVRIER, E **Linguistique et enseignement du français**, 1970.

RIOS, J. Epígrafe do livro de R. Ferro **Escritura y desconstrucción – Lectura (h)errada com Jacques Derrida**, Buenos Aires: Biblos, 1992.

WEIL, S. **Attente de Dieu**, Paris: La Colombe.

_____. “A gravidade e a graça. A atenção e a vontade”, in S. Weil, **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.