

DELIMITAÇÕES, INVERSÕES, DESLOCAMENTOS: SUJEITO E HISTÓRIA

Mariza Vieira da SILVA
Universidade Católica de Brasília

Nesta comunicação, discuto o texto de Pêcheux, *Délimitations, retournements, déplacements* (1982), traduzido no Brasil por José Horta Nunes, publicado nos Cadernos de Estudos Lingüísticos nº 19, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (1990), que integra o conjunto de seus trabalhos finais: uma fase de retomadas, interrogação, des-construção de noções e campos disciplinares, de que resultam novos modos de ler os arquivos, novas formas de conceber e construir o dispositivo analítico da AD, em que se trabalham questões que tocam o real da língua, da história e do inconsciente, nos limites tensos e móveis das fronteiras discursivas em que se dá a constituição de sentidos e a identificação do sujeito. Uma tarefa instigante e nada fácil.

Instigante, pois se trata de um texto crucial para aqueles que trabalham as questões de língua em sua relação com o social e o político no Brasil, como o que venho realizando, articulando linguagem-educação-ensino da língua nacional em sua dimensão histórica; e nada fácil, pois significa o retorno da relação do sujeito com a leitura em que questões de autoria se colocam. Tal tarefa implica, pois, decisões quanto ao modo de leitura e de escrita, e me sinto muito desconfortável, depois de tantas análises e reflexões sobre a leitura na escola, ante a possibilidade de ocupar o lugar de intérprete de Pêcheux, de pedagogizá-lo.

Como falar do trabalho de Pêcheux do lado de cá do Atlântico, ou melhor, como falar deste “pensamento forte” (Maldidier, 1990, p. 7) que atravessou o Atlântico e construiu aqui também uma história, marcada e sustentada, também, por inquietações teóricas, por deslocamentos específicos, por objetos próprios, que tínhamos - e temos – para serem analisados? Como segui-lo nos deslocamentos e questionamentos e falar um pouco da relação do sujeito com a história pela des-construção de uma noção de ideologia banalizada, apagada, denegada, por

exemplo, em nossas questões de ensino da língua nacional em que se produzem sentidos e sujeitos?

Como falar do trabalho de Pêcheux no Brasil, um país, dizem, sem memória, centrada em um texto que irá dizer, de forma incisiva, justo desse trabalho laborioso da memória discursiva, que funciona alheia à vontade e intenções de um sujeito falante, racional, letrado?

Propus-me, então, a discutir uma das questões que se põem neste texto, *fazendo trabalhar* alguns acontecimentos da história da leitura e da escrita em nosso País – tema de minhas investigações em AD na última década -, *em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca* (Pêcheux, 1990a, p. 19), buscando *reconstruir através desses entrecruzamentos, conjunções, dissociações, o "espaço de memória" de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas, de contradições* (Pêcheux, 1990b, p.317), através de alguns recortes textuais, parte de um corpus mais amplo trabalhado em outros momentos. Espaços de memória onde se constroem e ressurgem nossos fantasmas. Acontecimentos em que o sujeito se confronta com o real da história.

Neste trabalho mais amplo de análise discursiva dos objetos Educação e Escrita - unidades que não se cansam de se dividirem -, venho tendo como objetivo precípuo compreender como este sujeito constituído na e pela linguagem constrói, como linguagem, a história da leitura e da escrita de um país colonizado. E o texto deste Painel, ao discutir a noção de ideologia, mais especificamente, das ideologias dominadas, cria condições teóricas e metodológicas para compreender os gestos de interpretação de um sujeito, autor e leitor, que atua simbolicamente para mudar de mundo ou mudar a base do mundo em uma sociedade como a brasileira, na relação do visível com o invisível, do existente com o alhures, e traz a possibilidade de uma outra escrita da história das idéias lingüísticas no Brasil, de que fazem parte a leitura e a escrita na escola, com a construção de outros objetos discursivos.

Os acontecimentos que trago para discussão, pensados em sua relação com a estrutura da língua, sujeita à falha, ao equívoco, reclamam sentidos, têm um sentido teórico e constituem-se, antes de tudo, em procedimentos para se analisar e refletir sobre essa relação do sujeito com o real da história; sobre esse desejo do sujeito – letrado, militante – de estar fora da ideologia. Essa proposta de leitura tem a

ver, antes e, sobretudo, com essa “recusa em admitir o real da história. Insuportável para o sujeito capitalista é saber-se significado pela ideologia” (Orlandi, 2001, p.24).

No Brasil de 2003, o governo lançou um programa denominado “Brasil Alfabetizado”, criou uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e uma outra de Inclusão Educacional, e também um pavilhão com 120 metros, montado na Praça dos Três Poderes em Brasília, denominado Labirinto da Alfabetização, dentre outras ações. Segundo um Informativo (virtual) do MEC de 12/09/2003, este Labirinto “pretende fazer com que o visitante descubra as dificuldades de quem não sabe ler nem escrever. A idéia é mobilizar e sensibilizar a sociedade contra o analfabetismo...” Ainda neste mesmo Informativo, agora de 16/09/2003, encontramos depoimentos de visitantes deste Pavilhão, dentre os quais gostaria de destacar para a nossa breve reflexão: “Viajar no mundo dos analfabetos é o mesmo que estar cego”. Vamos encontrar nesta materialidade lingüística certos termos - em seu contexto de atualidade -, transparentes e, ao mesmo tempo, opacos, que fazem parte de uma rede discursiva sobre o tema da alfabetização, produzida por todo um trabalho de formulações recortadas, invertidas, deslocadas, em diferentes momentos históricos, produzindo efeitos de sentidos e efeitos-sujeito, que se tornam bandeiras e metas de diferentes governos com posições ideológicas distintas: “alfabetização-analfabetismo”, “alfabetizado-analfabeto”, “erradicação”, “labirinto”, “cego-cegueira”.

Na passagem do século XIX para o XX, José Pedro Martins, em seu livro de título sugestivo: *No Templo de Minerva (O Ensino Primário no Brasil)*, citado por Pfeiffer em sua tese de doutorado (2000), nos fala de uma ameaça que continua a nos assombrar ainda no século XXI:

“Quando transpuzemos os átrios da escola pública primária (...) acalentávamos-no, á mente, ideaes altruísticos, cõnscio de ir annexar nossa desprerenciosa cooperação á dos paladinos na cruzada humanitária e santa contra o peor monstro que haja de corroer, com tentáculos horríficos, a alma de um povo, o maior carcinoma social nos tempos de agora – o espectro apavorante do analphabetismo”.
(PFEIFFER, 2000, p.39)

A guerra contra o analfabetismo, se tomarmos um enunciado de outra discursividade como a do *Novo Dicionário Aurélio*, de Ferreira (s/d), irá se mostrar

em sua opacidade, de que falávamos anteriormente, pois aí “analfabetismo” é “estado ou condição de analfabeto, falta absoluta de instrução”. E a batalha contra o analfabetismo torna-se uma guerra “contra” o analfabeto – o visível -, coisa muito diferente de uma guerra contra a “alfabetização” –, uma ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”, como diz o mesmo dicionário, algo que por sinal nunca se realiza. O problema é, então, o analfabeto e não o responsável pela ação de (não)alfabetizar. Erradicar o analfabetismo é, ainda, conforme o discurso lexicográfico, “desarraigá-lo, arrancar pela raiz ou com raízes; tirar inteiramente; extirpar ou extinguir de todo”. Mas o quê? Essa condição (humana?) do analfabeto, a sua falta absoluta de instrução, como se estivéssemos lidando com um antes natural independente, que tem, contudo, na escrita das línguas, um demarcador de limites? A proposta do Labirinto – algo tortuoso, confuso, emaranhado - da Alfabetização de mobilizar e sensibilizar a sociedade contra o analfabetismo será contra o analfabeto?

Deslizamentos de sentidos que se produzem ao longo de uma história datada, mas em um tempo não cronológico – o da memória discursiva - com seus efeitos de deslocamentos. Há o trabalho, aí, de uma contradição que se mostra na discrepância e assimetria entre os elementos desses pares que se pretendem apenas opositivos: alfabetização-analfabetismo, alfabetizado-analfabeto, sendo o primeiro elemento, marcado, ao longo das seqüências intradiscursivas analisadas, pela ausência, pela invisibilidade¹.

Os trabalhos de Pêcheux dessa última fase possibilitam um avanço na compreensão das ideologias dominadas pela descrição e análise do intradiscorso em seu encadeamento com o interdiscorso, em que a repetição dos elementos – delimitados, invertidos – em extensão na e pela língua, em que o fio do discurso, estruturado na articulação com o já-dito, antes, em outro lugar, independentemente, vai desvelando a “eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível” (Pêcheux, 1990, p. 8) e, ao mesmo tempo, firmando “o primado teórico do outro sobre o mesmo”(Pêcheux, 1990b, p.315).

¹ . Analisei esta presença-ausência em diferentes discursividades: dicionários(1996), textos constitucionais(1992), textos acadêmico-científicos de diferentes áreas do conhecimento(1998).

Na construção deste espectro, a questão da cegueira está sempre presente. “Viajar no mundo dos analfabetos é o mesmo que estar cego”. Há dois mundos pelo visto. E a cegueira é atributo do mundo dos analfabetos. E em transitando por ele, podemos – os letrados – ser tomados pela cegueira, mas que passará, tão logo retornemos de nossa viagem. Mas também pode se tratar de um confronto estratégico em um mesmo mundo, como podemos observar em um outro recorte, extraído do livro de Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, edição de 1995, que analiso de forma exaustiva em meu trabalho de doutorado:

“... a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo postas nas mãos de um cego”. (Em: SILVA, 1998, p. 119).

Não nos alongando na análise, pois o tempo não nos permite fazê-lo, podemos agora observar que a batalha não se trava entre dois mundos pelos quais se pode ir-e-vir sem compromissos – viajar -, mas em um mesmo mundo em que habitam alfabetizados e analfabetos. E a questão não se põe mais em ocupar o lugar do outro – um impossível -, mas no fato de o sujeito ser constitutivamente cego (de novo um problema de natureza), e a escrita, enquanto objeto histórico e simbólico, poder adquirir o poder de morte sobre todos aqueles que habitam este mundo. Que “outros elementos fundamentais da educação” poderão complementar a alfabetização, sustando seu poder de fogo, de destruição, garantindo o controle da escrita e do sujeito?

Como diz Pêcheux (1990, p. 12), “os objetos ideológicos são (devem ser) sempre fornecidos concomitantemente com a maneira de se servir deles, com a pressuposição de seu ‘sentido’, quer dizer, também com sua orientação”. A escrita nunca pode ser apropriada de qualquer jeito, livremente, pelo sujeito em sua função de autor e de leitor². Há sempre que se pensar nas garantias, nos complementos e suplementos. Há sempre um resto, a ser contido, que encontramos também em outras discursividades. O *Dicionário de Língua Portuguesa* de Antônio de Moraes Silva, que teve dez edições publicadas no período de 1789 a 1949, define o termo

“analfabeto” em sua segunda edição de 1823, como “o ignorante até das Letras do a,b,c”, e a edição de 1858 – a 6ª -, como “o idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a,b,c”. Que exterioridade este “até” e este “nem” convocam? O que foi preciso dizer para não dizer, mas que deixou vestígios na materialidade da língua? O mesmo dicionário designa “até” como “termo ínfimo de alguma série” e “nem” como “conjunção disjuntiva negativa”³.

Ainda falando de garantias para enfrentar o fantasma da escrita, trazemos um outro recorte: o do discurso da Educação, através de um artigo de Anísio Teixeira, *A educação que nos convém* (1977), em que novos deslizamentos de sentidos em “cego” e “cegueira” são produzidos, quando se torna necessário educar o povo brasileiro “para novas formas de trabalho” e para “formas novas de compreender o nosso papel social e humano”. Neste contexto, o analfabetismo, segundo este educador, “já não é a famosa cegueira do século dezenove, mas simplesmente, uma inaptidão, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-pão exige que seja remediada”. (Em: SILVA, 1998, p.72 – grifos meus) Estamos, agora, nos domínios dos comportamentos, da Psicologia, do sujeito psicológico, mas também da normalização da força de trabalho, em que as garantias e os suplementos podem ser dados pela ciência.

“Não serão estudos lingüísticos ou literários que nos irão humanizar a civilização, mas, o estudo da ciência aliada ao da aplicação, o estudo da ciência em sua conexão com a filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito, que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política.” (Em: SILVA, 1998, p.75 – grifos meus)

Não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Há aí nos recortes analisados,

“também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do ego-eu”, enunciator estratégico que coloca em cena “sua” seqüência,

² . Questão analisada na terceira parte da tese *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização* (Silva: 1998).

³ . Ver análise completa no artigo “O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto”, produto do projeto História das Idéias Lingüísticas no Brasil, publicado em *Língua e cidadania: o português no Brasil* (Silva: 1996).

estruturar esta encenação(nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa)” (Pêcheux, 1990b, pp. 316-317).

A AD dá-nos a sustentação teórica e o instrumental de análise para compreender os gestos de interpretação aí contidos e as formas das lutas ideológicas, que se materializam nas formas e nos limites da língua e do discurso, onde o sujeito de linguagem se constitui como sujeito do discurso, no movimento contraditório da paráfrase e da polissemia como eixo em que se estrutura o funcionamento da linguagem (Orlandi, 1996). Os sentidos estão sempre em relação à e as palavras já têm sentido antes que as falemos, assim, o sujeito ao falar filia-se a redes de sentido, a formações discursivas, cujas fronteiras se deslocam em função dos jogos ideológicos. O texto, uma dispersão do sujeito, é o lugar em que o sujeito se acha e se perde.

Este espectro do analfabetismo, da escrita, um acontecimento em que *o real vem se afrontar com o imaginário* (Pêcheux, 1990, p. 8), é o fantasma de uma contradição formada pelos elementos barbárie e civilidade, em que se confrontam, inicialmente, línguas de oralidade e línguas de escrita, para mudar a organização econômico, social e política do Novo Mundo, e que toma diferentes e heterogêneas formas ao longo da história da escolarização das línguas no Brasil, enquanto formas de denegação do histórico e do político que determinam o discurso da escolarização no entrecruzamento com os discursos religioso, moral, jurídico e científico. Um espectro que não se cansa de repetir, pela “falta” de inúmeras coisas-a-saber (educação, saúde, cultura, vontade, inteligência, capacidade...), aquilo que nos constitui na relação com o Outro, como podemos escutar na fala de Fernando de Azevedo, em seu livro *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira*:

“A obra civilizadora desses homens que surgiram do mar, das caravelas, para se espalharem pelo litoral e, ao longe, pelos sertões, toca, de fato, ao sobrenatural, para os civilizados anêmicos que nós somos, amigos de prazeres.” (Em: SILVA, 1998, p.82 – grifos meus)

Análises que colocam as ideologias dominadas e dominantes em uma relação de causalidade, de continuidade, ou como elementos de um par meramente opositivo, contribuem pouco para a compreensão das relações de força intrincadas e complexas aí existentes e alimentam aqueles dois efeitos religiosos complementares mencionados por Pêcheux: o do poder da teoria por si própria e o da força própria contida nos grupos ditos oprimidos.

No primeiro caso, podemos pensar na questão dos intelectuais em sua relação com as teorias lingüísticas, em que se coloca a questão da ética⁴. Nas políticas públicas de escolarização da língua nacional da última década do século XX, em que a Lingüística adquiriu uma posição central, podemos observar como as contradições da Lingüística – diversidade-unidade – e da Educação – indivíduo-sociedade - funcionam no jogo de forças ideológicas: as variedades lingüísticas tomando o lugar de uma unidade negada e denegada, enquanto uma oposição a-histórica; a adequação sobrepondo-se à correção como forma de dar voz aos oprimidos pela gramática dita tradicional, de estabelecer uma comunicação sem fronteiras e de abafar as resistências, negar os conflitos, deslocar os fracassos – evasões, repetências - que vão tomando conta dos espaços escolares ocupados por um número cada vez maior de brasileiros.

O segundo efeito, a que se refere Pêcheux, pode-se observá-lo funcionando na noção de “prática”: educativa, pedagógica, escolar, textual, como componente curricular, como atividade acadêmico-científico-cultural, etc. Nesta prática (dos mal letrados), em oposição à teoria (dos bem letrados), estariam os “germes” para as transformações.

A conciliação que se estabelece entre os grupos dominantes – sujeitos letrados urbanos - no Brasil em diferentes momentos de sua história para atenuar os conflitos e confrontos⁵, a cooptação dos intelectuais⁶, o agenciamento das classes

⁴ . Ver texto de Orlandi, “Ética e política lingüística” (1998).

⁵ Jamil Cury em seu livro *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891* (2001), desenvolve uma análise instigante sustentada no que ele denomina de tese da conciliação, entendida como *a aliança dos mesmos, o silenciamento dos contrários e a exclusão dos radicalmente outros, isto é, dos contraditórios*. Deixando claro, contudo, que não se trata de um “ritual sem falha”, como dirá Pêcheux, pois *há os pontos de resistência e de revoltam que se incubam sob a dominação ideológica*.

⁶ . Ver obra de Sérgio Micelli, *Intelectuais à brasileira* (2001).

dominadas que ascendem aos patamares médios⁷, via escolarização, em diferentes momentos históricos e de diferentes modos, têm sido um funcionamento próprio das lutas ideológicas em nosso País.

A explicitação e compreensão desses “efeitos de trama” criam condições para contar uma história da leitura e da escrita que reclama sentidos, em que não há reprodução pura e simples de um discurso autoritário, mas de re-atualização de sentidos, através de inversões, apagamentos, negações, denegações, em que se observa o trabalho dos pré-construídos que sustentam a possibilidade mesma desse dizer, e que, de diferentes formas, limitam, dificultam ou inviabilizam as rupturas, as transformações reais. Um processo que é apagado, mas que deixa seus vestígios nas formulações discursivas e nos seus modos de circulação, na relação do sujeito com a história.

⁷ . Ver citação de texto de Antônio Cândido em que fala da formação do burguês no Brasil moderno – uma posição de sujeito – no texto “Colégios do Brasil: o Caraça” (Silva: 2002).

Referências Bibliográficas:

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1ª edição, 4ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- MALDIDIER, Denise. *L'inquiétude du discours*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas/SP: Pontes, 2001.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- _____. Ética e política lingüística. In: Línguas e Instrumentos Lingüísticos, v. 1. Campinas/SP: Pontes, p. 7-16 jan.-jun. 1998.
- PÊCHEUX, Michel Delimitações, inversões, deslocamentos. Traduzido por José Horta Nunes. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos nº 19. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, p. 7-24 jul.-dez., 1990.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 1990a.
- _____. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pécheux*. Traduzido por Bethânia S. Mariani...[et al.] Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1990b.
- PFEIFFER, Cláudia Castellanos. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. Tese de doutorado. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2000.
- SILVA, Mariza Vieira da. "O dicionário e o processo de identificação do sujeito". In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas/SP: Pontes, 1996
- _____. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1998.
- _____. "Colégios do Brasil: o Caraça". In: ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo (orgs.) *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas/SP: Pontes, 2002.