



REFLEXÕES SOBRE A CULTURA NO TERRITÓRIO DA AD: UM LUGAR PARA O CONCEITO E CULTURA NO CAMPO DA IDEOLOGIA, DO INCONSCIENTE E DA(S) POLÍTICA(S)

Fabiele Stockmans De Nardi¹

Pelos olhos dos outros: recuperando ideias sobre a cultura

Para falar sobre cultura em minha tese de doutorado recorri às palavras de Guimarães Rosa: *Também os defeitos dos outros são terríveis espelhos*, disse o poeta. Entendo que tratar da questão da cultura é sempre olhar para o Outro, para o que esse Outro, como *espelho*, significa enquanto lugar de constituição do sujeito: tentativa de afirmação do que é, do lugar de onde é, do seu eterno vir a ser; movimentos de inserção do sujeito no simbólico que se produzem, sempre, de alguma forma, pelos olhos do Outro. Mas falar sobre cultura é também falar sobre política, sobre o apagamento do político que se produz, muitas vezes, pelo recurso à cultura, cujo funcionamento produz efeitos de naturalização.

Assim, para começar esse trabalho escolhemos recuperar algumas discussões que entendemos pertinentes para a compreensão da complexidade desse termo, que designa sempre um espaço de tensão, instaurando o que Eagleton designou como dialética entre o artificial e o natural. A cultura compreende, em suas palavras, “uma tensão entre fazer e ser feito” e se “ela celebra o eu, também o disciplina, estética e asceticamente” (EAGLETON, 2005, p. 14-15). Assim como “natureza”, “cultura” designa tanto o que está em torno desse eu quanto os seus impulsos internos, o que significa dizer que algo *falta* à natureza e à cultura, já que são elas tecidos lacunares cujas brechas vão sendo ressignificadas pelos movimentos dos sujeitos na história.

Em seus escritos sobre a cultura, Freud² também recusou a oposição natureza-cultura, mostrando que por cultura pode-se entender tudo o que permitiu ao homem dominar a natureza e produzir bens materiais para satisfazer suas necessidades, e também “todas as organizações necessárias para regular as relações dos homens entre si”. Essa recusa implica em outra, aquela pela qual se opõe cultura e civilização, produzindo uma separação entre as dimensões materiais e espirituais da vida social. Freud, ao discutir o papel da cultura nos processos de subjetivação do sujeito, vai justamente afirmar a articulação entre as ordens espiritual e material. Civilização e cultura representam uma forma de regulação para o sujeito, que se subjetiva em relação a esse corpo social de que é parte.

Para Fuks (2003, p. 10), pode-se afirmar que cultura e civilização são equivalentes, uma vez que “Freud designa como cultura humana a interioridade de uma situação individual – manifesta nos

¹ Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Letras – Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Ver o Futuro de uma ilusão e O mal estar na cultura.



impulsos que vêm desde dentro do sujeito – e a exterioridade de um código universal, subjacente aos processos de subjetivação e aos regulamentos das ações do sujeito com o outro.” A cultura organiza, portanto, a relação do sujeito com o Outro; o acolhe, mas também se impõe a ele como um espaço de coerção, onde seu desejo se vê limitado. Mariani (2009, p. 46) ao retomar o texto de Freud, reforça o desejo de “insistir nessa tensão entre ‘os impulsos do sujeito’ e seu assujeitamento às formas sociais de relacionamento com o outro.”; dirá a autora que “entre o sujeito e a cultura há convivência, mas também há conflito, confronto”.

Tais considerações nos permitem dizer que a cultura está situada na dinâmica entre interioridade e exterioridade, e se vive na tensão de que viemos falando, comporta espaços de liberdade e coerção ao mesmo tempo, já que o *assujeitamento às formas sociais de relacionamento com o outro* está marcado pela falha. Se o sujeito é interpelado pela cultura, diremos nesse momento que ela nos interessa enquanto uma estrutura-funcionamento que constrói para o sujeito espaços de identificação. Vamos, então, olhar para as estruturas.

Estruturas fissuradas

Ao dedicar-se mais especificamente à relação entre cultura e natureza que esboçamos acima, Eagleton (2005, p. 138-139) afasta-se do que chama de “metáfora latente da cultura como um tipo de prisão”, para dizer que “pertencer a uma cultura significa apenas ser parte de um contexto que é inerentemente ilimitado e aberto.” Aproximamo-nos do autor para pensar a dinâmica da cultura, cujos “limites” transformam-se “continuamente em horizontes”. Ao tratar da comunicação entre as culturas, o autor remete à sua porosidade e opacidade e recorre ao pensamento de Žižek para afirmar que

“[...] aquilo que faz com que o outro seja de difícil acesso, em primeiro lugar, é o fato de que ele ou ela não é nunca completo, nunca é totalmente determinado por um contexto, mas sempre em alguma medida ‘aberto’ e ‘fluinte’. É como não conseguir apreender o significado de uma palavra estrangeira por causa de sua inerente ambiguidade, e não por causa de nossa incompetência linguística. Toda cultura, portanto, **tem um ponto cego interno em que ela falha em apreender ou estar em harmonia consigo mesma** [...]” (EAGLETON, 2005, p. 139. Grifo nosso.).

Eagleton nos faz retornar, para pensar a cultura, na natureza simbólica do sujeito, que se faz sujeito na linguagem, e com isso na impossibilidade do todo que habita a cultura e aqueles que dela/nela são sujeitos: impossibilidade de uma identificação total, da compreensão da totalidade, da apreensão do todo, que o levam a remeter à noção de inconsciente (EAGLETON, 2005, p. 142).

Para aproximarmos cultura e inconsciente nos aliamos ao que nos diz García-Roza (2004, p. 174-175), para quem não se pode pensar o inconsciente como uma substância espiritual, um lugar ou uma coisa em que estariam depositados conteúdos: “o inconsciente é uma forma não um lugar ou uma coisa [...] é uma lei de articulação”. A possibilidade de que haja inconsciente é o simbólico e o



que o define não são seus conteúdos, mas “o modo segundo o qual ele opera”. É o acesso ao simbólico, segundo o autor, “a condição necessária para a constituição do inconsciente e, evidentemente, também do consciente”.

Retornamos, nesse ponto, às reflexões que nos ocuparam em 2007 sobre a noção de sujeito da AD, para pensar no que García-Roza chama de leis de articulação a partir das relações entre ideologia e inconsciente que, segundo Pêcheux, materialmente ligados pela língua, constituem o sujeito do discurso. De acordo com Žižek (1996), a ideologia abrange todas as relações do sujeito com o simbólico³, estando, portanto, implicada diretamente e sua constituição. Se há algo fundamental na compreensão da ideologia, é o fato de que ela perpassa todas as relações entre os sujeitos e o mundo que os cerca, havendo, portanto, um elo indissociável entre ideologia e discurso; importando lembrar, ainda, como o faz Pêcheux (1975), que a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas: tem um caráter material.

Vemos a ideologia, portanto, como uma estrutura-funcionamento pela qual se cria a aparência de naturalidade e continuidade que damos aos processos, apagando os mecanismos de sua produção. O conceito althusseriano de interpelação nos permite entender a identificação do sujeito com os saberes que constituem uma determinada FD, processo, no entanto, sempre exposto à falha, o que nos leva à natureza porosa da FD. A completude dos sentidos e sua transparência são efeitos ideológicos, assim como o é a naturalização de processos que são essencialmente culturais. Podemos dizer, então, que ideologia e cultura possuem funcionamentos comuns e que diante delas estamos frente a *estruturas marcadas pela falta que o real atesta; real que é da ordem da resistência, do impossível de ser simbolizado*. (DE NARDI, 2007).

E o que é o ponto cego de que fala Eagleton se não o real da cultura, uma fissura impossível de ser fechada que nos permite pensar a cultura em sua relação com ideologia e inconsciente? E esse impossível da ordem da falha também está presente na relação dos sujeitos com ideologia e cultura, visto que é próprio da identificação ser falha e movente. Tais considerações têm nos levado a afirmar (DE NARDI, 2007) que ideologia e cultura são portanto estrutura-funcionamentos semelhantes, na medida em agem sobre o sujeito, interpelando-o, criando espaços de filiação que funcionarão para ele como uma matriz de dizer, ancoragem a partir da qual dará sentido a esse espaço. Funcionam *naturalizando sentidos*, criando efeitos de evidência e verdade. A cultura, no entanto, é também produto ideológico, na medida em que não se pode concebê-la senão como práticas de sujeito sócio.

Compreender a cultura dentro do quadro teórico da AD é pensá-la em sua relação com inconsciente e ideologia no sentido que acima expusemos, ou seja, como estrutura-funcionamentos que se assemelham na medida em que atravessam os processos de subjetivação do sujeito. A cultura funciona para o sujeito como um espaço de identificação e define-se justamente pelo seu

³ (...) desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltadas para a ação, desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante. (ŽIŽEK, 1994, p.9).



modo de funcionamento, ou seja, menos pelos conteúdos e mais pelos *efeitos* que produz: de naturalização, de pertencimento, de exclusão. Dessa compreensão mais ampla de cultura podemos pensar a sua organização na história, ou seja, em espaços e tempos específicos em que a condensação de certas regularidades permite a observação de determinados sistemas culturais, campos específicos cujas regularidades podem nos levar a pensar em uma determinada formação cultural: o que, portanto, chamamos de “uma cultura” tem seu acabamento determinado pelas narrativas que a produzem (ou seja, em sua estória como usa Hall⁴ para falar de identidade), e nosso modo de acesso a ela é o que Pêcheux chamou de “formas culturais”⁵: Por isso dizermos que as manifestações culturais não são a cultura, mas o que dela emerge como realização material, e defendermos que a cultura é antes de qualquer coisa um espaço de interpretação. Tais considerações implicam uma tomada de posição política sobre a cultura e seu tratamento, levando-nos a reafirmar a importância dos discursos sobre a cultura, por meio dos quais se produzem a legitimação/marginalização de certas manifestações culturais e, portanto, daqueles que com elas se identificam.

Cultura e política(s)

As reflexões que até agora pontuamos nos permitem pensar o lugar do conceito de cultura dentro do quadro teórico da AD e, assim, aproximarmo-nos do conceito de cultura com que queremos trabalhar ao pensar a relação entre ensino de língua e cultura. Partimos, portanto, da impossibilidade de dissociarmos esses espaços, entendendo que não se pode convocar a cultura como algo que nos ajuda a pensar a língua, muito menos a dominá-la. Isso porque a cultura está na língua, se diz na língua.

Pensar a cultura como uma estrutura-funcionamento que comporta a *falta*, leva-nos a afirmar que o que se costuma designar como sistemas culturais, enquanto um campo de saberes sobre um grupo social – seus padrões de comportamento, as formas culturais que produzem, as concepções estéticas que os guiam - tem suas fronteiras estabelecidas pelas regularidades possíveis de serem apreendidas a partir das práticas daqueles sujeitos que, inscritos num tempo histórico determinado, se definem como uma comunidade cultural. Poderíamos pensar a organização das culturas de modo semelhante a como se organiza a formação discursiva, com sua porosidade e as diferentes modalidades de identificação com a forma-sujeito que a regula.

Não há, portanto, unidade cultural, nem é possível ao sujeito partilhar da totalidade do que compreende uma cultura; sua participação é regulada por espaços de interdição que se criam no interior do próprio sistema, e, portanto, ninguém *apreende* uma cultura, embora possa compreender

⁴ Ao falar sobre a identidade, resultado último de um processo de identificação, Hall (2006) dirá que sua unicidade é uma fantasia. Para o autor, *se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'*. (HALL, 2006, p. 13)

⁵ Estamos trabalhando com as menções de Pêcheux (1983, p. 49), para observar uma possibilidade de aproximação entre os “rituais ideológicos” e as “formas culturais”.



seu funcionamento. Nesse sentido, podemos pensar a cultura, nos termos de Chauí (2006), como a capacidade de decifrar as formas de produção social da memória e do esquecimento, abrindo espaços para que outras práticas venham a se construir. Tal movimento implica uma recusa: a de compreender a cultura como um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, para passarmos a pensá-la como um **lugar de interpretação**.

O que buscamos, com as análises que seguem, é ao recuperar as discussões sobre o conceito de cultura, observar como ele vem sendo trabalhado em textos que discutem as relações entre cultura e ensino, especialmente aqueles dedicados ao ensino de línguas. Apresentaremos, aqui, apenas algumas de nossas primeiras análises, com o intuito de ilustrar algumas preocupações que têm nos ocupado, iniciando pela introdução dos PCN (1998).

SD1 - O **papel fundamental da educação** no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a **formação de cidadãos**. Vivemos numa era marcada pela **competição e pela excelência**, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no **mundo do trabalho**. **Tal demanda** impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas⁶ em educação do nosso país. (PCN, 1998, p. 5)

SD2 - Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, **de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes** no país e, **de outro**, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso **ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania**. (PCN, 1998, p. 5)

Tanto em SD1 como em SD2 aparece uma referência que se repete insistentemente nos documentos analisados: a cidadania e a formação de cidadãos. Pelo dito em SD1, se assume que o papel da educação é formar cidadãos, e na lógica criada pela descrição dessa *era em que vivemos, marcada pela competição e pela excelência*, cidadãos são aqueles sujeitos aptos e competentes para o *mundo do trabalho*, já que essa demanda, a da competência e a da excelência, é que move a revisão dos currículos. Tal relação, entre cidadania e mercado, produz o que em SD2 aparece como o duplo compromisso dos PCN: o respeito à diversidade e a construção de *referências nacionais*. Mas se do *conjunto de conhecimentos socialmente elaborados* apenas interessam aqueles *reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania*, pode-se supor que somente destes deverá se ocupar a escola e, portanto, que respeitar o diverso não é necessariamente tomar para si a tarefa de conhecê-lo, ou seja, fazer do que compõe esse quadro da diversidade objeto da escola. Importante seria perguntar como se define o que *é necessário* à cidadania, ou, antes mesmo de fazê-lo, o que se está atrelando à noção de cidadania ao relacioná-la com a preparação para o mercado.

⁶ Embora não possamos nos alongar mais nessa discussão em virtude dos propósitos da análise, não é possível deixar de notar o efeito de exclusão que provoca esse "e" entre *professores e especialista*, que permite pensar que há entre esses lugares uma separação bem marcada pela especialização do trabalho que tratamos em um artigo anterior (DE NARDI; BALZAN, 2010, p. 94), por meio da qual se coloca o professor no papel de executor de um projeto *pensado* para ele.



Esses dizeres sobre a cidadania nos permitem olhar para dois movimentos que podem atravessar também o discurso sobre a cultura em sua relação com o ensino: o da ideologia da competência e aquele da harmonização do diverso. No primeiro caso, nos remetemos às formulações de Chauí (2006) para pensar como o discurso da competência provoca uma cisão na sociedade entre os que são competentes, porque sabem - e, portanto, podem dizer e mandar -, e aqueles que não o são, ou seja, não sabem, e, portanto, devem obedecer. Estamos entre os especialistas e os artesãos, os que criam, porque sabem, e os que recebem e reproduzem, e, portanto, presos a uma noção de cultura como trabalho de especialistas.

Por outro lado, ao falar sobre o respeito às diversidades culturais, regionais, políticas, se coloca o que é da ordem do diverso no plano daquilo que se pode harmonizar: a harmonização da diferença pode, no entanto, levar ao risco do isolamento desse outro diverso, como o exótico, o intocável, aquilo para que se *olha* sem ser afetado por ele. A noção de respeito, por si só, parece implicar a aceitação irrefletida do mosaico da diversidade, em relação ao qual o sujeito se coloca como um espectador. Em sua transparência, essas formas culturais diversas, para usar o termo de Pêcheux, tudo/nada dizem, porque não reclamam interpretação.

A questão da diversidade cultural voltará a aparecer no tratamento dado à relação entre ensino e cidadania, considerados a partir do que se designa de interpelação das políticas educacionais pelos desafios globais, que passam a ser designados como espaços de tensão (PCN, 1998, p. 16): *entre o global e o local; o universal e o singular; a cultura local e a modernização dos processos produtivos, etc.* É recorrente, no entanto, a referência a termos como *mundialização* e *globalização econômica*, que aparecem como assumindo crescente importância, embora se remeta ao *reconhecimento* da diversidade, à riqueza das *culturas locais* e ao *cultivo* aos bens culturais.

SD3: A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a **formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem** e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (PCN, 1998, p. 21)

Assim como nas sequências anteriores, em SD3 observamos a insistência na *formação de cidadãos*, conceito que aparece, agora, vinculado à noção de autonomia, criticidade e participação, movimentos que, no entanto, estão a serviço dessa atuação competente na sociedade, que aparece, de certa forma, sempre atrelada à preparação para o trabalho, que o texto não deixa de lembrar ao citar a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 e o que ela define como dever da educação para com o educando: *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (PCN, 1998, p.19). Se por um lado o documento reforça a educação enquanto espaço de integração, ou seja, de *luta contra as exclusões*, duas questões sobre a cultura ainda nos incomodam: a oposição entre *culturas locais* e o que se designará como *patrimônio cultural da humanidade*; e a questão do *cultivo* dos bens culturais.



No primeiro caso, a divisão permite observar uma tendência em provocar uma cisão entre o que é efetivamente Cultura, e que pertence a esse patrimônio da humanidade; e o que precisa ser “definido” como uma cultura outra, a “local”, que provavelmente vai cair no campo do diverso, do exótico. No segundo, a noção de *cultivo dos bens culturais* pode produzir uma compreensão de cultura apenas enquanto aceitação/reprodução do que já se sedimentou como “representativo” de uma comunidade, ou melhor, de sua tradição, apagando o que há de subversivo no espaço da cultura, que é a possibilidade de reinventar-se.

Colocamo-nos, nesse momento, ao lado de Bosi (2003) para forjar um ponto final para essa exposição⁷. Com o autor, criticamos a compreensão da pluralidade cultural vivida em nosso país como um *espetáculo de variedades*, que se mostraria ao espectador como um *labirinto de vozes e imagens*. Assumir o lugar de *espectadores atônicos* nos impede de perceber que há nesse espaço o que o autor chama de *linhas de força*, que aparecem como signos de estruturas sociais diferenciadas, ou seja, impede que nos posicionemos como intérpretes e analistas da cultura, para respeitarmos o que por vezes não nos ocupamos de compreender. Como espectadores, somos levados a aceitar as manifestações culturais como *retratos fixos de uma diversidade que está aí para ser observada e assimilada* (DE NARDI, 2007), nada mais distante do que se pensar a cultura como espaços de identificação, o que implica compreender o seu modo de funcionamento.

Referências

- BOSI, A. Plural mas não caótico. In. _____. *Cultura brasileira*. Temas e situações. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 7-16.
- CHAUÍ, M. *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade*. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez. de 2007.
- _____. Língua, cultura e competência: questões para o ensino e o discurso. In. INDURSKI, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C.; MITTMANN, S. (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 125-133.
- DE NARDI, F. S.; BALZAN, F. P. Relações entre cultura e ensino. In. INDURSKI, F.; MITTMANN, S. *A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional*. Revista Organon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Nº48, vol. 24, jan-jun 2010, p. 87-102.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.
- FREUD, S. O estranho. In. _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira, 1976, p. 271-318.

⁷ Gostaríamos de ressaltar que selecionamos apenas um fragmento das primeiras análises feitas sobre os documentos como os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais, a partir do texto de 1998.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
V SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO
O acontecimento do discurso: filiações e rupturas
Porto Alegre, de 20 a 23 de setembro de 2011

FUKS, B. B. *Freud & a cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o inconsciente*. 20 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARIANI, B. Sujeito e discurso contemporâneo. In. INDURSKI, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C.;

MITTMANN, S. (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 43-52.

PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997(a).

_____. (1983) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 1990.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. _____. (org). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 39-50.