

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS (PPGEL)

KARLA PERIM MUZZI

MEMÓRIA E PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO:
A MULHER-PROFESSORA EM FOCO NOS JOGOS
ENUNCIATIVOS

VITÓRIA
2009

KARLA PERIM MUZZI

**MEMÓRIA E PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO:
A MULHER-PROFESSORA EM FOCO NOS JOGOS ENUNCIATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Lingüísticos (PPGEL) para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Virgínia Beatriz Baesse Abrahão.

VITÓRIA
2009

KARLA PERIM MUZZI

**MEMÓRIA E PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO:
A MULHER-PROFESSORA EM FOCO NOS JOGOS ENUNCIATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Lingüísticos (PPGEL) para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Virgínia Beatriz Baese Abrahão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^o. Dr^o. Roberto Leiser Baronas
Universidade Federal de São Carlos

Prof^o. Dr^o. Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Julia Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

A Samuel, Ágata e Safira, tudo o que tenho de mais precioso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Lingüísticos (PPGEL), pela oportunidade de ingressar em um curso de Mestrado.

À CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Virgínia Beatriz Baesse Abrahão, pelo diálogo e apoio constantes.

Aos professores Luciano Vidon e Cássia Olinda, por todas as contribuições dadas à dissertação no exame de qualificação.

À Rede Interdisciplinar de Educação (RIED), por ter disponibilizado gentilmente os textos das professoras, que compõem o *corpus* de análise.

À Prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira, pela leitura crítica de partes do trabalho.

À Darcilia Moyses pela ajuda no francês.

A Samuel, companheiro querido, pela interlocução de todas as horas.

À Ágata e Safira, filhas amadas e preciosas, pela paciência e compreensão da interminável falta que a mamãe fazia diariamente, por conta da dedicação quase exclusiva à pesquisa.

A todos os parentes e amigos queridos que torceram para que eu findasse mais essa etapa do meu processo de formação acadêmica, e que inclusive sofreram comigo.

Enfim, a todos aqueles que colaboraram direta e indiretamente na pesquisa.

Muito obrigada, a todos!

“Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto.”

Deleuze e Guattari

“Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos demasiado fáceis.”

Foucault

RESUMO

Este estudo focaliza o campo do enunciável, construído e partilhado historicamente, no espaço interdiscursivo, pela *mulher-professora*. Partimos do pressuposto de que os processos de produção e circulação de sentidos estão ligados à memória. A premissa mais representativa quanto à natureza desse discurso é que a memória está exposta aos efeitos dos *acontecimentos* sócio-históricos, o que a torna susceptível a *regularizações* e *desregularizações* enunciativas concomitantes. Como resultado desse *jogo de força* entre os enunciados, os sentidos entram em um processo de constante re-atualização. O objetivo da pesquisa limita-se a observar alguns *jogos enunciativos* realizados pela *mulher-professora* e apreender os sentidos decorrentes da articulação entre os enunciados. O *corpus* é composto de textos produzidos por professoras em um projeto de formação continuada, e a análise dos dados, de caráter descritivo-interpretativo, fundamentou-se no seguinte: (1) as noções de Michel Pêcheux (2007) sobre o *papel da memória* na produção discursiva do sentido, (2) a *materialidade repetível do enunciado*, segundo Michel Foucault (1995), e (3) a proposta metodológica de Pierre Achard (2007) sobre o *funcionamento dos implícitos*. Na análise dos enunciados mapeados, foram detectadas seis *regularizações enunciativas*, que se materializam intradiscursivamente nos textos do *corpus*, tomados em conjunto. Foram, enfim, observados seis processos discursivos de produção de sentidos, que “delineiam” – de forma não linear nem homogênea – a *mulher-professora* e sua prática docente, a partir de suas próprias enunciabilidades, e confirmam uma memória discursiva lá inscrita.

Palavras-chave: Linguagem e História. Análise do discurso. Memória. Produção discursiva do sentido.

RESUMÉ

Cette étude porte sur le domaine de l'énonçiable historiquement construit et partagé dans l'espace de l'interdiscours par la femme-enseignante. Elle se constitue sur la présupposition que les processus de production et la circulation des significations sont liés à la mémoire. La prémisse la plus représentative concernant la nature de ce discours, c'est celle qui soutient que la mémoire est exposée aux effets des événements socio-historiques, ce qui la rend susceptible à des *régularisations* et à des *dérégularisations* énonciatives concomitantes. À la suite de ce jeu de force entre les énoncés, les sens entrent dans un processus permanent de ré-actualisation. L'objectif de la recherche est limité à des jeux énonciatifs réalisés par les femmes-enseignantes. L'étude cherche aussi à appréhender les sens qui résultent de l'articulation entre les énoncés. Le *corpus* comprend des textes produits par les femmes-enseignantes dans un projet de formation continue. L'analyse de données de nature descriptive-interprétative est fondée sur des éléments suivants: (1) les notions de Michel Pêcheux (2007) sur le rôle de la mémoire dans la production discursive du sens, (2) la matérialité répétitive de l'énoncé, selon Michel Foucault (1995) et (3) la proposition méthodologique de Pierre Achard (2007) sur le fonctionnement de l'implicite. Dans l'analyse des énoncés cartographiés, six régularisations énonciatives ont été retrouvées, qui se matérialisent *intradiscoursivement* dans le corpus de textes pris ensemble. On a, enfin, retrouvé six processus discursifs de production de sens, qui "dessinent - de forme non-linéaire, ni homogène, - une femme-enseignante et son enseignement, à partir de ses propres énoncés, et confirment qu'une mémoire discursive y est inscrite.

Mots-clés: Langue et d'histoire. L'analyse du discours. Mémoire. Production discursive du sens.

SUMÁRIO

Iniciando um itinerário de caminhos possíveis	11
1 Mapeando conceitos e métodos	14
1.1 Estudos da Língua(gem)	14
1.1.1 <i>O Discurso</i>	17
1.2 Língua e História	22
1.2.1 <i>A História dentro das Ciências Humanas e Sociais</i>	23
1.2.2 <i>A descontinuidade da História</i>	27
1.2.3 <i>O Arquivo</i>	30
1.3 O primado da Heterogeneidade	32
1.4 Memória e Discurso	36
1.4.1 <i>Uma demonstração de análise</i>	41
1.5 Memória e Enunciação	44
1.5.1 <i>Relação entre Sujeito e Enunciado</i>	48
1.5.2 <i>O Enunciado e sua materialidade repetível</i>	50
1.5.2.1 <i>Em torno da Formação Discursiva</i>	52
1.6 Memória e Interdiscurso	57
2 Era uma vez, a mulher na memória – desvelando véus	63
2.1 A mulher nas migalhas da história da humanidade	63
2.2 A mulher e a educação: formação e profissionalização	69
3 A prática analítica discursiva – entre a descrição e a interpretação	87
3.1 O <i>corpus</i>	90
3.1.1 <i>Definição e procedência</i>	90
3.1.2 <i>Critérios de seleção</i>	92
3.2 A mulher em foco	93
3.2.1 <i>Reajustando a lupa: a mulher-professora</i>	93
3.3 Mapeando enunciados do interdiscurso – em busca de regularidades	94
<i>Regularização 1: Série enunciativa (E1)</i>	96
<i>Regularização 2: Série enunciativa (E2)</i>	100

<i>Regularização 3: Série enunciativa (E3)</i>	102
<i>Regularização 4: Série enunciativa (E4)</i>	106
<i>Regularização 5: Série enunciativa (E5)</i>	111
<i>Regularização 6: Série enunciativa (E6)</i>	114
3.4 Conclusões das análises.....	119
3.4.1 <i>Em torno de uma FD</i>	121
4 Traçando possíveis conclusões	125
<i>Um balanço geral sobre a mulher nas redes da memória</i>	126
5 Referências bibliográficas	128
Anexos	133

INICIANDO UM ITINERÁRIO DE CAMINHOS POSSÍVEIS

O desejo diz: eu não gostaria de ter que entrar, sozinho, nesta ordem arriscada do discurso. Eu não gostaria de ter contas a ajustar com ele no que ele tem de cortante e de decisivo [...] Eu só teria de me deixar levar, nele e por ele, como um náufrago feliz.

(Michel Foucault, *A ordem do discurso*)

O que se diz sobre as mulheres na condição de professoras? O que se diz das professoras na condição de mulheres? O que elas dizem de si mesmas?

Diante da necessidade de pronunciar palavras introdutórias, trazemos arroladas acima algumas das questões motivadoras que nos incitaram inicialmente a investigar sobre esse *espaço do dizer* em torno da mulher marcada por um papel social (professora), situada em um contexto (escolar) e exercendo práticas a partir desse papel e desse contexto (educação), isto é, em torno da *mulher-professora*.

Aventurar-se em uma investigação que incide sobre o campo do *enunciável* requer partir de algumas premissas necessárias quanto à natureza desse espaço, em que o sentido *velho* e o sentido *novo* articulam-se dialeticamente, e, sobretudo, a memória garante o constante movimento dos sentidos.

Por certo, não temos a pretensão descabida de responder integralmente a todas aquelas questões com precisão nem mesmo buscamos respostas categóricas, pontuais, inquestionáveis. O objetivo primordial de nossa pesquisa limita-se a observar alguns *jogos enunciativos* que participam desse espaço do dizer, realizados pela mulher-professora e em torno dela, na tentativa de revelar alguns processos de sentidos produzidos em decorrência da articulação entre alguns enunciados mapeados em determinados textos. Nessa *ordem do enunciável*, podemos empreender os processos discursivos ligados à memória, isto é, aqueles que provocam a produção e a circulação dos sentidos.

No entanto, a memória pode ser tanto conservada, regulada, provada quanto rompida, restabelecida, deslocada, em função dos acontecimentos (sociais e históricos) nela inscritos. Como a memória está sempre suscetível a esse *jogo de*

força, sob a ação de um acontecimento discursivo atual, os sentidos que nela se encontram serão constantemente tensionados por um processo de regularização/desregularização. Essa constante re-atualização de sentidos permite que eles ora se reconheçam ora não. Na prática, o trabalho analítico a ser empreendido deve, portanto, fundar-se sob a multiplicidade do sentido, dando ênfase às diferenças, às rupturas, aos deslocamentos, em vez de reduzi-lo a uma suposta linearidade, homogeneidade, literalidade e evidência. É, enfim, partir de uma perspectiva da produção discursiva do sentido ligada à memória.

Para compor o *mapa* teórico-metodológico que nos guiasse por esse caminho movente da produção do sentido relacionada à memória discursiva, entrecruzamos no primeiro capítulo (*Mapeando conceitos e métodos*) aqueles pontos conceituais e metodológicos que nos serviram de âncora para abordar tal fenômeno enunciativo, por exemplo, noções como a de linguagem e a de história atreladas à de heterogeneidade; noção de memória atrelada à de enunciação; noções de arquivo, enunciado, formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso. Trabalhos de autores franceses como Pêcheux (1988, 1990, 2007), Foucault (1995, 2006), Achard (2007), Courtine (1981, 1999), Henry (1997), e brasileiras como Gregolin (2000, 2006), Orlandi (1994, 2002), foram aportes fundamentais nesse mapeamento teórico-metodológico.

Ao segundo capítulo (*Era uma vez, a mulher na memória – desvelando véus*) ficou reservada a memória da mulher. Na verdade, busca-se recuperar a mulher na memória, a partir de releituras e problematizações dos acontecimentos históricos, na tentativa de *desvelar o véu* nebuloso que insiste em recobri-la. Para tanto, primeiro resgatamos algumas *migalhas da história* que a retratavam como parte da história da humanidade, sob o olhar da escritora Rose Marie Muraro (2000). Num segundo momento, nos concentramos em recortes histórico-discursivos que retratam o processo de formação intelectual e profissional da mulher, particularmente ligada à educação, desde o Brasil Colônia até os dias atuais. A memória em torno mulher recuperada nesse capítulo, de uma forma ou de outra, emerge nos enunciados mapeados no *corpus*, fornecendo, portanto, importantes subsídios para as análises que se efetivam no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo (*A prática analítica discursiva – entre a descrição e a interpretação*), finalmente dedicamo-nos às análises descritivo-interpretativas do *corpus* – composto a partir de textos produzidos por professoras em um projeto de formação continuada –, na busca de apreender alguns sentidos em jogo na trama enunciativa que enreda a mulher-professora. Para o efetivo empreendimento das análises, foram particularmente fundamentais as noções foucaultianas de *enunciado* e *formação discursiva* (FOUCAULT, 1995) e a proposta analítica de Pierre Achard (2007), sobre o papel da memória na produção discursiva do sentido. Na prática, o exercício de análise empreendido alcança certas *regularidades* entre os enunciados mapeados, construídos e partilhados historicamente no espaço interdiscursivo, que se materializam intradiscursivamente nos textos do *corpus*, confirmando, enfim, uma memória que lá se inscreve.

Uma vez finalizado esse itinerário de caminhos possíveis para a observação dos jogos enunciativos que têm a mulher-professora como centro e parte do jogo, procuramos traçar, no quarto capítulo, algumas possíveis conclusões a respeito desta *ordem arriscada do discurso*, em que se permite pensar o lugar onde os sentidos se constituem, intrínseca e simultaneamente enquanto estrutura e acontecimento, isto é, ao mesmo tempo na ordem da língua e na ordem da história. Ao final de nossas investigações, esperamos poder capturar algumas produções discursivas de sentido que “delineiam” – de forma não linear nem homogênea – a mulher-professora, a partir de suas próprias enunciabilidades, na tentativa de “escutar” o que se diz sobre ela e o que elas dizem de si mesmas.

1 MAPEANDO CONCEITOS E MÉTODOS

O homem não preexiste à linguagem, nem filogeneticamente nem ontologicamente. Jamais atingimos um estado em que o homem estivesse separado da linguagem, que elaboraria então para “expressar” o que nele se passasse: é a linguagem que ensina a definição do homem, não o contrário. (Roland Barthes, *O rumor da língua*)

Nesse primeiro capítulo, procuramos traçar aqueles conceitos e métodos que permitem sustentar uma abordagem da produção discursiva do sentido ligada à memória. Essa delimitação conceitual-metodológica segue um trajeto da teoria à metodologia – o que não significa atribuir-lhes qualquer hierarquia nem tratá-las de forma desconectada. Ao contrário, os conceitos e métodos mapeados para a pesquisa estão necessariamente imbricados. Tratá-los em partes é meramente uma forma encontrada, diríamos, mais instrutiva e sistemática de apresentá-los com certa clareza.

Iniciamos o mapeamento teórico-metodológico articulando os estudos da linguagem aos processos sócio-histórico-ideológicos, por meio do *discurso*, concebido simultaneamente como *estrutura* e *acontecimento*. A essa articulação entre linguagem e história incorporamos sucessivamente noções como *descontinuidade*, *arquivo*, *heterogeneidade*, *memória discursiva*, *enunciação*, *enunciado*, *formação discursiva*, *interdiscurso*, subdivididas em seções consecutivas, mas sempre atreladas umas às outras. Ao final desse primeiro capítulo, já temos montado nosso mapa teórico-metodológico. Seguiremos então com nosso mapeamento.

1.1 ESTUDOS DA LINGUA(GEM)

Desde as sociedades ditas “primitivas” até os dias mais atuais, a linguagem é, de alguma forma, objeto de reflexão, seja confundida com uma cosmogonia natural ou pensada como sistema de signos. Remontando a partir de 2600 antes da nossa era, a escrita *cuneiforme* (escrita constituída de sinais em formas de cunhas, gravada em tabuinhas de argila), da civilização mesopotâmica, é um exemplo de certa sistematização da linguagem que já se iniciava.

Portanto, a escrita e a ciência lingüística (filologia e lexicografia) desenvolviam-se conjuntamente: a prática da escrita exigia dos escribas uma verdadeira ciência. Supunha não apenas um perfeito conhecimento dos processos de inscrição, mas também uma sistematização da língua em categorias semânticas que eram simultaneamente as categorias de todo o cosmos e de todo o universo social (KRISTEVA, 1969, p.80).

Portanto, mesmo naquela época já se cultivava entre os estudiosos da linguagem pensar e fazer científicos, sustentados por conceitos e princípios sistematizados, ainda que o objeto abordado, sob o nome de linguagem, fosse excepcionalmente diferente do que o compreendemos hoje. Essa disparidade de acepções evidencia, sobretudo, o tipo de conhecimento particular próprio de uma sociedade ou de um período histórico.

Evidentemente, a palavra “ciência”, e outros termos ligados a ela, geram algumas implicações - que certamente não discutiremos aqui. De qualquer forma, partimos de alguns pressupostos quanto à forma científica de estudo da linguagem. Poderíamos dizer que a marca registrada da ciência como a concebemos consensualmente hoje é aquela relacionada à propriedade de ser empiricamente embasada, ainda que os princípios do *empirismo*, como os do *positivismo* e do próprio *método científico*, sejam discutíveis e controversos entre cientistas e filósofos. No entanto, é consensualmente a partir da era moderna que a lingüística ganha reconhecimento de uma ciência autônoma, uma lingüística científica. A publicação do *Curso de Lingüística Geral*, em 1916, é considerada entre os lingüistas um marco de um novo modelo de fazer lingüística.

A Lingüística moderna encontra, em especial, um exemplo de rigor nas ciências matemáticas, de quem toma como referência modelos e conceitos, pregando um método altamente formalizado de análise e estudo estrutural da língua. Com isso, a variação e as irregularidades da língua não caberiam em uma análise rigorosa e controlada e, portanto, elas não serviriam como objeto científico. Pelo mesmo motivo, a fala e seu funcionamento não lhe interessavam, uma vez que não seriam sistêmicos nem passíveis de serem controlados.

Segundo uma perspectiva sistêmica de língua, o lingüista deveria afastar tudo o que pudesse remeter à parte histórico-social da língua, enfim tudo o que a ligasse ao homem. Deveria, então, trabalhar a língua enquanto um sistema abstrato, e não inserida no mundo, fazendo sentido, como parte do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. A partir do momento em que a Lingüística estabelece a língua como objeto de sua ciência, delimitando o seu campo de observação – premissa indispensável para aperfeiçoar os recursos metodológicos através dos quais alcançou os progressos que a distinguem entre todas as ciências sociais – e preocupando-se exclusivamente com as leis de seu funcionamento, o sujeito falante (o homem) acaba sendo descolado daquilo que o constitui, a linguagem.

Talvez possamos dizer que, se o Renascimento substituiu o culto do Deus medieval pelo do Homem com maiúscula, a nossa época, apagando qualquer culto, traz uma revolução não menos importante, visto que substituiu o último, o do Homem, por um *sistema* acessível à análise científica: a linguagem. O homem como linguagem, a linguagem no lugar do homem, será o gesto desmistificador por excelência, que introduz a ciência na zona complexa e imprecisa do humano, no ponto onde se instalam (habitualmente) as ideologias e as religiões. É a *lingüística* que parece ser a alavanca dessa desmistificação; é ela que supõe a linguagem como objecto de ciência, e que nos ensina as leis do seu funcionamento (KRISTEVA, 1969, p.14).

Ainda que, segundo Kristeva, uma revolução lingüística seja devidamente reconhecida pelas Ciências Humanas e Sociais, e em especial pelos estudos da linguagem – na medida em que a *linguagem* passa a situar-se no centro dos estudos científicos, e não mais o *Homem* –, os limites da célebre concepção dicotômica entre língua e fala são contestados por estudiosos que defendem a relação intrínseca entre o lingüístico e ideológico, para o qual uma Lingüística da língua, fundamentada sobre bases estruturalistas, não daria conta.

Torna-se agora evidente que estudar a linguagem, captar a multiplicidade dos seus aspectos e funções, é construir uma ciência e uma teoria estratificadas cujos diferentes ramos abrangem os diferentes aspectos da linguagem, para poderem, num tempo de síntese, fornecer um saber sempre mais preciso do funcionamento significativo do homem. Portanto é necessário conhecer tanto a linguagem vocal como a escrita, tanto a língua como o discurso, a sistemática interna dos enunciados e a sua relação com os sujeitos da comunicação, a lógica das mudanças históricas e a ligação entre o nível lingüístico e o real. Aproximamo-nos assim das leis específicas do trabalho simbólico (KRISTEVA, 1969, p. 21).

Buscou-se, então, uma instância da linguagem que possibilitasse operar necessariamente entre o nível propriamente lingüístico e o extralingüístico, a partir da qual se articulassem os processos sócio-histórico-ideológicos aos fenômenos lingüísticos, obrigatoriamente situados fora dos limites da dicotomia língua/fala. Com isso, em oposição à visão sistêmica asséptica, a exterioridade é convocada e constitutiva do novo objeto de análise, o discurso.

1.1.1 O Discurso

Quanto à noção de *discurso* concebida aqui, a distinguiremos, inicialmente, pelo o que ele não é, em relação aos dois pólos saussurianos, aos modos como a maioria dos analistas do discurso, ainda influenciados pelo esquema estruturalista, tendem fazer. Entretanto, procuraremos ultrapassar esse limite. Discurso não é um objeto de natureza estritamente lingüística, como a língua; nem deve ser confundido com a fala, ato individual de uso da língua. Também não é uma espécie de complemento da língua, como se simplesmente recobrisse aquilo que a lingüística não dá conta. Sem dúvida, é um objeto reconhecidamente de difícil definição satisfatória e de trato não muito palpável. Que certamente não pode ser meramente concebido como algo entre a língua e a fala.

Alguns autores e seus estudos nos auxiliam na compreensão desse objeto atípico do campo da lingüística moderna, mas que não é privilégio exclusivo nem pioneirismo dos estudos discursivos do século XX.

O primeiro autor a ser abordado será Michel Pêcheux e seus trabalhos, divulgados no Brasil, no campo teórico-prático da Análise do Discurso francesa (AD). Certamente, antes de tratarmos do discurso propriamente dito, não podemos negligenciar o fato de que o projeto pecheuxtiano – desde a sua fundamentação, oficialmente com *Analyse Automatique du Discours* (1969), até os últimos trabalhos de Pêcheux, na década de 1983 – não seguiu até o fim, uma forma linear, estável. Da primeira à terceira época do projeto pecheutiano (devidamente reconhecidas

pelo próprio Pêcheux (1983)), teoria e método foram revisitados¹. Sobretudo, após o afastamento do autor da cena dos estudos discursivos, quando a AD sofre revisões teórico-metodológicas fundamentais, e o projeto de 1983 fora incisivamente contido. Maria do Rosário Gregolin alerta que

suspensa esse projeto, cindido o grupo, inicia-se na França um movimento de apagamento do trabalho de Michel Pêcheux, a tal ponto que hoje, segundo Courtine (2005), a singularidade de suas propostas está soterrada sob uma “homogeneização acadêmica e disciplinar, que amalgama, neutraliza e torna indistinguível sob uma etiqueta ‘consensual’ posições teóricas contraditórias” (GREGOLIN, 2006a, p. 22).²

Além disso, as discussões de base ocorridas no contexto francês diferem consideravelmente daquelas realizadas aqui no Brasil. Devido a uma defasagem histórica, entre o que se produzia na França e o que acabava chegando tardiamente no Brasil, “a circulação e a recepção dos textos do grupo de Pêcheux não seguiram a cronologia francesa e, por isso, as diferentes ‘épocas’, com suas desconstruções, foram lidas em uma ordem diferente daquela em que foi produzida em francês”. (GREGOLIN, 2006a, p. 22).

Procuraremos delinear, a diante, as idéias mais gerais que correspondem à última época do projeto pecheuxtiano (entre 1980 e 1983), das quais nos apropriamos para nossa pesquisa, e como o discurso está sendo concebido.

Ao percorrermos os princípios teórico-metodológicos das últimas produções, fica evidente a inseparabilidade entre o lingüístico e o histórico, na qual Pêcheux insistia em apostar, além de importantes reflexões acerca do discurso. De suas obras podemos depreender os princípios que norteiam uma leitura entre os *entremeios*, onde ocorrem contradições, características típicas do universo discursivo. Pêcheux rejeita as evidências estabilizadas das formações do discurso e percorre a região do equívoco, sem deixar de refletir sobre a materialidade da linguagem. É dessa forma que ele contempla o discurso simultaneamente como *estrutura* e *acontecimento*.

¹ Podemos encontrar mais informações sobre as três fases do projeto pecheuxtiano em PÊCHEUX (1983), GREGOLIN (2006) e COSTA (2005).

² O texto de Courtine (2005) que Gregolin faz referência é COURTINE, J-J. A estranha memória da análise do discurso. In: INDURSKY, F. e LEANDRO-FERREIRA, M. C. *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

Pêcheux ratifica o caráter oscilante e paradoxal próprio da língua, dividida entre o fato estrutural, em que as significações encontram-se estabelecidas e normatizadas, e o acontecimento discursivo, que escapa à norma estabelecida a priori, promovendo transformações do sentido, cujo processo não é jamais fortuito. Como resultado, o ordinário do sentido inscrito em uma discursividade logicamente estabilizada é colocado em causa, uma vez que, para o autor, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro.

É nesse ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (PÊCHEUX, 1990, p. 54).

Em *Discourse: Structure or Event?* (1988), um dos seus últimos trabalhos, ele apresenta a análise do enunciado francês, “*on a gagné*” (“ganhamos”), proferido coletivamente pelo povo na vitória do então candidato a presidência da República Francesa, François Mitterand, nas eleições presidenciais de maio de 1981, como ilustração das idéias que vinha a defender ao longo da obra, que pressupõe o estudo da materialidade lingüística na sua inserção na história. O enunciado, que se situa no campo do político, é retomado e manipulado insistentemente pela influência da mídia, passando a ser evocado em tom de grito de torcida, característico de uma partida esportiva. Esse *jogo metafórico* que converte os domínios do político ao esportivo e confere uma estabilidade lógica aparentemente invariável ao enunciado, é colocado em xeque por Pêcheux quando o autor questiona, na verdade, quem ganhou, ganhou o quê, como, por quê. Esses questionamentos, “incomuns para uma partida esportiva”, acabam provocando desestabilizações às supostas transparências e evidências do enunciado em questão, ativado no campo político.

Segundo o autor, o enunciado se apresenta, então, ao mesmo tempo transparente na superfície, mas obscuro na profundidade. Ele não é analisado por Pêcheux como um elemento autônomo. Ele coexiste com outros enunciados, com os quais se entrelaça, criando uma *rede heterogênea de formulações* que atesta a sua historicidade e compromete a sua estabilidade lógica aparentemente invariável, suscetível de respostas unívocas e inequívocas.

Quanto às noções que sustentam suas análises, Pêcheux teoriza sobre o que ele chama de “coerções lógicas disjuntivas”, que nas sociedades modernas têm o papel de regular a subjetividade e o modo de apreender e compreender a realidade. Para ele, essas coerções se realizam por meio da produção de modos de existência marcados por bipolaridades logicamente estabilizadas, tais como casado/solteiro, letrado/analfabeto, militar/civil, trabalhador/desempregado, ciência/senso-comum, patriarcal/matriarcal etc. Essas forças coercivas produzem nos sujeitos uma recusa radical de qualquer prática que leve a interpretações outras, que provoque autocríticas e/ou leituras do “real”.

Sobre as coerções, Pêcheux ainda acrescenta que elas não são impostas de fora para dentro. O próprio sujeito, para não se sentir interrogado, incomodado, ameaçado, tem a necessidade de estabelecer fronteiras seguras, por meio de caracterizações lógicas dicotômicas, como aquelas listadas acima. Viver nesse *enclausuramento da realidade* é, para Pêcheux, viver uma farsa, uma “falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo” (PÊCHEUX, 1990, p. 32). Um artifício que vem sendo historicamente naturalizado e que leva os sujeitos a rejeitar e a discriminar todas as formas de existência, de expressão, de comunicação, que escapam à homogeneidade lógica da “realidade” bipolarizada.

Pêcheux ainda questiona a univocidade lógica estabelecida pelas ciências que lidam com o “real” e defende uma teoria aliada a uma prática de análise que leve em conta a “presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 1990, p. 44). O autor sustenta, enfim, que trabalha as materialidades discursivas comprometidas com um outro tipo de real, o sócio-histórico, e acrescenta que para a realização da análise discursiva, que associa o histórico ao lingüístico, exige-se partir de algumas premissas. A primeira delas sustenta que em todo enunciado ocorre oscilação do seu sentido. Esse processo de significação não é fortuito, excepcional. E acontece a todo o momento. Em segundo lugar, a pesquisa lingüística deve abordar explicitamente o fato lingüístico através do equívoco, da elipse, da falta, isto é, o lugar onde há contradições, alterações, diferenças. Por fim, por meio da reflexão sobre a materialidade da linguagem, pode-se detectar, no não-dito, as estruturas de sentido produzidas a partir de certas condicionantes históricas.

Ainda quanto à noção de discurso discutida aqui, apoiamo-nos em conceituadas autoras brasileiras que vêm desenvolvendo estudos de referência nesse campo. Primeiro recorreremos a Helena Nagamine Brandão, sob sua forma de conceber a linguagem enquanto discurso. Segundo Brandão, essa “instância da linguagem”, a do discurso, “possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente lingüístico e o extralingüístico [...] O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é, portanto, o discurso”. (BRANDÃO, 2002, p. 12).

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. [...] Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 2002, p. 12).

Segundo uma perspectiva discursiva, em que o homem é reconhecido por sua capacidade de significar e significar-se e a linguagem encarada como mediação necessária entre ele e a sua realidade social, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico. Nesse caso, o discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações, o lugar onde os sentidos são constituídos. Portanto, somente uma teoria do discurso, como uma teoria da determinação histórica dos processos semânticos, poderia acolher esse projeto, que inscreve os processos de significação num outro campo, concebendo o sujeito e os sentidos como históricos, e não individuais.

Em suma, trata-se de uma forma de se conceber a língua que busca romper com o ideal positivista da lingüística estruturalista, promovendo uma discussão sobre os limites e as transgressões da língua, em especial quando se refere ao sentido. Trata-se de conceber o signo lingüístico enquanto plasticidade, por seu caráter mutável, em vez considerá-lo de forma unificante, como o faz dicotomicamente a lingüística pautada exclusivamente sob a noção de estrutura, que subjaz à de sistema, na busca de uma unidade, de uma invariância.

Outra referência brasileira que se dedica aos estudos discursivos é Eni Orlandi. Ela adverte sobre a perda de se deixar à margem do trabalho com a língua o que ela entende como essência da linguagem, o mundo e o homem, em que o lingüístico intervém como pressuposto. Para a autora, o sócio-histórico não independe do fato de que ele próprio significa. A língua seria então “condição de possibilidade do discurso [...] A relação [entre língua e discurso] é de recobrimento, não havendo portanto uma separação estável entre eles”. (ORLANDI, 2002, p. 22).

A tentativa é a de procurar levar a lingüística tão longe quanto o sugerir seu compromisso com a linguagem. E se falamos “linguagem” e não língua, fala, uso, norma, etc., não o fazemos sem uma intenção: essas distinções a que se submete a linguagem, no mínimo, têm-se mostrado barreiras a uma compreensão harmônica, global, do fato lingüístico. Olhar a linguagem, através das grades analíticas, é tapar a significação com a peneira. Do lado de fora, sempre fica algo essencial, um resto mais determinante do que o que se conseguiu aprisionar (ORLANDI, 1983, p. 32).

Assim, o princípio da língua enquanto um sistema ordenado, fechado, estável e sem falhas é afetado pela presença de uma ordem exterior ao “próprio da língua” (imaneente à estrutura), a ordem dos processos e das práticas sociais. Então, em vez de centrar-se com exclusividade na estrutura interna da língua, procurou-se apreendê-la em sua relação com o mundo, no ponto em que ela toca a história. Dessa forma, ao observar a linguagem não mais se exclui o sujeito falante, tampouco se encobre as condições em que ele realiza a sua prática lingüística. A hipótese de um sujeito com pleno controle sobre a língua também não se sustenta mais. Trabalhar com o discurso – esse objeto que significa pela história – pressupõe, portanto, convergir simultaneamente constituintes lingüísticos e extralingüístico. Na prática, significa trabalhar a materialidade linguística em sua inserção na história, através de manifestações específicas da linguagem, que, no caso de nossa pesquisa, encontra-se em textos produzidos por certas mulheres, relatando sobre sua primeira experiência na e com a escola, enquanto alunas.

1.2 LINGUAGEM E HISTÓRIA

Defender o discurso simultaneamente como estrutura e acontecimento e a perda de controle do sentido pelo sujeito pressupõe algumas noções fundamentais, algumas

já previamente tangenciadas acima. Dentre elas, a mais cara aos estudos discursivos, segundo entendemos, é a que a língua, para significar, obrigatoriamente se inscreve na história.

Levar em consideração a história no interior dos estudos da língua é, em tese, verificar os possíveis diálogos estabelecidos entre esses dois campos. Diálogos permitidos pelos estudos semânticos, que colocam em jogo a complexidade de questões, como a produção dos sentidos, a constituição dos sujeitos e as condições sócio-históricas dos fenômenos lingüísticos. Questões que compõem o universo da *exterioridade lingüística*, como o próprio termo já indica, o âmbito deixado de fora, à margem dos domínios dos estudos lingüísticos sistêmicos. Mas antes de tratarmos das confluências (e dos conflitos) dessa relação, situaremos o lugar e a concepção consignados à História nas Ciências Humanas e Sociais, e aqueles que mobilizamos para nossa pesquisa.

1.2.1 A História dentro das Ciências Humanas e Sociais

Paul Henry, em *A história não existe?* (1997), retoma alguns pressupostos das Ciências Humanas e Sociais em torno da história, interrogando-as sobre o lugar que lhe fora reservado em meio ao universo humano e social. Segundo Henry, há duas tendências mais comuns. A primeira delas, mais radical, insiste em negar a existência da dimensão histórica. Como se fosse possível desvincular o humano-social das incursões e determinações históricas, que condicionam as práticas humanas e sociais. A segunda tendência seria a de considerar o histórico apenas como “o resultado da combinação e da articulação de processos ou de mecanismos de natureza econômica, sociológica, psicossociológica ou psicológica que a análise científica traria de cada uma dessas disciplinas e de sua metodologia” (HENRY, 1997, p. 30). Como se a história representasse meramente o “contexto” desses processos e mecanismos, a partir de uma perspectiva da totalidade, em que as partes de um todo são encadeadas compondo um conjunto.

No entanto, a questão em torno da história é muito mais complexa do que aparenta ser. Até mesmo a noção de *contexto* (termo muito comum quando se faz alguma

menção à história) é no mínimo controversa, tanto fora quanto dentro dos estudos da linguagem. Uma mera constatação superficial e descompromissada pode apontar uma polêmica em torno das concepções do termo *contexto*, adotadas dentro dos estudos da linguagem. Não é difícil perceber uma variabilidade de sentidos e usos, desde a lingüística sistêmica moderna à análise de discurso francesa. Uma busca mais pontual, que circule em torno das teorias e por entre elas, certamente encontrará distinções para o termo “contexto” que variam, por exemplo, entre uma maior aproximação do entorno lingüístico (representado como *contexto lingüístico*) a um distanciamento dele (representado pelo *contexto histórico-sócio-ideológico*). Resultado de uma variação de perspectiva que reflete consideravelmente não só a instabilidade da noção de contexto, mas a de língua e a de linguagem que as abordagens assumem. Mas esse é um tema para uma outra discussão. Retomemos as pontuações em torno da história.

Retornando aos apontamentos de Henry, eles indicam, em oposição às tendências mencionadas acima, outra forma de se pensar a história e o conceito de história que contraria o *continuum* da história científica moderna, refletindo acerca dos limites do conhecimento histórico. Segundo o autor, a história não poderia ser concebida apenas como encadeamento de idéias ou fatos, que remontam um conjunto, mas pensada enquanto processo, enquanto *acontecimento*. Essa forma de concepção coloca em xeque a história cronológica. Obrigatoriamente a percepção da temporalidade sofrerá modificações. Noções como progressão e irreversibilidade passarão a ser constitutivas do tempo, e a relação tempo/espaco será concebida a partir de falhas e indeterminações. Uma história única, universal e linear não se encaixará nessa perspectiva. Essa visão processual da história possibilita a aproximação dos eventos em sua singularidade. Dessa forma, acontecimentos acidentais e perturbações temporais fariam parte das considerações dos cientistas, passando a fundamentar as pesquisas dentro das Ciências Humanas e Sociais.

Ainda tratando das questões em torno da história, Henry volta-se para comentar uma perspectiva de cunho “psicologizante” de língua, que se ocupa dos fenômenos relacionados à realidade externa dos indivíduos. Henry traz as considerações de W. Wundt, um dos fundadores da psicologia experimental na Alemanha, sobre o seu modo de conceber a história, em função de reflexões sobre o papel da linguagem

como constituinte da consciência. Suas reflexões sobre a linguagem e a diversidade das línguas estão relacionadas à diversidade da “psicologia dos povos”, por exemplo, a partir do estudo das bases psicológicas do comportamento social, das inter-relações psicológicas dos indivíduos na vida social e das influências dos grupos sobre o indivíduo.

Logo, para Wundt, a linguagem, *die Sprache*, não é, em sua evolução, algo de individual; ela tem sua vida, sua dinâmica e seu determinismo próprio. Os indivíduos são presos a ela e pensam por ela mais do que a produzem ou a enriquecem. Pela linguagem, a consciência individual participa de algo que não é individual, algo que não é simples ‘contexto’ mas é constitutivo da própria consciência: sem linguagem, não há consciência. E como a linguagem tem uma história própria, há formas históricas da consciência. Há então uma ‘psicologia dos povos’ que não é a simples soma ou combinação das psicologias dos indivíduos que compõem esses povos (HENRY, 1997, p. 33).

A linguagem, para Wundt, não é simples instrumento do pensamento individual ou mero instrumento de comunicação. O individual está indissociado do social. Portanto, ela (a linguagem) não é em seu processo evolutivo resultado de práticas individuais. Ao contrário, ela está constitutivamente ligada a “algo que não é individual”, nem “simples ‘contexto’”. Está ligada a algo que está indubitavelmente situado na ordem do social, das “representações coletivas”, como condição necessária para a constituição humana. Com isso, a psicologia wundtiana se opõe a uma corrente da lingüística, do final do século XIX, de orientação “psicologista” da língua, sobre a qual outros autores também dedicaram seus estudos.

Recorremos, nesse instante, a outro autor que também trás apontamentos sobre esse tipo de orientação psicologizante da língua. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1981), Bakhtin denomina-a de “subjetivismo idealista”, ao apresentar um panorama geral dos ramos mais recentes do pensamento filosófico e lingüístico. Uma tendência que advoga por um psiquismo individual como fonte constitutiva da língua, e que pressupõe uma concepção de história pautada na ação de indivíduos isolados e na psicologia dessas ações. Os defensores dessa perspectiva, que têm Humboldt como representante de destaque, preconizavam as relações da língua com as leis do pensamento, por meio de uma aproximação mais estreita entre a lingüística e a psicologia. Segundo essa orientação,

as leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética (BAKHTIN, 1981, p. 72).

Como defensor da natureza social e evolutiva da língua, obviamente Bakhtin critica essa abordagem psicologizante de língua que reduz a linguagem à *enunciação monológica isolada*, a partir das condições psíquicas do falante. A crítica epistemológica de Bakhtin recai, portanto, sobre a forma de se considerar a enunciação como ato individual e isolado, uma vez que, para o autor, a substância da língua é constituída pela *interação verbal* entre falantes, concretizada pela enunciação. Resultado de uma visão histórica e viva de língua, que concede à enunciação um tratamento sociológico e, enfim, concebe o homem como um ser histórico e social, e não isolado.

Como pudemos acompanhar as rápidas considerações acima, a perspectiva psicologizante/individualista de língua recebe reprovações, no caso, por meio da psicologia wundtiana e do dialogismo bakhtiniano. Wundt e Bakhtin são exemplos de autores que defenderam a historicidade como elemento constituinte da língua, cada qual inserido em sua especificidade científica.

A proposta de estudo que defendemos aqui caminha na mesma direção. Isto é, estudar a linguagem, em nosso caso, o discurso e os sentidos, sem perder de vista a dimensão histórica. Deixando claro que, para nós, história não é um *continuum* linear e estável, e língua não é um sistema abstrato. Seguimos então princípios que só têm condições de se sustentar a partir de uma mudança epistemológica que se estabelece, nesse caso, em relação à história cronológica e à lingüística estruturalista. Entretanto, não se trata simplesmente de promover uma espécie de aliança entre a lingüística e a história, mas de partir de uma outra perspectiva.

Sobretudo, significa considerar a noção de *acontecimento* como constituinte necessária tanto da história quanto do discurso.

Esse tipo de empreendimento teórico não é isolado nem irrisório. Vários trabalhos e eventos desenvolvidos, em especial na França, desde a década de 1973, indicam as preocupações voltadas à articulação entre esses dois campos, como as publicações de *História e Lingüística* (1977)³, de Régine Robin, *Langages e idéologies. Le discours comme objet de l'histoire* (1974), organizada por Guilhaumou, Maldidier, Prost e Robin, *Discours et Archive* (1994), de Guilhaumou, Maldidier e Robin e o *Colóquio História e Lingüística* realizado na Escola Normal Superior de Paris em 1983. No Brasil também podemos encontrar pesquisas desenvolvidas nessa área, ainda que mais tardiamente que na França. Algumas são inclusive bastante recentes. *Gestos de leitura: da história no discurso* (ORLANDI, 1994), *Papel da memória* (ACHARD et al., 1999), *Filigranas do discurso: as vozes da história* (GREGOLIN, 2000) e *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística* (GADET & PÊCHEUX, 2004) são alguns exemplos de artigos e traduções que tratam do tema, e que serão utilizados aqui como referência.

Em se tratando de discussões sobre o discurso e a história, certamente não podemos menosprezar as importantes reflexões de Foucault, em *L'Archéologie du Savoir* (1969), quanto às noções de *descontinuidade* e de *arquivo*. Ambas as noções foucaultianas, que serão tematizadas a seguir, põem em discussão os limites da História tradicional, cujos conceitos, métodos e temas fundam-se sobre concepções positivistas de História, tais como continuidade, linearidade, causalidade, homogeneidade, crença na “verdade” e na soberania do sujeito.

1.2.2 A Descontinuidade da História

O que podemos apontar de mais evidente na noção foucaultiana de *descontinuidade* é o fato de ela colocar em xeque o que Gregolin denomina de “categorias tranqüilizadoras” (GREGOLIN, 2006, p. 86) da História tradicional, cujos alicerces se

³ Esta obra foi publicada originalmente em Paris em 1973 e a 1ª edição brasileira data de 1977.

sustentam sob a idéia de unidade e continuidade, fazendo não mais enxergarmos a história por uma perspectiva linear.

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal [...] Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 1995, p. 28).

A partir da noção de descontinuidade, Foucault procura retirar do campo das ciências humanas e sociais as certezas pré-estabelecidas, investindo em uma crítica afiada e mordaz aos acontecimentos do presente, recuperando o passado, problematizando-o. Enfim, abre-se caminho para as contradições que produzem a história. Em termos metodológicos, o estudo dos longos períodos, os encadeamentos e seqüências necessárias entre os fatos históricos se invalidam, e a análise opera-se nos espaços discursivos não estabilizados logicamente, onde não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. Ao contrário, valorizam-se as descontinuidades, em vez do contínuo; as transgressões, em vez da regra. Deixa-se de buscar a totalidade da história e se aceita a impossibilidade de reconstruir integralmente o sujeito a partir da história.

Foucault dedica-se a mostrar o caráter provisório da norma e, à medida que a sua historicidade é revelada, questiona a ordem social instituída enquanto ordenamento natural. Esse processo de subjetivação incide nas representações e imaginário sociais, agindo sobre os sistemas hegemônicos, abrindo caminho para a transformação e colocando em causa as evidências identitárias.

Considerando o problema da descontinuidade, no que tange à investigação do *corpus* de nossa pesquisa, estaremos atentos, por exemplo, para a produção dos sentidos hegemônicos atribuídos à mulher na nossa sociedade. Os sentidos definidos e naturalizados sócio-historicamente, que circulam em todos os âmbitos sociais, estabelecem as práticas, os espaços, os papéis, os valores, os comportamentos e as atribuições permitidas e aceitáveis para a mulher. Por meio dessa ordem normativa, uma identidade homogênea é fixada, um perfil unificado é traçado, padrões de conduta são tomados como universais inquestionáveis e, enfim,

a mulher é definida enquanto indivíduo, geralmente por meio de práticas discriminatórias ou pouco valorizadas. Certamente não se trata de um olhar sobre a mulher como vítima do processo, mas como atuante na/para produção desses sentidos.

A noção de descontinuidade de Foucault comunga com os mesmos ideais de uma corrente dos estudos da história, no início do século XX, a Escola dos *Annales*, sobretudo em sua terceira geração, mais conhecida como *Nova História*. Os historiadores que receberam maior destaque dessa fase são Jacques Le Goff, Pierre Nora, Michel de Certeau, Emmanuel Le Roy Ladurie, Georges Duby entre outros.

A Nova História surge então como um movimento de renovação dos estudos históricos, exigindo um novo olhar sobre a história, passando a reconhecê-la como provisória e contingente, portanto, susceptível de revisões e re-interpretações. Isto é, uma história global, como se todos os fenômenos cingissem em torno de um centro único, não é mais concebível. Tampouco o texto histórico poderá ser definido como um tipo de narração interessada em reconstruir o “real”, a partir da análise documental do “contexto”, como se fazia tradicionalmente. Instituído a fragmentação do real, essa nova tendência histórica permite captar a heterogeneidade das ações humanas no jogo histórico.

Os pesquisadores da Nova História advogam a ilusão da concretude e da acessibilidade do contexto histórico, uma vez que os documentos históricos são interpretados pelo olhar dos historiadores. Ou seja, um mesmo fato histórico qualquer pode ser narrado sob perspectivas completamente distintas. Seu sentido será, portanto, produto da intervenção do historiador, quando, por exemplo, seleciona e organiza os dados dos documentos segundo seus interesses e/ou pontos-de-vista. O documento é, antes de mais nada, o resultado de uma “montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 1992, p. 547). Com isso, o olhar lançado pelo pesquisador sobre seu documento de pesquisa será necessariamente afetado, restando-lhe encará-lo e concebê-lo de outra forma, como algo que foge a tudo aquilo que o torna ilusoriamente unificado, homogêneo.

1.2.3 O Arquivo

Como vimos, a noção de descontinuidade foucaultiana rompe com o postulado da homogeneidade, princípio característico das ciências positivistas. Esse rompimento permite promovermos reflexões acerca da questão do *corpus*, que passa a não mais ser visto a partir da perspectiva da homogeneidade. Essa transformação da forma de se encarar os documentos pelo pesquisador é tornada possível por meio do conceito de *arquivo*, ao qual Foucault atribui o vínculo imediato ao sistema da enunciabilidade, isto é, o fato de um enunciado ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado. A longa citação abaixo traduz claramente por si mesma a maneira pela qual o autor encara os documentos do pesquisador.

Não entendo por esse termo a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. Trata-se antes, e ao contrário, do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, que não sejam simplesmente a sinalização, no nível das performances verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupam em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas [...] Longe de ser o que unifica tudo que foi dito no grande murmúrio confuso de *um* discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio do discurso mantido, é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria (FOUCAULT, 1995, p. 148-9).

Em suma, a forma de se recolher e organizar o material de pesquisa sofre reelaborações consideráveis. Em termos práticos, não se busca ingenuamente nos textos as regularidades e as relações homogêneas, como em um bloco unificado, mas as regularidades específicas inscritas em cada texto. Trabalhar com o conceito de arquivo permite flagrarmos o sistema de formação e de transformação dos enunciados, inscrevendo-os em um conjunto de formulações.

Em *Ler o arquivo hoje* (1997), Pêcheux também trata a propósito da questão do arquivo, trazendo reflexões mais centradas acerca da polêmica que envolve a leitura dos documentos textuais. Depois de discorrer sobre as possíveis vertentes de leitura de arquivos (“leitura literária” versus “leitura técnico-científica”) e as conseqüências de cada uma delas que repercutem na relação entre a sociedade e sua própria memória histórica, o autor advoga por um *gesto de leitura* que se situa no *entremeio*. Nem do lado dos “literatos” (relativo aos historiadores, filósofos, pessoas de letras etc), tradicionalmente responsáveis pela leitura do documento; nem do lado dos “cientistas” (relativo aos fabricantes e utilizadores de instrumentos), responsáveis pela produção das informações. O autor se posiciona a favor de uma *materialidade da língua na discursividade do arquivo*.

É à existência desta materialidade da língua na discursividade do arquivo que é urgente se consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do lingüista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática – e, logo, *também* nele – os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo (PÊCHEUX, 1997, p. 63).

Segundo o autor, à leitura do arquivo, como uma “leitura” interpretativa, não devem escapar os elementos constitutivos da língua, como a *materialidade de natureza formal* específica da língua, tampouco os deslizos, as falhas, as ambigüidades. Ou seja, o trabalho de leitura de arquivo deve centrar-se no ponto em que surge a questão do sentido do interior do sistema lingüístico.

[...] se o homem é assim capaz de jogar sobre o sentido, é porque, por essência, a própria língua encobre esse ‘jogo’, quer dizer o impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história. [...] É esta relação entre a *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo (PÊCHEUX, 1997, p. 62-63).

Essa nova forma de compreensão e organização do *corpus*, distinta daquela que devia responder a critérios de representatividade e homogeneidade, a partir da aplicação de um método definido – típica dos estudos iniciais desenvolvidos por Pêcheux –, levanta questionamentos em especial sobre a neutralização do exterior

discursivo, apontando para a necessidade de se analisar, no *corpus*, outras relações de força além, por exemplo, da justaposição contrastada.

Isto é, a partir da *noção de maquinaria discursiva estrutural*, fundamental para a construção das bases epistemológicas da *análise automática do discurso* (PÊCHEUX, 1995) – sobre as quais Pêcheux se apoiou para a construção da Análise do Discurso francesa –, o *corpus* de trabalhos filiados a essa tendência, constitutivamente fechado, era compreendido como um mero conjunto determinado de textos, organizado a partir de operações de extração e segmentação de seqüências discursivas (geralmente centradas no léxico), como uma espécie de máquinas discursivas estruturais. Por meio de procedimentos homogeneizadores como esses, o *corpus* necessariamente tornava-se mais homogêneo. Além disso, dava-se entender que aquelas seqüências preexistiam a qualquer universal, excluindo qualquer exterior discursivo. Com a introdução do conceito de arquivo, levanta-se um questionamento sobre esses procedimentos de homogeneização e neutralização do exterior discursivo, apontando para a necessidade de analisar no *corpus* outras relações de força além da justaposição contrastada.

Essa forma de abordar o discurso, e por decorrência o *corpus*, abre, portanto, caminho para uma nova perspectiva dentro dos estudos discursivos, que se distancia de projetos pautados na noção de homogeneidade, primando pelo heterogêneo, qualidade inerente ao discurso. Instala-se, então, no campo dos estudos do discurso, em termos teórico-metodológicos, o primado da *heterogeneidade*.

1.3 O PRIMADO DA HETEROGENEIDADE

Encontramos em Maria do Rosário Gregolin (2006), no capítulo IV (“Chegando o tempo de *partir os espelhos*, todos os caminhos se bifurcam”), uma discussão mais ampliada sobre a destruição da *máquina discursiva* e sobre as concepções althusserianas que dominaram o início das propostas da *análise automática do discurso* (PÊCHEUX, 1995), cujos princípios contrastam com os estudos discursivos mais recentes que passaram a incorporar a idéia de *heterogeneidade* da linguagem.

Remontemos alguns pontos importantes dessa transformação no campo da Análise do Discurso de linha francesa (AD).

Diante das grandes mudanças sociais ocorridas na França, no início dos anos 1980, o projeto althusseriano foi tornando-se inviável. Muitos dos seus conceitos fundamentais, como as idéias de *aparelhos ideológicos*, de *sujeito interpelado pela ideologia*, da *história como luta de classes* etc., tiveram que ser reformulados. No plano econômico, o desaparecimento da “classe operária”, as reconfigurações econômicas da globalização e as novas relações de trabalho foram alguns fatores fundamentais para a desconstrução das bases epistemológicas gestadas antes mesmo de 1969⁴, sobre as quais Pêcheux se apoiou, na época, para a construção da AD. Somado a isso, ocorrem ainda extraordinária expansão dos meios de comunicação de massa e excepcional desenvolvimento das tecnologias da informação que transformavam o mundo em uma imensa e interligada “aldeia global”.

Pêcheux não poderia ficar indiferente ao complexo de processos e forças de mudanças estruturais e institucionais pelas quais as sociedades e os sujeitos passavam. Mudanças que desmontavam um espaço de normalidade, fruto de uma linearidade do olhar, de uma homogeneização. Mudanças que abriam caminho para uma espécie de deslocamento do sistema hegemônico em um leque heterogêneo de novas representações.

As categorias althusserianas de “luta de classes”, de “interpelação ideológica” e a insistência de Pêcheux em pensar centralmente no “lingüístico” já não cabiam nesse novo mundo que se desenhava pleno de heterogeneidades (GREGOLIN, 2006, p. 154).

Se por um lado ocorre um afastamento das leituras althusserianas; por outro, há uma aproximação dos “historiadores do discurso”. Dentre eles Foucault recebe grande importância para as reformulações da AD, na medida em que focaliza as inter-relações entre a materialidade do discurso e a história. As críticas de Courtine (1999) nessa época também são centrais para o projeto pecheuxiano de reformulação. Ele critica, dentre outras coisas, a noção de *formação discursiva* (FD)

⁴ Ano do texto original de Michel Pêcheux, *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*.

desenvolvida por Pêcheux, por considerá-la “muito fechada” e propõe pensá-la como “fronteiras que se deslocam”, a partir da noção de FD desenvolvida por Foucault.

Os projetos de pesquisa sobre os discursos que devolvem à discursividade sua espessura histórica não estão, no entanto, caducos, mas devem ser inteiramente repensados. Parece-me, em particular, que eles poderão fazer a economia da análise de representações complexas feitas de linguagem, de imagens e de práticas. Analisar discursos não pode mais se limitar a caracterizar diversos tipos de textos em diferentes níveis de funcionamento lingüístico, mas em pensar e em descrever a maneira como se entrecruzam historicamente regimes de práticas e séries de enunciados, e em particular, desse modo, as perspectivas lingüística e histórica em uma direção outrora indicada por Michel Foucault (COURTINE, 1999, p. 17).

Podemos encontrar, ainda no campo dos estudos do discurso mais recentes, outros trabalhos que também incorporam a idéia de heterogeneidade, na investigação, por exemplo, das relações entre o *intradiscurso* e o *interdiscurso* (que serão tratados mais a diante, em 1.6 *Memória e Interdiscurso*). Entretanto, o que os diferencia do estudo empreendido por nós aqui é o enfoque não-subjetivista da discursividade. Para tanto, eles se apóiam em duas grandes linhas de pensamento: na psicanálise lacaniana e no dialogismo bakhtiniano.

Quanto à psicanálise empreendida por Lacan, orientada pela releitura de Freud e de Saussure, são as palavras do inconsciente que pontuam sobre a cadeia significante. O sujeito é dividido, constitutivamente clivado, assujeitado pelo inconsciente. O inconsciente aflora nas lacunas da linguagem como uma linguagem. Assim, o binômio saussuriano significante/significado é utilizado para representar a relação entre consciente/inconsciente. O que falamos (que está no nível da consciência) representa o significante e o significado está oculto, inacessível à consciência.

O inconsciente é o Outro, fonte de todo o sentido das palavras do Eu, e que precisa ser recalçado para que este tenha direito à existência. [...] A linguagem mesmo é representante desse Outro que nos define na essência. É através da linguagem que falo de mim, que eu me defino e defino o outro por oposição a mim, mas também é através dela que me relaciono com ela mesma. Falo do meu discurso em oposição ao discurso do Outro. [...], a linguagem é, portanto, ao mesmo tempo o Outro constitutivo e do outro a quem eu me refiro para falar da minha linguagem. Sendo assim, a “minha linguagem” é ilusoriamente minha. Ela advém da inconsciência da linguagem constitutivamente do Outro (COSTA, 2005, p. 30).

O “princípio dialógico” bakhtiniano, por sua vez, “concebe a linguagem como uma atividade humana constitutivamente heterogênea e interativa, social e

plurilingüística, em que a relação com o Outro é a base da discursividade” (Costa, 2005, p.30). O signo, enquanto objeto significativo mínimo da linguagem, é tido como “ideológico”. Em suma,

a hipótese teórica do Círculo de Bakhtin sustenta que o discurso é essencialmente heterogêneo. O sujeito do discurso utiliza sempre as palavras dos outros e as utiliza ora passivamente, através das palavras que ele aprendeu socialmente e que herdou das gerações anteriores, ora ativamente, na medida em que ele cita as palavras dos outros intencionalmente, mesmo que não marque de maneira explícita essa citação em seu discurso, e também na medida em que seu discurso é sempre resposta a outros discursos passados ou futuros (antecipados) (COSTA, 2005, p. 29-30).

Authier-Révuz (1982) é a principal representante dessa abordagem. Seus estudos contribuíram com as noções de *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*, que incitaram os pesquisadores a buscarem o “discurso-outro” que aflora nos discursos, cabendo ao analista o trabalho de observação e descrição dos “furos”, das falhas, das marcas deixadas no *fio do discurso*.

Ao conjunto de fissuras, junções que funcionam como costuras escondidas, sob a unidade aparente de um discurso, e que a análise – análise do discurso, descrição de textos literários e poéticos, psicanálise – pode, em parte, evidenciar como pistas do interdiscurso ou do jogo significante, as formas marcadas da heterogeneidade mostrada opõem a retórica da falha mostrada, da “costura aparente” (AUTHIER-REVUZ, apud COSTA, 2005, p. 31).

No Brasil podemos levantar nomes que trilharam por esse mesmo caminho, como Coracini (2006) e seu grupo de pesquisadores que trabalham em torno do discurso docente, discutindo a questão do sujeito e da identidade, na formação de professores de língua materna e de língua estrangeira.

Na tentativa de posicionar a nossa pesquisa em meio a esses estudos de diferentes naturezas, poderíamos situá-la em outra direção, distinta daquela que tende a dar ênfase ao viés psicanalítico. Isso não significa que estejamos negando a validade de trabalhos como os mencionados anteriormente, exemplos dessa tendência. O fato é que os estudos que nos propomos empreender não tangenciam, por exemplo, questões que envolvem processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. Optamos por direcionar nossos estudos, mais precisamente, nas articulações entre o discursivo e o histórico. Com isso, as condições sociais e históricas de produção do

discurso é que estão na base de nossas investigações. De modo mais preciso, isso significa pensar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem e estudar as circulações de sentidos nas inter-relações entre enunciados de um momento histórico particular.

Essa forma de pensar a produção e circulação dos sentidos encontra ainda em Courtine (1999) e (2007) uma referência, na medida em que o autor concebe o discurso no interior de um *feixe de relações entre a língua e a história*. Ele defende claramente a re-introdução da dimensão histórica no campo do discurso. Isso significa apontar a historicidade que se inscreve nos processos de significação da linguagem, promovendo articulações entre o discurso e o que lhe é historicamente anterior. O que nos leva a pressupor que os discursos vêm sempre de outros discursos que lhes são prévios, e que são retomados de alguma forma. Essa relação, entre linguagem e história, concebida em nossa pesquisa, será tratada de agora em diante a partir das relações que se estabelecem entre a memória e o discurso.

1.4 MEMÓRIA E DISCURSO

Certamente não estaremos lidando aqui com as noções mais corriqueiras que a palavra *memória* pode admitir, pautadas a partir de sentidos em torno de uma memória individual. Como aquelas noções que nos permitem julgar e/ou medir como anda a nossa faculdade mental de “reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente” (FERREIRA, 1975, p. 910), diante, por exemplo, de uma avaliação escrita ou mesmo narrando um episódio ocorrido em um ano anterior. Ao contrário, o sentido evocado aqui pelo termo memória distancia-se consideravelmente de qualquer peculiaridade individual. Memória será vista sob aspectos necessariamente relacionados a inscrições sócio-históricas.

Com efeito, permanece a idéia de lembrança, recordação, como algo que é rememorado, trazido pela memória. Entretanto, é algo que vem por conta da história, por meio do jogo da/com a língua. Segue nesse momento uma importante ressalva quanto à forma de enxergarmos a história, uma vez que o conceito de memória

concebido por nós vem atrelado ao conceito de história trabalhado anteriormente (ver subcapítulo 1.3). Isto é, a maneira como concebemos a memória, em sua relação com o discurso, só pode se sustentar apoiando-se na noção de história como acontecimento. Quanto a essa relação estabelecida entre história e discurso, possibilitada pela memória, na prática, seria como se os sentidos daquilo que foi dito antes por várias pessoas, em algum outro lugar, em momentos diferentes, tivessem efeito sobre o que dizemos hoje. Com isso, não temos a “propriedade particular” sobre o que dizemos. “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras.” (ORLANDI, 2002, p. 32).

A memória será, portanto, relacionada à produção e circulação do discurso. Um discurso ou uma seqüência discursiva convocam sentidos e presentificam experiências passadas. Entretanto, ao analisar os movimentos da memória não se deve confundir ingenuamente com um mero retorno às frases ditas e escutadas no passado, como se a memória fosse um mero depósito onde se acumulam informações antigas, aleatórias e dispersas. Trabalhar com a memória é debruçar-se sobre o implícito que se estrutura sobre “um imaginário que o representa como memorizado”. (Achard, 2007, p. 13). Vamos tentar precisar melhor esse trabalho que funde o *papel da memória e o estatuto dos implícitos*.

Ao analisar a produção discursiva do sentido e o funcionamento dos implícitos, Achard (2007) mostra que

a representação usual do funcionamento dos implícitos consiste em considerar que estes são sintagmas cujo conteúdo é memorizado e cuja explicitação (inserção) constitui uma paráfrase controlada por esta memorização [...] Além disso, esta memorização repousaria sobre um consenso. Ora, se olharmos mais de perto, a explicitação desses implícitos em geral não é necessária a priori, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência não faz falta, a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que como pré-condição. O que é pressuposto, esse consenso sobre o implícito, é somente uma representação (ACHARD, 2007, p. 12-13).

Avançando-nos sobre o trabalho com a memória que realizaremos mais a frente (na análise do *corpus* de nossa pesquisa), segundo Achard, não se pode comprovar a memória nem deduzi-la de um *corpus*, como se costuma proceder empiricamente,

por exemplo, quando se quer comprovar ou deduzir algo em análises de textos ou mesmo de discursos. No trato com a memória, o que pode ser feito em termos analíticos é levantar hipoteticamente um certo número de *implícitos* relacionadas à circulação dos discursos, ou seja, ligados à memória. Isto é, sem desviar do ponto de vista discursivo e levando em conta os elementos enunciativos que os implícitos comportam, o trabalho com a memória seria de (re)construção dos implícitos por meio de operações de *paráfrases*, que retomariam os discursos colocando-os em circulação. No entanto, retomando Achard, não há como provar a sua existência em outro(s) lugar(es). O que pode ser de fato realizado é um exercício que repousa sobre uma *regularização*.

A regularização se apóia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar de que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Por outro lado, uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais. É nessa colocação em série dos contextos, não na produção das superfícies ou da frase tal como ela se dá, que vemos o exercício da regra. De outro modo, é engendrando, a partir do atestado discursivo, paráfrases, a considerar como derivações de possíveis em relação ao dado, que a regularização estrutura a ocorrência e seus segmentos, situando-os dentro de séries (ACHARD, 2007, p. 16).

Especificando melhor, podemos observar a construção do sentido de um discurso ou de uma seqüência discursiva a cada nova co-ocorrência sua, na medida em que aparece em contextos variados. Essa forma de repetição permite fazermos uma espécie de inventário desse discurso ou seqüência discursiva que nos autoriza estabelecermos suas regularidades, para enfim designarmos os implícitos pelos quais eles invocam.

No que tange à questão da memória como estruturação de materialidade discursiva, especificamente ligada ao processo de regularização, espaço em que residiriam os implícitos, chegamos, enfim, ao conceito de *memória discursiva*. Pêcheux o define:

memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” [sic] (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 (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Entretanto, segundo ambos os autores, Pêcheux (2007) e Achard (2007), essa regularização discursiva não é tão “regular” como se poderia supor. Ela está sempre suscetível a um jogo de forças na própria memória, que pode desregulá-la sob a influência do acontecimento discursivo novo. Essa instabilidade causada pelo choque do acontecimento pode deslocar os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

A memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Teríamos assim a força da regularização, que busca manter certa estabilização parafrástica, competindo com a força da desregularização, que vem desestabilizar a rede de implícitos veiculados pelas operações de paráfrase. Esse jogo de força entre *regularização* e *desregularização* reforça a falta de estabilidade e de sedimentação dos implícitos, *ausentes por sua presença* na leitura da seqüência. Com isso, o trabalho com a relação de sentido entre as palavras ou construções gramaticais não poderia ser resumido em efetuar agrupamentos equivalentes quanto ao seu significado, como se elas (palavras e/ou orações) “dissem a mesma coisa”. Isso significa dizer, entre outras coisas, que os processos de paráfrase não poderão ser resumidos enquanto sinonímia.

Achard (2007) apresenta um pequeno exemplo do trabalho dos implícitos, ao analisar o funcionamento da palavra “*crescimento*”, relativo ao domínio da Economia Política, no seguinte enunciado: “*Neste momento, o crescimento da economia é da ordem de 0,5 %*”. Segundo o autor, uma série de implícitos podem ser evocados. Enumerá-los-emos, nas palavras de Achard: 1º implícito - “é induzido pela pressuposição de que se pode aplicar uma ‘taxa’ a um ‘crescimento da economia’”, como se a economia pudesse ser medida, e não simplesmente “verificada”; 2º implícito - partindo do primeiro implícito, “é a equivalência, do ponto de vista da taxa, entre as diferentes medidas possíveis”; 3º implícito – “pressupõe-se implicitamente que esse crescimento seja calculado dentro do prazo de um ano, prazo considerado

como evidente”; 4º implícito – “o local desse crescimento não é indicado; isso implica que me situo em um universo descritivo nacional, e que falo, por conseguinte, do crescimento da economia francesa” (país no qual a enunciação se situa). O autor supõe, então, que há uma regularidade com o termo crescimento. Regularidade que “não se deduz do corpus, ela é de natureza hipotética, ele constitui uma hipótese do analista”. (ACHARD, 2007, p. 14).

No caso do crescimento, a hipótese de análise que utilizei consistiu em supor que “crescimento” é um termo operador que comanda um certo número, fixo, de posições. O aparecimento em diversos textos das diferentes posições me permite fazer um inventário delas e estabelecer suas regularidades, e me permite em seguida designar, lá onde elas não são explicitamente instanciadas, os tipos de implícito por que elas clamam (ACHARD, 2007, p. 14).

No trato com a memória, precisamos então partir de algumas premissas. Em primeiro lugar, a memória discursiva não é linear. Ela é constituída por falhas e lacunas. Por conta disso, ela constitui-se o lugar de desdobramentos, réplicas, polêmicas. Trabalhar com a memória discursiva é, portanto, trabalhar na tensão entre a regulação e desregulação, é considerar tanto os aspectos homogeneizadores quanto aqueles que provocam conflitos, rupturas, procurando sempre distinguir os processos discursivos atuantes na cristalização de determinados sentidos, em detrimento de outros. O resultado disso é uma reflexão sobre as relações de forças que permitiram a instalação do sentido hegemônico, aqueles que se figuram unívocos e estabilizados na materialidade discursiva.

Quando costuramos os acontecimentos na história social e/ou na história dos sujeitos, cruzando um sentido a outros com os quais ele possa ser relacionado, observamos a retomada e a circulação dos discursos que promovem uma ilusão de completude, de estabilidade, de literalidade dos sentidos e de existência “concreta” de uma realidade passada. Enfim, trabalhar com os domínios da memória é ameaçar a homogeneidade, é procurar desestabilizar esses efeitos da memória que tentam neutralizar o heterogêneo, naturalizando as relações sócio-históricas e literalizando os sentidos. É desmistificar os universos discursivos logicamente estabilizados, onde o sujeito é visto como um estrategista autônomo, característico do sujeito pragmático, responsável pelo ato da linguagem que produz, na medida em que o planeja e o executa intencionalmente, livre de qualquer interpelação histórica.

Em relação ao modelo de análise oferecido por Achard, do qual Pêcheux se apropria, ele nos permite dar conta do fato de que “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso” (ACHARD, 2007, p.17). Diante de tais colocações, faz-se necessário no momento explicitar as noções que envolvem o processo de enunciação, que certamente, segundo podemos apreender das propostas de ambos os autores mencionados, difere dos estudos contemporâneos da enunciação que se baseiam no uso da linguagem.

Mas antes de tratarmos mais especificamente dessa relação entre memória e enunciação, traremos um caso de análise breve, sob nossa responsabilidade, que serve de demonstração de trabalho com a memória, seguindo a proposta analítica de Achard (2007).

1.4.1 Uma demonstração de análise

Uma breve análise de enunciados que emergem na letra da música *Pagu*, de Rita Lee e Zélia Duncan (Anexo 22), ilustra uma forma de como se pode operar o trabalho com a memória, na reconstrução dos implícitos, a partir de operações parafrásticas, que possibilitam que os discursos sejam retomados, colocando-os em circulação. Iniciemos pelo título da letra que, além de fazer uma espécie de homenagem a Patrícia Galvão – poetiza, escritora, feminista e revolucionária, conhecida como Pagu e por sua militância política no PCdoB –, prenuncia o tema, sobre o qual circunscreverá a letra da música, e o seu tom de protesto. A letra da música, ou melhor, o texto – que será tomado aqui nesse exemplo como *corpus* de análise –, tematiza os sentidos associados à mulher e ao homem, que circulam em nossa sociedade na contemporaneidade, levantando acontecimentos do passado e do presente, problematizando-os. A seguir alguns trechos do texto serão destacados para que possamos verificar esse movimento dos discursos relacionados à memória.

“*Mexo, remexo na inquisição/ Só quem já morreu na fogueira/ Sabe o que é ser carvão*” são exemplos de enunciados que funcionam como paráfrases – com destaque para a palavra “*inquisição*” e a expressão “*morrer na fogueira*”-, na medida em que retomam, de alguma forma, discursos do passado. Considerando o contexto já anunciado pelo título, comentado acima, e baseando-nos em possíveis hipóteses, podemos facilmente levantar alguns implícitos relacionados a um fato muito comum na Idade Média, em que, em nome dos ideais católicos, mulheres, geralmente inocentes, eram queimadas na fogueira, consideradas bruxas, feiticeiras ou hereges. Sem vínculo com as ordens religiosas, certas mulheres não eram submetidas a qualquer controle, questionando o poder dos clérigos, e por isso eram consideradas perigosas. A *Santa Inquisição* as perseguiu ferozmente, justificando sua *condenação ao fogo purificador*. Elas foram maciçamente perseguidas, presas e queimadas, principalmente na Alemanha, na Suíça e no leste da França atual (Lorena, Franche-Comté), na Itália e na Espanha.

No caso dos enunciados em questão, eles não servem apenas de mera repetição de um passado distante. Nove séculos depois, o injusto assassinato de mulheres é interrogado, na voz de Lee e Duncan. Questiona-se a condição subjugada da mulher sentenciada para ela e assumida por ela, desde há muito. Essa condição é trazida à tona a partir da ousada proposta de “*mexer e remexer na inquisição*”, de revolver um solo petrificado de sentidos aparentemente móveis sobre o lugar e o papel da mulher em nossa cultura. Propõe-se, então, deslocá-los, retirando-os dos seus lugares fixos, historicamente cristalizados. Esse primeiro trecho do texto anuncia, desde o início, a proposta de se sair do lugar, de promover movimentos e reflexões, contrariando aqueles que dizem que *não se deve remexer no passado*, nem *mexer em casa de marimondo*, ou seja, que lutam pela preservação do *status quo*.

Também podemos verificar essa circulação de discursos em enunciados comumente associados à esfera e à figura masculina que passam a ser direcionados ao campo da mulher, por exemplo, em forma de paródias dos estereótipos falocêntricos. Expressões idiomáticas, que fazem, de alguma forma, uma alusão ao falo, popularmente conhecidas como “pau para toda obra”, “Deus não dá asa a cobra” e “o buraco é mais em baixo”, são parafraseadas, na letra da música, mas resignificadas e convertidas para o domínio feminino, respectivamente em “*eu sou*

pau pra toda obra”, “*Deus dá asas a minha cobra*”, “*meu buraco é mais em cima*”. Essa inversão para o campo do feminino, proporcionada pelas autoras por meio de referências a primeira pessoa (“*eu*”, “*minha*”, “*meu*”), e já anunciada desde o título, provoca deslocamentos quanto aos sentidos historicamente estabilizados em torno do homem e, sobretudo, em torno da mulher, possibilitando a formação de novas configurações sociais, inclusive identitárias. Esse movimento de reatualização de enunciados confere-lhe historicidade e atesta sua ligação com uma memória. No caso dos exemplos acima, pode-se facilmente reconhecer os enunciados memorizados e regulá-los, por exemplo, em pares correspondentes, uma vez que a repetição/regularização é de fácil reconhecimento, por conta de indicações da própria superfície frasal.

Entretanto, Achard adverte quanto a esse trabalho de busca de possíveis derivações de um dado, que engendra paráfrases, estabelecendo séries, por meio de um exercício de regularização.

O que desempenha nessa hipótese o papel de memória discursiva são as valorizações diferentes, em termos por exemplo de familiaridade ou de ligação a situações, atribuídas às paráfrases, que entretêm então, graças ao processo controlado de derivação, relações reguladas com o atestado. Na hipótese discursiva, pois, ao contrário do modelo chomskiano, o atestado constitui um ponto de partida, não o testemunho da possibilidade de uma frase, e a memória não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrases (ACHARD, 2007, p. 16).

Portanto, a tarefa do analista que trabalha com a memória discursiva não se resume a buscar frases ou expressões do passado, mais ou menos distante, que se encaixam como peças uniformes àquelas em questão na análise. Trata-se de buscar na história alguma *familiaridade* ou *ligação* com o *atestado* (representado, no caso, por enunciados retirados do *corpus*). Mais uma vez segundo Achard, “o atestado constitui um ponto de partida, não o testemunho da possibilidade de uma frase” (ACHARD, 2007, p. 16). O trabalho do analista, de cunho essencialmente hipotético, apóia-se sobre uma espécie de *representação de um imaginário* que está retido na memória. No caso da letra da música de Lee e Duncan, buscou-se uma *ligação* ou *familiaridade* com um passado vivido pelas mulheres, que ainda hoje produz efeitos de sentido sobre o lugar e o papel da mulher em nossa cultura. A *representação de um imaginário* e os sentidos associados aos conceitos do que significa ser mulher,

tanto para os homens quanto para as próprias mulheres, são retomados e re-inseridos na história. Esse movimento de inserção na memória institui sua enunciabilidade. Os sentidos são retomados ao longo do texto, reiterados por um conjunto de formulações que se cruzam no corpus, formando uma rede de memória constantemente convocada. Certamente que a análise empreendida aqui sobre a letra da música serve apenas de ilustração do trabalho analítico, dando alguns indícios de como se pode operar com a memória, uma vez que o exercício de análise, descritivo/interpretativa, deverá se aprofundar na relação entre a materialidade lingüística e as redes de memória em que os enunciados em questão se inserem.

1.5 MEMÓRIA E ENUNCIÇÃO

Quando se lê o termo *enunciação* na maioria dos estudos referentes à linguagem, é comum imediatamente reportar-se para os campos de estudo que se baseiam na língua em uso. Dentre eles, a *Teoria da Enunciação* de Benveniste recebe destaque quase exclusivo. Benveniste é considerado por muitos estudiosos da linguagem como o lingüista representante dos estudos da enunciação, por ser um dos primeiros, senão o precursor, a desenvolver uma teoria e um modelo de análise da língua voltado à enunciação, ou seja, que inclui no objeto da lingüística fenômenos relativos ao uso da língua. Os estudos de Benveniste vão subsidiar outras teorias e/ou teóricos da enunciação que, ora de forma similar ora de forma diferenciada, contemplem também, para além das relações estritamente lingüísticas, como o *Dialogismo* de Bakhtin, a *Semântica Argumentativa* de Ducrot, a *Modalização Autônoma* de Jacqueline Authier-Revuz, as *Teorias dos Atos de Fala* de Austin, os estudos de Jakobson.

Entretanto, antes de seguirmos elucidando a maneira como estamos concebendo em nossa pesquisa o mecanismo de enunciação, que desde já anunciamos que difere do ramo dos estudos da enunciação considerados clássicos (como os citados acima), levantaremos superficialmente algumas características particulares desse modelo teórico-analítico que ganhou reconhecimento e respeitabilidade dentro dos

estudos lingüísticos, que se refere a uma enunciação mais próxima da linguagem enquanto materialidade.

A teoria de Benveniste orienta-se advertidamente segundo os princípios estruturais da lingüística formal. Desenvolvido em *Problemas de Lingüística Geral I* (1988) e *Problemas de Lingüística Geral II* (1989), seu estudo retoma noções de grande valor à lingüística saussuriana, como as noções de estrutura e de signo. Isso não significa que ele seja um seguidor absoluto e irrestrito dos princípios saussurianos. Benveniste se contrapõe a muitas noções estruturalistas, ampliando-as e chegando até mesmo a subverter algumas delas. Poderíamos dizer que a maior inovação trazida por ele aos estudos lingüísticos é a inclusão das marcas do sujeito locutor no enunciado e, por conseqüência, as *marcas da presença do homem na língua*.

Benveniste recorre à noção saussuriana de signo, mas a articula à de significação, propondo um nível de significado que faz constante referência aos interlocutores. Em sua perspectiva semântica, como diz Benveniste, o sentido é “absolutamente imprevisível. É a abertura para o mundo” (BENVENISTE, 1989, p. 21). A referência, portanto, passa a ser definidora de sentido, uma vez que se caracteriza pela relação estabelecida entre as idéias expressas sintagmaticamente na frase e a situação de enunciação. O modelo de análise do objeto da lingüística desenvolvido por Benveniste é especificamente voltado à enunciação. Para ele, “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Enquanto Saussure busca um objeto de estudo homogêneo, asséptico e passível de ser controlado e, portanto, rejeita a linguagem, por conta de sua característica “multiforme e heteróclita” (SAUSSURE, 1971, p. 17), e por decorrência, a fala, por seu lado, Benveniste insere na língua elementos oriundos da fala e instaura a enunciação, produto de um ato de apropriação da língua pelo locutor. Na enunciação de Benveniste, a preocupação volta-se para o emprego da língua, para o seu funcionamento, colocado em prática numa instância de discurso por um locutor que se anuncia e insere obrigatoriamente o *outro*, “seja real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87). Dois elementos de fundamental importância para o “quadro figurativo da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 87)

estão, portanto, previstos, o sujeito e sua enunciação. É importante advertir de antemão que não se trata certamente de uma teoria desenvolvida sobre o sujeito, mas de estudar as suas marcas na enunciação.

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Em suma, segundo a *Teoria da Enunciação* de Benveniste, determinado *enunciado*, reconhecidamente de natureza lingüístico-pragmática, será compreendido em função da enunciação, que envolve necessária e constitutivamente o conteúdo lingüístico, os interlocutores participantes da enunciação e a cena enunciativa criada por eles. Não há no arcabouço dessa teoria, portanto, nenhuma relação com as determinações histórico-sociais.

É exatamente nesse ponto em que nos situamos em oposição à teoria benvenistiana, quanto à forma de conceber a enunciação e o enunciado. Isto é, para nós, ambos, enunciado e enunciação, estão necessariamente relacionados à historicidade, e conseqüentemente à memória.

Inicialmente é em Foucault, mais precisamente em *Arqueologia do saber* (1995), que nos apoiamos para fundamentar ambas as noções anteriormente citadas, as de enunciado e de enunciação. Ainda que o autor não tenha estruturado sua teoria de forma acadêmico-científica – organizada conceitual e metodologicamente segundo os moldes da Lingüística –, ao percorrermos seus escritos, podemos identificar as noções com as quais elabora os conceitos de sua teoria em meio às reflexões que faz sobre os sistemas de saber/poder e as produções identitárias. Esse modo de trabalho, tipicamente foucaultiano, traz alguns desafios às pesquisas de cunho acadêmico, que exige total sistematização e didatização dos conceitos e métodos, uma vez que, em Foucault, os conceitos são tratados de forma inter-relacionada, imbricados uns aos outros.

Seguindo os passos de Foucault em *Arqueologia do Saber*, iniciaremos definindo *enunciado* correlacionando-o ao conceito de língua. Essa estratégia permite contrapormos as duas “unidades”, marcando as diferenças entre elas. Com isso, podemos acentuar o contraste entre a proposta de estudo aqui empreendida, que preza pela observação dos *jogos enunciativos*, e os estudos lingüísticos eminentemente estruturais, cujo interesse volta-se ao campo de virtualidades das formas lingüísticas.

Valendo-nos de analogismos, tentamos compreender como os estruturalistas vêem esse sistema virtual, a língua, que será então comparada a um jogo, composto de peças e regras. As peças são isoláveis e articuladas segundo um código. Cada uma delas é dotada de um sentido. O mecanismo de estrutura resume-se em isolar os elementos constitutivos de um conjunto finito e estabelecer as leis de combinação desses elementos. O princípio fundamental que a rege é a predominância do sistema sobre os elementos, ou seja, dá-se destaque à estrutura do sistema por meio da relação entre os elementos constitutivos. A língua, segundo essa perspectiva, é um sistema de construção para enunciados possíveis. Tomar a língua como objeto de análise, como o faz a lingüística de Saussure, é trabalhar com um sistema virtual, imaginário, que desconsidera a ordem da história: o lugar onde se rompe com o real da língua idealizado da lingüística, construído como um todo consistente, representável por uma rede de regras, que ignora o equívoco⁵. Enfim, é desconsiderar a história contida na língua.

Recuperar esse movimento constitutivo da linguagem, que se dá na história, é partir da idéia de que “não basta qualquer realização material de elementos lingüísticos, ou qualquer emergência de signos no tempo e no espaço, para que um enunciado apareça e passe a existir” (FOUCAULT, 1995, p. 98). “O fato do enunciado ser produzido [...] em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2004, p. 26) é concebê-lo no interior de uma historicidade. É atribuir-lhe uma *função enunciativa*.

⁵ Discussões mais aprofundadas sobre os limites e as transgressões da língua, que levantam questões sobre o *real da língua* e o *real da história* podem ser encontradas em MORALES (2007) e RENZO (2007).

Em seu modo de ser singular (nem inteiramente lingüístico, nem exclusivamente material), ele (o enunciado) é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem. [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 1995, p. 98-99).

Insistindo no exercício distintivo operado por Foucault, ao contrário de outras “unidades”, o enunciado não pode ser submetido às provas de verdadeiro/falso, como uma *proposição*; nem está submetido a uma estrutura lingüística canônica (por exemplo, sujeito-verbo-predicado), como a *frase*; nem deve ser confundido com os *atos de linguagem*, uma vez que não se procura o ato de falar e/ou escrever ou a intenção do indivíduo que está realizando tal ato, como o fazem as pesquisas pragmáticas.

Foucault (1995, p.123-124) enfim o define:

Chamaremos *enunciado* a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível.

Como podemos perceber na definição de enunciado de Foucault (1995, p.123-124), o autor estabelece dentre as características do enunciado a possibilidade de: (1) “prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível” e (2) “estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível”. Seguimos tentando especificar melhor cada uma das duas características do enunciado foucaultiano destacadas.

1.5.1 Relação entre Sujeito e Enunciado

O fato de o enunciado estar envolvido ao sujeito é, segundo Foucault, uma forma de estabelecer uma relação entre ele (o enunciado) e o que ele enuncia. Certamente, não se trata de sujeitos concretos, de carne e osso, nem de sujeitos psicológicos, definidos como indivíduos. Trata-se de sujeitos posicionados sócio-historicamente,

situados em um lugar institucional. Com isso, o sujeito de um enunciado a outro pode não ser necessariamente o mesmo, uma vez que o sujeito pode exercer diferentes papéis, funções distintas, portanto, pode situar-se em posições distintas. Segundo o autor, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 107). Da mesma maneira, o inverso também é válido, isto é, quando um mesmo enunciado pode ser enunciado por enunciadores distintos, marcando posições distintas.

O autor exemplifica essas diferentes tomadas de posição do sujeito em romances, ainda que não seja uma característica exclusiva desses textos. No caso do texto analisado anteriormente, como demonstração de trabalho com a memória discursiva (da letra da música *Pagu*), podemos observar esse movimento de posicionamento do sujeito. Por exemplo, em “*eu sou pau pra toda obra*”, o enunciado poderia ser enunciado por um sujeito qualquer, portanto, a posição de sujeito poderia ser ocupada por qualquer enunciator, se o enunciado surgisse desvinculado dos outros com os quais constrói uma rede de sentidos memorizados. No caso do exemplo, uma vez que o enunciado vem fazendo parte de uma rede de memórias específica, podemos marcar um sujeito que enuncia e, conseqüentemente, a posição que ele pode assumir, em questão. Posição que acaba regulando o próprio ato de enunciação. Inserido no interior de um domínio constituído por um conjunto finito de enunciados ditos antes e que são retomados, dentro e fora do texto, um sujeito pode ser historicamente localizado: o sujeito mulher, que assume o papel de contestadora dos moldes historicamente preestabelecidos do que significa ser mulher e homem em nossa sociedade contemporânea, que pretende provocar movimentos e reflexões acerca dos lugares e papéis fixos, imóveis e culturalmente incontestáveis para o homem e, sobretudo, para a mulher, uma vez que desmonta uma expressão idiomática cristalizada (“pau pra toda obra”), que tende a fazer alusão ao falo, reinsertando-a no campo da mulher, provocando deslocamentos de sentidos.

Essa forma histórica de pensar a constituição de sujeitos consiste em pensá-los como produtos históricos, portanto, como plural, como uma construção sempre inacabada, em movimento, dispersa em papéis, funções, lugares, posições. O sujeito não mais como aquele rosto que se descobre na origem, que se define

organizado, classificado e nomeado enquanto “eu”, acabado, fechado, girando em torno de uma identidade, que se diz e se deixa ver sempre da mesma maneira. A proposta foucaultiana clama pela multiplicidade contida no “nós”, assombrando valores históricos naturalizados pela repetição, que prezam pelo mesmo, pela unidade.

Certamente é uma forma desafiante de se conceber o sujeito, que dá ênfase à diferença, à ruptura. Portanto, uma forma de pensar o sujeito que condiz com aquela forma de se pensar tanto a linguagem quanto a história, defendidos anteriormente, enfim, enquanto heterogêneos. Conferir ao enunciado *posição de sujeito* consiste, então, em “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 109). Partir dessa concepção foucaultiana de sujeito como posicionado sócio-historicamente e da relação entre sujeito e enunciado estabelecida pelo autor, é uma outra forma de se abordar a relação entre os enunciados e a historicidade. Foucault conclui sobre essa relação entre sujeito e enunciado:

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo, silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, [sic] idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (FOUCAULT, 1995, p. 109).

1.5.2 O Enunciado e sua materialidade repetível

Outra característica do enunciado foucaultiano é a sua “materialidade repetível”. Aquela característica que nos conduz pensar a enunciação como operações que regulam a retomada e a circulação do discurso e o enunciado inserido na rede da história, que ao mesmo tempo o constitui e o determina. Segundo Foucault (1995, p. 112), “ele [o enunciado] tem sempre margens povoadas de outros enunciados”, o

que lhe garante estar sempre atravessado por uma memória que trabalha estabelecendo relações possíveis entre um acontecimento do passado e lhe abre um futuro eventual, ou seja, distante de uma estabilidade e de uma homogeneidade. Dessa forma, “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados” (FOUCAULT, 1995, p. 113).

Trazendo à discussão as bem conceituadas produções brasileiras em torno do tema, encontramos em Maria do Rosário Gregolin uma boa referência. Ela é uma das autoras que mais recentemente vem retomando os textos consagrados de Foucault, abordando pontos fundamentais do pensamento do autor, ressaltando o importante papel das suas idéias para os estudos do discurso, em especial para a AD. Alguns de seus textos são retomados aqui como fundamentação, tendo em vista a relevância e competência de seus apontamentos. Em uma entrevista fictícia criada por Gregolin, entre ela e Michel Foucault, que procura compreender esse conceito central desenvolvido em *Arqueologia do Saber* (conceito de enunciado), a autora conclui, sob a suposta voz de Foucault:

Com tudo isso, quero dizer que, desde sua raiz, o enunciado se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Imerso nessa rede verbal, ele só pode ser apanhado em uma trama complexa de produção de sentidos e, por isso, podemos concluir com uma característica geral e determinante sobre as relações entre o enunciado, o funcionamento enunciativo e a memória em uma sociedade: *não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo*⁶ (GREGOLIN, 2004, p. 30).

Essa particularidade do enunciado, de fazer “parte de uma série ou de um conjunto” (idem), de estar ligado à noção de repetição, seja sob formas de afirmações ou de oposições, que permite que um discurso seja retomado e, portanto, perpassado pela memória, é comumente abordada, dentro dos estudos discursivos, por meio do conceito de *formação discursiva*. Vamos tentar delineá-lo a seguir.

⁶ Esse último trecho, em itálico, foi retirado de *Arqueologia do saber*, 1995, p. 114.

1.5. 2.1 Em torno da Formação Discursiva

Estaremos entendendo o conceito de *formação discursiva* (FD) a partir de aproximações e distanciamentos entre as noções propostas por Michel Pêcheux e Michel Foucault. De forma resumida, delinearemos inicialmente a maneira como ambos conceberam tal conceito em momentos específicos de seus projetos. Em seguida, daremos enfoque às reformulações empreendidas em especial por Pêcheux no que diz respeito a esse conceito.

O conceito de FD, já re-interpretado por Pêcheux, mas não pela última vez, em *Les Vérités de La Palice* (1975) – momento de primeiras mudanças teóricas fundamentais –, ainda mantém vínculo com as propostas althusserianas: “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.)”. (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Logo, pode-se facilmente concluir dessa definição de FD que Pêcheux tende ainda a concebê-la segundo discursos de classe ideologicamente marcados. Somente a partir do final dos anos sessenta, depois de sucessivas discussões e autocríticas efetuadas pelo grupo em torno de Pêcheux, que a noção de FD recebe profunda reavaliação. Particularmente, quando as teses da interpelação ideológica e luta de classes se vêem enfraquecidas e a problemática da heterogeneidade passa a ser “a bola da vez”. (Rever comentários mais específicos em torno dessa questão em 1.2.1).

Retomaremos as últimas reformulações pecheuxtianas em torno das FDs mais a frente, assim que abordarmos como Foucault concebia o conceito de FD em seus estudos, mais precisamente em *L'Archéologie du Savoir* (1969), a obra da qual os principais conceitos foucaultianos ligados à teoria do discurso emergiram, como derivados da articulação entre a discussão em torno do conceito de história e a sua relação com o *método arqueológico*, ambos sustentados a partir do princípio da *descontinuidade*.

Foucault (1969) conceitua FD teórico-metodologicamente, vendo-a como um conjunto de enunciados submetidos a uma *regularidade* e a uma *dispersão*. Ou seja,

um grupo de enunciados pode ser analisado a partir desse paradoxo, que pode descrever a singularidade e a dispersão dos sentidos produzidos. Dessa forma, através de uma espécie de tensão constitutiva, detecta-se em uma série de enunciados uma regularidade (uma certa ordem geral) e uma dispersão (ruptura, desvio, diferença, heterogeneidade). É a partir desse paradoxo que deriva o conceito foucaultiano de FD, pautado sobre o princípio de *repartição* e de *dispersão* de enunciados:

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* (FOUCAULT, 1995, p. 43).

Com isso, pode-se perceber que Foucault não nega a unidade que se pode formar em grupos de enunciados, mas questiona a evidência dessa unidade, muitas vezes tomada como dada, à medida que propõe a descrição das dispersões. Certamente não se trata de encará-las como caóticas ou aleatórias. Sua proposta de descrição funda-se na possibilidade de se buscar os índices de regularidade, apesar das dispersões.

Daí a idéia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas (FOUCAULT, 1995, p. 43).

Para Foucault, enfim, as fronteiras de uma FD são fundamentalmente instáveis, constantemente atravessadas por dispersões. Por conta delas (das dispersões), que uma FD é constitutivamente marcada pelo heterogêneo, pois conflitos, contradições, lacunas, deslizos são comuns em seu interior. Portanto, o discurso, para Foucault, não tem uma estrutura estável e acabada, mas está em constante construção, enfaticamente colocado sob o signo da heterogeneidade.

Há um certo consenso entre os estudiosos do discurso quanto ao fato das idéias foucaultianas terem subsidiado os estudos de Pêcheux, colaborando com o projeto

pecheuxtiano de reformulação das bases da AD francesa. Entretanto, não entraremos, no momento, no mérito de discutir, por exemplo, as contribuições que a noção foucaultiana de FD teria trazido aos estudos pecheuxtianos sobre esse conceito. Pode-se encontrar notável dedicação sobre esse tema em trabalhos de autores franceses como Denise Maldidier (1990)⁷ e Jean-Jacques Courtine (1981)⁸. Dois lingüistas que participaram ativamente do grupo de Análise do Discurso fundado por Pêcheux. Apesar de todas as discussões, aparentemente unânimes, em torno das influências foucaultianas sobre o conceito de FD desenvolvido por Pêcheux, Baronas (2004) alerta para o fato de o conceito de FD em Pêcheux já ter sido anunciado antes mesmo da publicação de *Arqueologia do Saber*, de Foucault (1969), quando o conceito foucaultiano supostamente teria aparecido pela primeira vez. Segundo Baronas, “o conceito de *formação discursiva*, embora não esteja desenvolvido, está anunciado desde 1968, data da publicação do artigo de Culioli, Pêcheux e Fuchs” (BARONAS, 2004, p. 53), outro texto de Pêcheux, *Lexis et metalexis: les problemes des determinants*⁹.

Controvérsias a parte, quanto à procedência do conceito de FD e quanto ao fato de ela ter sido problematizada, re-interpretada por Pêcheux, o que nos interessa frisar, em torno da noção de FD assumida aqui, é o fato de ela ter passado a incidir sobre a *interdiscursividade*, onde se focalizam os estudos da heterogeneidade discursiva, que colocam em evidência que uma FD será sempre atravessada, por exemplo, por uma contradição. Segundo essa perspectiva, as FDs passam a ser, enfim, constituídas pela contradição, são heterogêneas por constituição, apresentam fronteiras fluidas e reconfiguram as suas relações continuamente. Tomar a FD no interior da heterogeneidade é deixar de referi-la a um exterior ideológico, como se procedia no início dos trabalhos em AD, e passar a buscá-la na dispersão dos lugares enunciativos do sujeito. Uma FD será compreendida como um “jogo de princípios reguladores que formam a base de discursos efetivos, mas que permanecem separados deles” (BARONAS, 2004, p. 54). Com isso, podemos pressupor que, ainda segundo Baronas,

⁷ Tradução brasileira de Eni P. Orlandi. MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, Pontes, 2003.

⁸ Tradução brasileira provisória de Sírio Possenti e texto de circulação restrita. COURTINE, J-J. Análise do discurso político: a propósito do discurso comunista dirigido aos cristãos. **Langages**, n. 62, 1981.

⁹ CULIOLI, A. (org.). **Cahiers pour l'analyse**, Editions du Seuil, n. 9, juillet, 1968.

palavras, expressões e proposições adquirem seus significados a partir de determinadas formações discursivas nas quais são produzidas (os elementos lingüísticos selecionados, como eles são combinados) e, assim o sentido se torna um efeito sobre um sujeito *ativo*, e não uma propriedade estável (BARONAS, 2004, p. 54).

Quanto às mudanças ocorridas especificamente ao conceito de FD de Pêcheux, Gregolin (2006, p.155-6) relata apontamentos fundamentais de dois estudiosos envolvidos com os estudos do discurso. O primeiro deles é Courtine (1981), que considera a noção pecheuxtiana “muito fechada”, propondo considerá-la a partir das propostas foucaultianas, “como fronteiras que se deslocam”. O outro é Guilhaumou:

Analisando a mudança no conceito de “formação discursiva”, produzida pelas transformações teóricas e políticas da Análise do Discurso, Guilhaumou (2002)¹⁰ afirma que “esse conceito produziu mais efeitos sobre o devir da Análise do Discurso do que qualquer outra noção desse campo de pesquisa” (GREGOLIN, 2006, p. 156. Ver nota 115).

Ainda segundo Gregolin (2006), pode-se constatar em um texto de Pêcheux, *Lecture et Mémoire: Project de Recherche* (1981)¹¹, observações feitas pelo próprio autor sobre tais transformações, onde ele faz, em particular, uma síntese desses novos rumos que os trabalhos desenvolvidos dentro da AD tomavam, diante das mudanças na época provocadas por questionamentos externos e internos à própria AD, particularmente questionamentos de cunho teórico e político.

Ao estabelecer as bases epistemológicas desse projeto, ele (Pêcheux) deixa claro seu afastamento das posições althusserianas e sua aproximação com a “nova história”, com Bakhtin e Foucault. Primeiramente, Pêcheux propõe tratar do “estatuto social da memória como condição de seu funcionamento discursivo na produção e interpretação textual” (Gregolin, 2006, p.156).

Pêcheux afirma ainda em seu último texto, *L’Inquietude du discours* (1990)¹², que

a noção de “formação discursiva”, emprestada de Foucault pela análise de discurso, derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e, por isso,

¹⁰ GUILHAUMOU, J. *Les historiens du discours et la notion-concept de formation discursive. Récit d’une transvaluation immanente*. Segundo Gregolin, trata-se de uma cópia mimeografada.

¹¹ Projeto de pesquisa proposto ao CNRS, que permaneceu inédito e foi recolhido por D. Mالدیدier em Pêcheux, M. *L’Inquietude du discours*. Textes choisis par D. Mالدیدier. Paris: Cendres, 1990. Tradução de Gregolin e de circulação restrita.

¹² PÊCHEUX, M. *L’Inquietude du discours*. Textes choisis par D. Mالدیدier. Paris: Cendres, 1990.

mesmo, voltada à repetição: no limite, essa concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora (Pêcheux, apud Gregolin, 2006, p.159, grifo nosso).

Essa afirmação de Pêcheux refere-se claramente à crítica ao conceito de FD empregado no interior da AD, interpretado a partir da perspectiva marxista-althusseriana sustentada sob a noção de luta de classes. No entanto, na medida em que o autor passa a conceber o discurso intrinsecamente como estrutura e acontecimento, as idéias iniciais que sustentavam os trabalhos em AD, de “assujeitamento radical” e de “máquina discursiva”, tornam-se necessariamente insustentáveis. Em decorrência dessa mudança de direcionamento conceitual, o autor relativiza ambas as noções, afirmando enfim que

não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice 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 (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo atravessado pelas determinações inconscientes) 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 – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação (Pêcheux, 1990, p. 56-57).

Em suma, à medida que os trabalhos passam a se aproximar das teses foucaultianas e, em decorrência, a primar pela heterogeneidade, tanto em termos conceituais quanto em termos metodológicos, as análises voltam-se para a problemática em torno das redes de memória, como Pêcheux já anunciava desde 1980.

Para tanto, o trabalho de análise se resumirá em refazer a trama discursiva construída historicamente em torno da mulher, que se situa na ordem da memória, que, por sua vez, remete o dizer ao *interdiscurso*.

1.6 MEMÓRIA E INTERDISCURSO

Dentre alguns trabalhos em AD, há uma tendência, um tanto generalizada, em se tratar, em termos conceituais, *interdiscurso* e *memória discursiva* como sinônimos, como podemos constatar a seguir em duas autoras tidas como referência nos estudos discursivos, Furlanetto (2002) e Orlandi (2002). Quem sabe por uma questão de similaridade de princípios ou mesmo por mera praticidade.

A noção de memória discursiva se define, de modo genérico, como “interdiscurso”: um saber discursivo que possibilita que nossas palavras façam sentido. Algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Esse saber corresponde a palavras já ditas e esquecidas, mas que continuam nos afetando em sua qualidade de “esquecimento” (FURLANETTO, 2002, p. 4).¹³

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2002, p. 31).

Entretanto, não entraremos aqui no mérito de distinguir ambos os conceitos, estabelecendo suas diferenças e/ou propriedades conceituais, mesmo porque eles já foram abordados teoricamente aqui, anteriormente, ainda que desligados um do outro. De qualquer forma, a familiaridade entre eles é devidamente reconhecida, uma vez que os dois termos remetem à dimensão histórica do campo discursivo. Por conta das suas características comuns, é portanto compreensível encontrar posturas como aquelas, de concebê-los enquanto sinônimos. Nossa pretensão caminha apenas na direção de situar e especificar ainda mais o domínio em que ambos os termos trabalham. O que necessariamente implica situar a nossa pesquisa em termos teórico-metodológicos nesse entremeio da memória discursiva e do interdiscurso, uma vez que se trata de noções fundamentais, nesses termos, caras a nossa pesquisa. No entanto, nesse momento, daremos maior ênfase aos aspectos ligados à prática analítica propriamente dita – sem descolá-la dos princípios sobre os quais se sustenta –, visto que estamos nos aproximando dos procedimentos analíticos em torno do *corpus*. Como já nos adiantamos teórico-metodologicamente

¹³ Trabalho publicado em anais de congresso.

sobre a memória discursiva, em *Memória e Discurso* (ver subcapítulo 1.4), reservaremos nesse momento certo destaque ao interdiscurso.

Apropriando-se da definição pecheuxtiana de interdiscurso (PÊCHEUX, 1975), explicitada no subcapítulo anterior, Courtine (1981) admite que não se dissocia o estudo de um *processo discursivo* – sistema de relações que funcionam entre os elementos lingüísticos –, no interior de uma certa FD, do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso. Isso significa concebê-lo como o lugar de formação dos pré-construídos e da articulação dos enunciados. É, portanto, pensá-lo a partir da produção e da circulação dos sentidos nas inter-relações entre FDs. O interdiscurso está necessariamente relacionado às FDs, como veremos a frente.

Segundo Gregolin (2006), a partir de problematizações feitas por Courtine (1981) ao projeto pecheuxtiano inicial, o trabalho, por exemplo, com as heterogeneidades discursivas passa a ser central, cujo tipo de análise permite capturar os efeitos do interdiscurso no intradiscurso.

Para Pêcheux, o trabalho de Courtine (1981) traz à luz e problematiza esse espelhamento, na medida em que ele interroga a história das práticas comunistas por meio da análise da heterogeneidade constitutiva de sua discursividade. Essa abordagem é possibilitada pela apreensão das idéias de Foucault, principalmente do seu conceito de “formação discursiva” para a análise do interdiscurso e das heterogeneidades. Foi a partir dessa releitura que Courtine faz da *Arqueologia do Saber* que a análise do discurso – que em sua primeira fase tratava de *corpus* como se fossem homogêneos – se encaminhou para os estudos da alteridade, da heterogeneidade. A análise de Courtine (1981) não se situa apenas no nível teórico, ele faz, também, uma discussão sobre as estratégias de homogeneização das próprias práticas políticas do comunismo (GREGOLIN, 2006, p. 174).

Vamos procurar elucidar a relação interdiscurso/intradiscurso, apoiando-nos mais uma vez nas proposições de Courtine (1981). Para o autor, o interdiscurso se resumiria enquanto lugar de construção do *pré-construído* – termo introduzido por P. Henry, que designa uma construção anterior, exterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação –, enquanto o intradiscurso seria o lugar de enunciação por um sujeito. Na prática, seria como se um elemento do interdiscurso se nominaliza e se encadeia no intradiscurso sob a forma de pré-construído, como se esse elemento se encontrasse já aí.

Para Courtine, a ordem do discurso é da ordem do *enunciável*, ou seja, é exterior ao sujeito enunciatador. Por conta disso, o discurso só poderá ser construído em um espaço de memória, no espaço interdiscursivo, que é da ordem do repetível – “uma repetição que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações” (COURTINE, 1999, p. 21) –, em que séries de formulações que marcam, cada uma, enunciações distintas e dispersas que se repetem, se parafraseiam, que se opõem entre si e se transformam. Esse *domínio de memória* “constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciatador na formação dos enunciados ‘pré-construídos’, de que sua enunciação apropria-se”. (COURTINE, 1999, p. 18). É no domínio de memória, portanto, que se poderá articular os dois níveis, o nível do *enunciado* (como tratado em *Memória e Enunciação*¹⁴, ou seja, distinto do sentido lingüístico do termo) – plano dos dizeres já-ditos – e o nível da *enunciação* – plano do que se está dizendo, o “aqui” e “agora” dos discursos –, que se referem, respectivamente, ao interdiscurso e ao intradiscurso.

Com isso, o *corpus* passa a ser pensado como “relacionamento de seqüências discursivas singulares com seus feixes de memória, a ‘abertura sobre um espaço interdiscursivo’”. (GREGOLIN, 2006, p. 180).

Se a memória discursiva é constituída de *vestígios* que se inscrevem no interdiscurso, na formação discursiva, o analista de discurso – abandonando a idéia de ordem fixa do arquivo – vai, agora, tratar de “estados de *corpus*”, integrando cumulativamente o lingüístico e o discursivo, na produção “em espiral” de reconfigurações do *corpus* (GREGOLIN, 2006, p. 180).

Diante do *corpus*, nosso trabalho de análise deverá, portanto, centrar-se na constituição dos processos de significação, a partir de uma perspectiva interdiscursiva, em que se articulam linguagem e história. Pêcheux (1990) salienta sobre o desafio da prática do analista de discurso, que não deverá limitar-se à descrição (decodificação de signos), nem se restringir à interpretação (busca dos sentidos exteriores ao texto). O trabalho do analista deverá, enfim, situar-se exatamente no *entremeio*, simultaneamente, entre a descrição e a interpretação, uma vez que

¹⁴ Ver no subcapítulo 1.5, desta pesquisa.

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1990, p.53).

Partir do princípio da heterogeneidade do discurso, que o expõe ao equívoco, é considerar que ele (o discurso) está obrigatoriamente relacionado a um discurso-outro.

Como os sentidos estão permanentemente inseridos em redes enunciativas, a descrição de um enunciado coloca necessariamente em jogo o discurso-outro, como espaço virtual de leitura desse enunciado. Esse discurso-outro marca, na materialidade discursiva, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico (GREGOLIN, 2006a, p. 32).

Como para Pêcheux, “não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento” (PÊCHEUX, 1990, p.54), o problema incide em determinar os limites entre descrição/interpretação, isto é, determinar o lugar e o momento da interpretação, em relação ao da descrição.

Trazendo essas observações para a realidade do *corpus*, o analista não deverá se preocupar com os mecanismos constitutivos da superfície textual, pois o texto ou trechos do texto em análise, retirados do *corpus*, não serão examinados, por exemplo, segundo a Lingüística Textual, ou seja, meramente como um objeto que possui limites evidentes, isto é, que apresenta, em termos estruturais e semânticos, começo, meio e fim. Estaremos partindo, pois, de uma perspectiva discursiva, que concebe o texto constitutivamente marcado pela incompletude, e por isso mantém redes de relações necessárias. Segundo essa visão, o texto necessariamente se relaciona com outros textos (existentes, possíveis e/ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória discursiva). Este último espaço de relação trata-se da região de encontros e confrontos de sentidos, lugar da contradição a qual a interpretação se dedica. A interpretação de um texto, portanto, deve ser feita dentro do amplo domínio dos campos discursivos que o circundam, pois nenhum texto esgota-se em si mesmo. E, nesse caso, as redes de memória são responsáveis pela

circulação dos sentidos, possibilitando o retorno ao passado e recolocando-os insistentemente na atualidade, o que provoca a emergência do sentido na memória do presente.

Portanto, os enunciados que constituem o texto não possuem legibilidade transparente, uma vez que *dizeres* que vêm de seu exterior lhe atravessam constantemente, inserindo-os em uma espécie de *diálogos interdiscursivos*, fazendo, enfim, com que sua emergência no discurso seja marcada por outros discursos. É nesse espaço do repetível, interdiscursivo – onde os enunciados se inscrevem e os discursos são reafirmados –, que os sentidos, enfim, tornam-se enunciáveis e legíveis.

Sobre as formas de constituição de séries de formulações, no interdiscurso, segundo Courtine, “ressoa uma voz sem nome” (COURTINE, 1999, p. 19). Nele cruzam-se o que ele denomina de *formulações-origem* de um domínio de memória e formulações que retomam essas fontes como “uma camada espessa de citações e de retornos ao interior de estratos discursivos que se interpõem entre a irregularidade do texto primeiro e o texto que o cita. As formulações-origem derivam assim em um trajeto na espessura estratificada dos discursos, trajeto em cujo curso elas se transformam, truncam-se, escondem-se para reaparecer mais a frente, atenuam-se ou desaparecem, misturando inextricavelmente memória e esquecimento” (COURTINE, 1999, p. 19). Por meio desse jogo de força da memória, da dialética da repetição/desregularização do “mesmo”, provocado pelo choque do acontecimento, é que um novo sentido se constitui. Foucault entretanto alerta para o fato de que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (FOUCAULT, 2006, p. 26).

O trabalho do analista resume-se então a movimentos interpretativos que se entrelaçam à memória, permitindo o retorno de elementos: *o mesmo mas já outro*. Movimentos de interpretação que acabam desestabilizando a memória, descristalizando os sentidos ligados a ela. Em suma, os movimentos de constituição da memória e da legibilidade do texto mostram-se indissolúveis. O mesmo processo se estabelece entre o intradiscurso e o interdiscurso.

Recuperando as noções levantadas acima em torno do processo de produção histórica dos sentidos e inserindo-as na realidade de nossa pesquisa, poderíamos resumir, em algumas palavras, o trabalho que será empreendido mais a frente, quando colocaremos em prática as análises do *corpus*. No trato com os enunciados selecionados dos textos das professoras, partiremos basicamente em busca das condições sócio-históricas dos enunciados que lhe dão uma existência específica: as redes de memória, onde os enunciados se inserem e de alguma forma coexistem. A partir dessas “localizações” prévias, investigaremos as *definições que se impõem; os modismos que se cristalizam; os olhares que se petrificam*, reevindo-nos a uma determinada memória sobre o que possa ser a mulher em nossa cultura. Modelos e normas reproduzidos pelo efeito de regularização, que, segundo as palavras de Pêcheux, “podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos” (PÊCHEUX, 2007, p. 52). Que, enfim, remetem à existência de uma memória discursiva.

2 ERA UMA VEZ, A MULHER NA MEMÓRIA – DESVELANDO VÉUS

Eu te ponho um véu porque tu me pertences.

Na articulação entre os dois campos de conhecimento confrontados em nossa pesquisa, o da linguagem e o da história, procuraremos explorar os pontos de contato e os desvios presentes nessa relação, lugar privilegiado da memória discursiva. Em se tratando do domínio da memória, ligada à exterioridade constitutiva da linguagem, nesse momento, focalizaremos a parte que tange à história. Não a abordaremos em sua totalidade nem de forma linear ou cronológica nem mesmo buscaremos a irrupção de um acontecimento verdadeiro. A história, já reconhecida aqui por sua heterogeneidade e como fragmentação do real (ver subcapítulo 1.2), se organiza de forma descontínua e entrecortada, e os *objetos heterogêneos* nela pontuados servirão, de alguma forma, como subsídios nas análises realizadas dos enunciados que emergem nos textos, cujos sentidos girem em torno da mulher e dos lugares e papéis alocados a ela e por ela em nossa sociedade.

Mas o que é a história senão o espaço de jogos enunciativos. É na materialidade constitutiva do enunciado que a história se expressa, conferindo-lhe uma substância, um suporte, um lugar, uma data etc. Segundo Braudel, “*a história é o homem e o resto. Tudo é história, a terra, o clima, os movimentos geológicos*”¹⁵ [...] Esse historiador privilegia uma história naturalizada e, ao decompor a unidade temporal, permite o estudo de objetos heterogêneos, abrindo caminho para os estudos de uma *história em migalhas*”. (SARGENTINI, 2004, p. 85).

2.1 A MULHER NAS MIGALHAS DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Nossa empreitada, nesse momento, restringe-se, então, a juntar algumas *migalhas* da história, buscando-as em alguns de seus campos: nas ordens da ciência, da

¹⁵ BRAUDEL, apud SARGENTINI, 2004, p. 85. Esse trecho de F. Braudel, foi tirado de *Magazine littéraire*, entrevista, novembro de 1984, p. 22.

produção literária, do jurídico. Certamente esses campos não se limitam em torno de si mesmos, construindo barreiras sólidas e intransponíveis em suas margens. Na verdade, é difícil – se não impossível – de se localizar com precisão onde seus limites começam e onde terminam. As dimensões históricas se entrecruzam inclusive por entre os espaços cotidianos mais banais, por qualquer lugar onde os seres humanos produzem sentidos enquanto sujeitos, seja dentro de casa, dentro e fora da sala de aula, no bar da esquina, à espera do ônibus, na balada, fazendo compras no *shopping* ou no supermercado etc.

Para um primeiro momento, detivemo-nos no olhar da escritora Rose Marie Muraro (2000) – uma das poucas e primeiras brasileiras a tratar sobre temas que circunscrevem a mulher – em *A mulher no terceiro milênio*, que traz uma nova visão da importância da mulher na construção da História da Humanidade. Importância muitas vezes desconhecida por muitos – inclusive pela própria mulher –, quando não negligenciada.

Ao longo de seu livro, Muraro problematiza algumas “crenças” enraizadas em nossa sociedade, que cumprem o papel de justificar a sociedade hierárquica, coercitiva e competitiva como a humana. Entretanto, ela procura desmistificá-las mantendo sempre um olhar crítico, buscando desvencilhar-se de imposições pré-estabelecidas pela sociedade tradicional presa em (pre)conceitos. Quando a autora historiciza o que ela chama de crenças, pode-se verificar com clareza como as “verdades” vão sendo pouco a pouco produzidas e, enfim, naturalizadas. Nesse trajeto traçado pela autora por entre a história da humanidade, ela percorre desde o comportamento dos machos e fêmeas no reino animal, passando por nossos antepassados mais primitivos até chegar aos homens e mulheres de nossa civilização atual. Seguimos, então, com algumas de suas reflexões.

No imaginário convencionalizado socialmente, acredita-se, ainda hoje, que a organização social entre os animais seja de caráter patriarcal. Ou seja, uma sociedade governada por machos dominantes, de maneira autoritária, que inclui repressão, coerção do desejo dos outros e agressividade excessiva. No entanto, essa visão ultrapassada, de que o macho dominasse tiranicamente em todas as sociedades animais, adotada inclusive por muitos cientistas da área, já vem sendo

contestada por outros pesquisadores. O princípio defendido hoje é que a maioria desses grupos são *matricêntricos* – quando o grupo mãe/filho é a unidade nuclear – e não *matriarcais*, isto é, governados por fêmeas da mesma maneira que os homens governam em sociedades patriarcais.

Nas sociedades matricêntricas, entre os animais, a relação é de cooperação e ajuda mútua. A fêmea ocupa uma posição central, mas a sua *dominância* – diferente de dominação – condiz com sua capacidade de se sobressair, seja por sua personalidade forte, liderança e beleza natural, seja por sua capacidade reprodutora. Ao contrário do que se pensava, portanto, não são machos agressivos que dominam as fêmeas, por conta de seu biotipo geralmente menor. Em geral, as fêmeas, ainda que menos avantajadas, escolhem os machos mais agradáveis e sociáveis, que estão dispostos, por exemplo, a dividir o espaço e o alimento. Do contrário, segundo uma lógica no mínimo plausível, essas sociedades correriam graves riscos de sobrevivência.

Segundo Muraro (2000), ao contrário do que pensavam Lévi-Strauss e Freud, grandes estudiosos da evolução do ser humano, os primeiros hominídeos, nossos conhecidos brutais e cruéis “homens da caverna”, mais fracos e mais lentos que os grandes macacos, provavelmente eram sociáveis, dóceis e viviam em sociedades matricêntricas. Outros autores mais lúcidos e coerentes, acreditavam ainda que, em busca de melhores condições de vida e sobrevivência para o seu grupo familiar, cabiam às mulheres alguns avanços tecnológicos, como a invenção e o uso de instrumentos no processamento e transporte de alimentos, já que eram elas as responsáveis pela coleta e distribuição da comida; o uso do fogo no cozimento dos alimentos e na iluminação das cavernas à noite. Além disso, seriam elas as maiores responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de abstração que daria origem à fala. A partir da necessidade de comunicação entre mães e filhos pequenos, no âmbito do núcleo familiar, teria se desenvolvido a linguagem verbal. Essa suspeita se sustenta sobre a hipótese de que a linguagem deve ter sido aprendida na primeira infância, quando as crianças ainda estão sob os cuidados da mãe. As mulheres seriam ainda as primeiras a intuírem os ciclos astronômicos, devido à marcação dos dias de intervalo entre suas menstruações.

Portanto, uma sociedade que se preocupava em proteger a vida de seus recém-nascidos e da cooperação na divisão do espaço e dos alimentos não teria sobrevivido na intensa agressividade em que nossa ignorante imaginação de hoje a concebe.

As primeiras formas de humanidade, em vez de terem sido selvagens e cruéis, hordas de machos rebeldes contra um macho tirano e violadores de mulheres, que trocavam estas mulheres entre si como mercadorias, não passam de fruto do imaginário patriarcal (MURARO, 2000, p. 27).

Segundo Muraro, o sistema do patriarcado, que tem como premissa maior transformar a dominação masculina em um fato natural e biológico, teve uma gênese lenta e gradual. Explica a autora. Quando o homem descobre que podia exercer o controle sobre a natureza e sobre a sexualidade das mulheres – nesse caso, a partir da descoberta do seu papel na procriação – sentimentos de transcendência, de superioridade e de controle, associados a uma rede de conceitos relacionados à noção de moralidade, o transformaram totalmente, e em consequência os rumos da história da humanidade.

A partir de então mitos e crenças das culturas patriarcais são produzidos, em que as mulheres são associadas à sedução, à traição, à tentação, por exemplo. Com a estratificação das classes e dos sexos, as sociedades passam a elaborar sistemas religiosos, morais e legais que justifiquem os estereótipos femininos e masculinos. Identidades masculina e feminina começam a serem formadas. Aos homens são reservados maior capacidade intelectual, maior força física, maior agressividade, maior liberdade e o domínio público, em oposição à marginalização da mulher. Destinada ao privado, à casa, à reprodução, ligada ao emocional, menos sublimada, dedicada inteiramente aos cuidados para com o marido e os filhos, a mulher é tida como incapaz de assumir papéis econômicos e políticos, precisando, portanto, de proteção, orientação e supervisão dos homens. Ela passa então a introjetar a sua inferioridade, o que vai pouco a pouco, ao longo dos séculos e milênios, moldando a sua subjetividade.

Muraro elucida ainda alguns exemplos que sacralizam a base de nossa civilização, os quais já faziam parte do imaginário de homens e mulheres. O que ela chama de

texto básico do patriarcado, o *Gênese*. Resume-se como o mundo criado por um deus único, todo-poderoso, onipotente, onipresente, que controla todos os seres humanos em todos os momentos de sua vida. Onde encontramos o homem, o primeiro ser da humanidade, que dominou a natureza e “pariu” a primeira mulher, e a mulher, ser submisso ao homem, culpada pela transgressão que deu origem a todos os males.

No século XIX, com o advento da industrialização global, a sociedade masculiniza-se por completo. Passa a haver um controle generalizado da vida das pessoas: os patrões controlam os empregados, os homens controlam as mulheres, e os filhos aos pais se submetem. Desenvolve-se um tipo de escravidão mais elaborado e maquiavélico, que pregava o individualismo e a fragmentação, não apenas do trabalho. Desvincula-se o desejo das emoções, o corpo da mente, a sexualidade do afeto, o público do privado, a infância da vida adulta, o pai dos filhos e da esposa. As artes, as ciências e as religiões se separam e se especializam.

É nessa época que surge o primeiro movimento feminista, exatamente em 1848, nos Estados Unidos. Reivindicava-se a volta do domínio público às mulheres, plena cidadania, mais educação e direitos legais e, em especial, a extinção do patriarcado, muito mais antigo e profundo do que as sociedades de classe, contra as quais apelavam, no mesmo ano, Marx e Engels, em seu manifesto comunista. Entretanto, as primeiras feministas concentravam suas lutas em favor do direito do voto feminino, sem questionar o culto da domesticidade e o da figura assexuada da mulher. As sufragistas queriam participar do domínio público conservando as características do privado.

No início dos anos vinte, outras mulheres, agora em busca de revolução sexual, começam uma procura de retribuição do prazer na vida sexual. Mas, mais uma vez na história da mulher, elas são discriminadas e o movimento é abafado. Há um retorno da agitação conservadora que pregava a domesticidade, agora legitimada cientificamente pela psicanálise de Freud. “O verdadeiro lugar onde a mulher poderia exercer tanto os seus instintos maternos quanto a sua sexualidade seria o âmbito doméstico”. (MURARO, 2000, p. 137). Com isso, a emancipação sexual da

mulher dissociada de sua libertação social não tem poder de transformação, pois os fortes alicerces da dicotomia privado/público não foram abalados.

A partir dos anos cinqüenta, particularmente nos Estados Unidos, surgem movimentos e figuras de peso que questionam, cada um a sua maneira, os padrões da sociedade competitiva, patriarcal e racista, conseguindo abalar os antigos estereótipos. Muraro cita a filósofa francesa Simone de Beauvoir, com o primeiro estudo consistente sobre a condição da mulher no patriarcado, *O segundo sexo* (1949); os *hippies* naturalistas, no início da década de 1970, que pregavam a paz e o amor; instala-se o *rock* pesado e *punk*, entendidos não apenas como estilos musicais, mas como atitudes de rebeldia contra o sistema social constituído; um novo tipo de pensamento pós-cartesiano; uma concepção mais integrada da vida; união do pensamento mágico aliado ao científico; movimentos ecológicos e antinucleares.

No entanto, Muraro afirma que esse quadro revolucionário não se sustenta por muitas décadas. Já em meados dos anos oitenta, sobem ao poder, em vários governos do mundo, figuras tradicionalistas radicais representativas, como Ronald Reagan (EUA), Helmut Kohl (Alemanha), Margaret Thatcher (Inglaterra) e o Papa João Paulo II, que prometem o retorno da moral conservadora. Nessa mesma época, surgem “coincidentemente” os altamente disciplinados e sofisticados *yuppie* (*young urban professional*), claramente em substituição a figura “desleixada e vagabunda” que a sociedade conservadora fazia e pregava dos *hippies*. O terrorismo empregado no discurso científico médico e divulgado pela mídia em torno dos riscos da AIDS, surgida também nessa mesma época, põe freio considerável à liberdade sexual. Ao final dos anos oitenta, o feminismo nos Estados Unidos fora esmagado.

De uma forma bem geral, podemos conferir com Muraro os resultados de uma rápida avaliação que a autora faz do sistema competitivo patriarcal capitalista baseado no lucro, no controle e na agressão, desde os dez mil anos do patriarcado até os dois últimos séculos de industrialização: fome, destruição do meio ambiente (efeito estufa, derretimento das calotas polares, desaparecimento da camada de

ozônio, poluição dos rios e mares, desertificação de florestas), preconceito cultural, econômico e sexual, estereótipos da mulher.

Para a autora, ainda assim, apesar dos dez mil anos de preconceito, isolamento e sentimentos de inferioridade, a mulher conquistou alguns feitos. No princípio do terceiro milênio, a dicotomia público/privado já conseguiu ser superada ao menos tecnicamente. No Brasil, ela faz parte de 45% da força de trabalho, segundo o IBGE, e ainda reivindica a inclusão do homem no domínio privado, lugar historicamente restrito à mulher. Com isso, desmontam-se algumas estruturas concretas que sustentavam a sociedade de classes de cultura patriarcal, abrindo espaço para transformações mais subjetivas.

Novas correntes de pensamento, segundo a autora, auxiliam no trabalho de desconstrução do que ela chama de “verdades eternas” e do próprio conhecimento. Algumas figuras ligadas à filosofia são responsáveis por essa atitude, mostrar que aquilo que pensamos ser eterno, natural e essencial é fabricado e relativo. A autora cita: Foucault, Derrida, Guattari, Deleuze, Nietzsche. No campo das teorias feministas, cita Nancy Chodorow, Jane Flax, Carol Gilligan, Zillah Eisenstein e outras, que elaboram metodologias que reintegram a emoção e a subjetividade ao campo do conhecimento científico, âmbito tradicionalmente reservado à objetividade e à razão. “A grande lição que nos deixaram tanto o cristianismo quanto o socialismo é que transformações estruturais e mentalidades devem vir juntas, complementando-se umas às outras”. (MURARO, 2000, p. 195).

2.2 A MULHER E A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Depois do apanhado histórico de visão macroscópica feito anteriormente, em 2.1, que buscou mapear os espaços ocupados pela mulher e as práticas produzidas por ela e em torno dela na história da humanidade, a seguir, focalizaremos três pontos específicos sobre o processo de formação pessoal e social da mulher desde o Brasil Colônia até os dias atuais: (1) o acesso gradual da mulher à cultura escrita, (2) sua inserção gradual no mercado de trabalho e no universo acadêmico e (3) a crescente

valorização política e social da profissionalização do magistério e sua identificação como uma categoria profissional eminentemente “feminina”.

Em *Mulheres educadas na Colônia* (2000), pode-se acompanhar alguns registros históricos em torno da educação que a mulher recebia e produzia entre 1500 e 1822 (período em que o Brasil foi colônia de Portugal) e o que os papéis que ela empenhava representavam naquele período. Durante 322 anos, “a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos” (RIBEIRO, 2000, p. 79). Naquela época, nenhuma mulher brasileira tinha acesso à educação escrita, portanto, não aprendiam a ler nem a escrever. Esse e outros costumes ligados à submissão feminina são resultado da influência da tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira. A cultura árabe considerava a mulher “um ser inferior” (RIBEIRO, 2000, p. 79). “O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais” (RIBEIRO, 2000, p. 79). Um versinho comumente conhecido na época declamado nas casas de Portugal e do Brasil confirmava a sua inferioridade: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”.¹⁶ (RIBEIRO, 2000, p. 79).

As bases da educação da mulher brasileira, as quais influenciaram nossa cultura por vários séculos, foram construídas a partir das idéias apregoadas pela maioria dos intelectuais masculinos ao longo dos séculos e que tão fortemente impregnaram os padrões europeus a respeito da educação feminina. Os autores daquele período não valorizavam a instrução feminina, na medida em que defendiam com convicção, em sua produção intelectual e literária, a idéia da supremacia masculina. Gonçalo Trancoso, poeta português muito lido pela sociedade luso-masculina entre 1560 e 1600, é um exemplo disso. Sua obra influenciou fortemente a mentalidade dos homens na época, os quais determinavam a educação feminina. Afirmava que a mulher não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar: “Afirmo que é bom aquele rifrão que diz: a mulher honrada deve ser sempre

¹⁶ O texto citado encontra-se em “A Corte do Rio de Janeiro”, p. 299, citado por DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. Ana Gertrudes de Jesus. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 26.

calada”¹⁷ (RIBEIRO, 2000, p. 79). O poeta aconselhava ainda que quando andassem nas ruas não chamassem atenção sobre si: “as moças não falem, nem alcem os olhos do chão quando forem pela rua e se ensinem a não tomar brio de verem e serem vistas, que a mim me parece muito bem” (RIBEIRO, 2000, p. 79). Pode-se facilmente perceber nos textos de Trancoso a mentalidade que predominava no imaginário masculino, a mulher deveria ser mantida com pouca instrução, sem acesso à arte de ler e escrever e restrita ao espaço privado doméstico. Quando em contato com o espaço público, suas atitudes deveriam ser de receios, cuidados e humildade. Obedecendo a um padrão de comportamento moralista, era uma forma que facilitava a imposição da supremacia masculina. Mesmo que fossem poucas as mulheres vindas ao Brasil no início da colonização, essa era a mesma mentalidade que se impunha às mulheres brasileiras no período colonial.

Em descompasso com a mentalidade “branca culta” colonial que imperava, foram os índios os primeiros a reivindicar a instrução feminina ao Padre Manoel da Nóbrega. São aqueles considerados selvagens e culturalmente desvalorizados pela sociedade “cultura branca” que dão à história da educação feminina um exemplo de valorização da mulher digno de honra. A simplicidade de sua forma de ver o mundo, isenta de preconceitos, não estabelecia diferenças nem admitia tratamentos desiguais nas relações humanas, como aponta Ribeiro (2000):

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma idéia absurda. Isto porque o trabalho e o prazer do homem, como o da mulher indígena era considerados equitativos e também socialmente úteis (RIBEIRO, 2000, p. 80).

Certamente que o pedido brasileiro fora negado pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, que entendia a iniciativa, em primeiro lugar, desmedida, por achar desnecessário oferecer educação às mulheres “selvagens” de uma “colônia distante

¹⁷ Gonçalo Trancoso é considerado o primeiro contista português. Viveu no século XVI. Escreveu *Contos e histórias de proveito e exemplo* em 1569 e publicado pela primeira vez em 1575. Seu trabalho foi uma das obras mais lidas no período. Era versado na lição da história profana e nas ciências da astronomia. Foi preceptor e caligrafista de meninos. Ver: TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. *Contos e histórias de proveito e exemplo*. Prefácio por João Palma Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional, 1974 (conforme edição de 1624).

que só existia para o lucro português” (RIBEIRO, 2000, p. 81); depois, um tanto ousada, até mesmo para os padrões europeus, uma vez que as próprias filhas da nobreza recebiam aulas em casa, quando não eram em sua maioria analfabetas. As mulheres brancas da Colônia não tinham qualquer liberdade de escolha ou de decisão, eram mantidas dentro do hemisfério fechado do lar e se integravam à sociedade colonial por sua capacidade reprodutiva. A elas restava a função de procriar, servindo aos propósitos da política de povoamento da Colônia, com fins de proteção das fronteiras, uma estratégia político-demográfica da Coroa.

Como não havia nenhum sistema formal de educação para as mulheres, se elas quisessem estudar, a única alternativa que lhes restava era o ingresso nos conventos, onde ficavam reclusas e podiam aprender a leitura e a escrita, associadas a outros conteúdos, como à música e, claro, aos trabalhos domésticos. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, e da implantação da Reforma Pombalina da Educação, em Portugal e em suas colônias, a educação destinada às mulheres restringia-se ao lar, à serventia doméstica. “Além da tarefa de educar os filhos, que antes era tarefa da mãe-preta, à mulher cabia, naquele momento, a arte de ‘prender’ o marido em casa”. (RIBEIRO, 2000, p. 89).

Mesmo com a chegada da Família Real, em 1808, e as inovações culturais promovidas por Dom João VI, a educação feminina não sofrera muitas mudanças, em termos significativos. Foram criadas algumas poucas escolas femininas, em que se ensinava exclusivamente para as moças pertencentes a grupos sociais privilegiados. Portanto, as mulheres não eram formalmente proibidas de frequentar as escolas, mas acabavam sendo excluídas, em sua maioria, da formação intelectual oferecida aos homens. Um dos mecanismos de exclusão do saber se operava pela redução do conteúdo do currículo das escolas para as meninas da elite, que se destinavam mais ao ensino das prendas domésticas, às orações e aos rudimentos de leitura. “A concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel que era reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual”. (VILLELA, 2000, p. 119). O currículo incluiria os “trabalhos de agulha” e “prendas do exercício doméstico”. (VILLELA, 2000, p. 111).

Consta das discussões parlamentares em torno do currículo das escolas para meninas, que antecederam a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, um trecho do longo discurso do senador Visconde de Cayru defendendo a superioridade masculina. Venceu a emenda que propunha a simplificação do conteúdo daquelas escolas. E, por fim, O Marquês de Caravellas conclui “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos”.¹⁸

As preceptoras, educadoras importadas, naquela época, de Portugal, França e até da Alemanha, sofriam tensões em relação à respeitabilidade social, à moralidade sexual e à autonomia.

Os ensaístas das décadas de 30 e 40 achavam as preceptoras, sexualmente vulneráveis e socialmente deslocadas. O discurso ambíguo que as apresenta como diferentes das outras mulheres e as associa àquelas que vivem à margem da sociedade deixa transparecer uma rigorosa fronteira social que separa a mulher ‘normal’, isto é, esposa e mãe, da mulher marginal, ou seja, a louca, a prostituta e a preceptora (VILLELA, 2000, p. 119).

A sociedade conservadora esperava que a preceptora assumisse uma conduta materna, ao substituir a mãe, ou seja, “assexuada”, “respeitável”, “pura”. Por ser livre, solteira e desempenhar um trabalho remunerado, a preceptora representava uma constante ameaça aos valores e à estrutura familiar. “Não é por acaso que na literatura do período existem tantas associações da preceptora, como mulher que busca sua independência, às figuras da louca e da prostituta, vistas também, como seres fronteiros.” (VILLELA, 2000, p. 119).

Quase sempre solteira, recebendo menos que os homens, ela é freqüentemente nomeada para cargos em lugares distantes, às voltas com a desconfiança, confrontando-se com a solidão, principalmente no momento da separação entre Igreja e o Estado. Em algumas regiões, como a Bretanha, não se perdoa às mulheres que forem contra os padres, pois deveriam ser suas aliadas “naturais” (PERROT, 2007, p. 126-127).

Somente a partir da criação das Escolas Normais, conseqüência das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834, que o magistério começa a sofrer um lento e questionável processo de “feminização”, como se verá a frente mais detalhadamente. No entanto, as mulheres não tiveram acesso às primeiras Escolas

¹⁸ Annaes do Senado Federal, 1827, v. II, sessão de 22 de agosto de 1827, apud VILLELA, 2000, 109.

Normais, bem como os escravos e os homens livres pobres. Somente algumas décadas depois, variando de província para província, que se pode verificar a presença da mulher na educação, fato que lhe abriu possibilidades de acesso à instrução pública e a uma profissão.

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado (VILLELA, 2000, p. 119).

Com a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal e a necessidade de mais força de trabalho, deu-se ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade. Aos poucos a visão da professora como sedutora e pecadora vão sendo desconstruídas, e no lugar se constrói ao seu redor uma noção de um ser “naturalmente” puro. Esse novo estatuto social feminino no magistério fez emergir mecanismos de controle e discriminação contra as professoras e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem, reforçadas pelo discurso positivista e higienista.

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de idéias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido (VILLELA, 2000, p. 122).

Assim, diante da ausência cada vez maior dos homens no magistério primário, era preciso buscar outros profissionais que pudessem exercer a função, sob o risco das escolas fecharem as suas portas, como declara o *Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública* da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:

Se as habilitações oriundas da Escola Normal, por enquanto, não satisfazem as necessidades do ensino, para o sexo masculino; se o pessoal que busca a regência interina das cadeiras públicas carece e sua generalidade de condições de idoneidade e capacidade, como proceder? Para conjurar mal tão sensível, como é a desmoralização do professorado primário e ao mesmo tempo, pelo estímulo, despertar o sentimento vivo e eficaz dos deveres morais daqueles que disso forem suscetíveis, eu

entendo que, a exemplo do que se pratica em outros países, devemos entregar a regência das escolas vagas do primeiro grau do sexo masculino a professoras habilitadas na Escola Normal (VILLANOVA, 1877, apud WELER, 1996).¹⁹

Entretanto, era necessário que a população se convencesse da adequação da função feminina para o cargo que fora sempre restrito aos homens. Era preciso promover uma mudança de expectativas - que ficara a encargo do Estado -, permitindo que as mulheres fossem socialmente aceitas no magistério. Nesse caso, a Escola Normal tornava-se um argumento de dupla importância, na medida em que era uma instituição que condensava um saber-pedagógico vinculado tanto às aulas elementares propriamente ditas quanto à estrutura da administração da instituição pública estadual. Segundo Werle (2005), pode-se facilmente constatar a estreita associação que havia entre a Escola Normal e a hierarquia da Instituição Pública, se recorrermos, por exemplo, ao *Regulamento do ensino público primário de 21 de abril de 1881*: "O Conselho de Instrução Pública compõe-se: do Diretor Geral, que presidirá as conferências; dos lentes e professor de desenho da Escola Normal" (Regulamento do ensino público primário de 21 de abril de 1881, apud Schneider, 1993, p.469). Dessa forma, o capital simbólico dos professores da Escola Normal tinha poder de assegurar posição decisória na estrutura do Estado além de legitimar uma ação docente. A Escola Normal era, portanto, considerado um espaço que, além de assegurar a formação específica das mulheres, gozava de um *status* político-administrativo ligado ao poder provincial (SCHNEIDER, 1993, p. 462-465) que favorecia a integração social das mulheres, por meio do compromisso relacionado às atividades de formação e à sua inserção social produtiva e utilitária. Para enfim serem aceitas no magistério, as mulheres deveriam obrigatoriamente se submeter à Escola Normal. A feminização do magistério tinha então como uma de suas faces os processos de formação inicial.

Nesse processo de instituição social da mulher no magistério, a atuação dos agentes da política educacional era de importância fundamental na construção de significados e imagens positivas da professora, por meio de discursos de sentido feminizador, que a associavam à domesticidade e à maternagem. Um trecho

¹⁹ VILLANOVA, 1877, apud WELER, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.agoravirtual.net/mostra/mulheres/flavia1.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

transcrito da fala do 2º Vice-Presidente Provincial, Dr. João Dias de Castro, dirigida à Assembléia Legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, retrata o discurso oficial de persuasão em favor da vantajosa atuação das mulheres no magistério:

É fato incontroverso a supremacia da mulher para as funções do magistério de instrução primária não só para a infância como para adultos. A mulher, e só a mulher, diz um escritor, é que pode ser a expressão da escola verdadeira, que tem por altar a verdade e por arma o sentimento. Ela tem o Dom de exercer sobre as crianças o influxo moral, o gosto e a dedicação pelo estudo, que elas não sabem receber do rosto, do gesto e da voz masculina. Nos Estados Unidos é prática geral ser o magistério exercido por senhoras; três quartas partes do corpo docente deste país compõem-se de mulheres. Em todas as capitais dos diversos Estados o magistério primário é exclusivamente exercido por senhoras. A Suécia, Itália, Inglaterra, França e Portugal, à imitação do que tão vantajosamente é praticada na América, entregaram às mulheres a regência de escolas mistas e o resultado foi maravilhoso. No Brasil mesmo a experiência está feita; na capital do Ceará existem duas escolas do sexo masculino regidas por senhoras, eis os termos em que se exprime o Dr. diretor da instrução pública em seu relatório: "A experiência vai mostrando o proveito, que se tira do ensino dado aos meninos por professoras, porquanto nas escolas desta cidade, que se acham sob sua direção, nota-se, que o progresso deles vai além do que se pode esperar de sua tenra idade; e quando vejo que isto se obtém mais pela persuasão, e pela brandura das professoras, do que pelo poder preconizado da palmatória, admiro que alguns professores tivessem feito uma impertinente questão para voltarmos ao sistema desacreditando do castigo físico".²⁰

O Sr. Antônio da Costa, distinto escritor português, em seu livro *A Instrução Nacional*, retrata sobre a defendida aptidão feminina maternal para o magistério:

É a mulher a educadora por excelência. Pode-se dizer que é aí que principia, e não nos referimos só à educação, mas à instrução também. O ensino da puerícia deve ser todo maternal, todo coração. Não trabalha ainda o raciocínio largo do homem, mas é já a aurora desse raciocínio. Se a instrução primária complementar deve pertencer ao professor, porque o desenvolvimento dela demanda conhecimentos mais adultos, não se dá esta razão na instrução primária elementar, cujo aluno não está portas a dentro das ciências. A reforma, que propomos, tem por fundamento a própria natureza humana. O ensino é sempre mais proveitoso quanto mais em harmonia estiver a natureza do mestre com a do aluno, e desta harmonia nasce a felicidade do transmitir e do receber. A razão porque a mãe é professora preferível ao homem... Desta razão natural derivam-se as qualidades especiais da mulher como educadora e mestre (WERLE, 1996).²¹

²⁰ Ibid.

²¹ WELER, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.agoravirtual.net/mostra/mulheres/flavia1.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

O superintendente dos estudos em Nova York, Sr. Rice, diante da preponderância numérica feminina nas Escolas dos Estados, apresenta suas considerações sobre a *verdadeira vocação da mulher* para o magistério:

A elevação de seu espírito, diz ele, se comunica naturalmente aos educandos que estão em relação quotidiana com elas; graciosas, brandas, e puras, eles se tornam brandos, puros, graciosos. A mulher, muito mais penetrante que o homem, conhece melhor do que ele o coração humano e particularmente o dos meninos. Ela mantém no dever da afeição, melhor do que o fazem os professores com os seus regulamentos e sistemas de repressão. As advertências ternas produzem mais efeito do que as ameaças e a fria lógica dos homens. Enfim, podemos estar certos de que todo o menino sairá de suas mãos cheio de sentimentos incompatíveis com uma existência viciosa; terá coração sensível, inclinações delicadas, espírito vivo e sutil. Não tenho dúvida de que o futuro será reconhecido aos imensos serviços que elas terão prestado as nossas escolas. Esta opinião é de todas as pessoas que se ocupam do ensino público, e faz-se tão alta idéia do bom senso, juízo e luzes das professoras, que já algumas juntas de educação as tem admitido entre seus membros, não terão por certo motivo de arrependê-lo disso. Aconselhando a regência das cadeiras do sexo masculino por senhoras, não devo dissimular os obstáculos que encontrará a execução da medida, devido aos nossos costumes, preconceitos; por isto mesmo é da maior conveniência experimentá-la, como um simples ensaio, observando-se o maior escrúpulo na designação do pessoal que tiver de iniciar nova prática (WERLE, 1996).²²

A maternagem, isto é, o ensino associado à dedicação, amor, carinho e doação, passa a ser fundamental trunfo do governo provincial para que as mulheres fossem aceitas pela sociedade para exercer a função de professoras primárias. Convinha a elas o papel maternal de educar os meninos pequenos, socializá-los, criando hábitos e atitudes de civilidade, em oposição à aspereza típica masculina.

É incontestável a benéfica influência que exerce a mulher na educação da infância para esclarecer o seu espírito, e formar o seu coração: ao contrário dessa rude aspereza, com que os mestres costumam tratar os seus alunos, ela dirige-os pelo amor, e a ternura, imprimindo em seu espírito o sentimento do dever, e formando o seu caráter pelo influxo dos bons princípios sociais e religiosos.²³

Certamente que o *raciocínio largo do homem* não fora totalmente dispensado. A docência voltada para uma função específica ao conteúdo, em séries mais adiantadas, no nível da Instrução Primária Complementar, manteve-se reservada aos homens. Às mulheres destinava-se a educação dos meninos pequenos, por

²² Ibid.

²³ VILLANOVA, 1877, apud WELER, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.agoravirtual.net/mostra/mulheres/flavia1.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

conta da identidade entre a *natureza maternal da mulher* e a natureza infantil das crianças.

Há mais semelhança nas duas naturezas infantil e feminina. A inocência, a curiosidade, a bondade, o sentimento, as lágrimas, os sorrisos e até a voz, tudo se harmoniza na mulher e no menino. Todas as leis do coração levam o menino para a mulher e não para o homem; e que admira isto, se foi nas entranhas femininas que ele recebeu já uma ante-vida (VILLANOVA, 1877, apud WELER, 2005)²⁴.

A feminização do magistério fora imposta, portanto, pelo governo à sociedade – que até então admitia apenas o magistério masculino –, como uma estratégia de expansão da instrução pública, tendo em vista o abandono do magistério de primeiras letras pelos homens, que saíam por falta de estímulos para a atuação e investimento profissionais. O magistério não era uma carreira estruturada nem atrativa, a precariedade da remuneração e a falta de expectativa de ascensão funcional eram comuns à profissão. Werle faz considerações às características e às condições da profissão. “Não se pode considerar que houvesse uma profissão de professor. Os processos de formação eram incipientes, o magistério não se fazia em jornada completa e como tal não era fonte principal de recursos e sustento”. (WERLE, 1996)²⁵.

Werle (2005) levanta ainda suspeitas quanto a esse processo de inserção social da mulher proporcionada pela Escola Normal, particularmente na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, fundamentadas no compromisso recíproco que mantinham. Segundo a autora, a maioria das mulheres que ingressava nas Escolas Normais carregava a marca da exclusão social, pois muitas delas eram órfãs abandonadas na infância, acolhidas dos asilos onde cresceram. O magistério primário era uma das possibilidades, senão a única, de lhes garantir uma profissionalização, que possibilitasse sua auto-sustentação, além de conquistar algum espaço de participação social. Com isso, a Escola Normal surgia como a responsável pela integração social dessas mulheres marginalizadas, que se comprometiam em destinar parte de seus vencimentos à formação de outras moças

²⁴ VILLANOVA, 1877, apud WELER, F. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, Sept./Dec., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=50100-15742005000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2009.

²⁵ WELER, op. cit., nota 23.

desamparadas, como forma de retribuição à gratidão e ao débito que tinham para com a sociedade. Para Werle, a prática caridosa relacionada à atividade de formação e o sentimento devedor das professoras caracterizavam a feminização do magistério primário, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, como um “magistério devedor” (WELER, 2005)²⁶. Ainda segundo a autora, esse caráter do magistério primário feminino, ligado à caridade e à dívida, próprio da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul não deve ser distinto das demais províncias brasileiras, uma vez que os processos de instituição das Escolas Normais seguiam cursos muito semelhantes. Assim, segundo suspeitas da autora, esses “fatos sugerem hipóteses que ao mesmo tempo explicam e produzem a baixa remuneração e a escassa valorização social da professora de primeiras letras” (WELER, 2005)²⁷. Isto é, a desvalorização sócio-econômica que tende a caracterizar o magistério feminino primário, que se estende desde o período provincial até os dias atuais, pode ser em parte justificada, ainda que hipoteticamente, em decorrência desse débito histórico que as mulheres ingressantes nas Escolas Normais carregavam no início de sua carreira magisterial.

Enfim, a inserção profissional das mulheres não ocorreu sem resistências, críticas ou discordâncias. Aqueles que insistiam em defender a idéia de que a mulher deveria permanecer em seu espaço “naturalmente” doméstico não conseguiam admitir a inserção no domínio público daquelas historicamente consideradas desprovidas de competência intelectual e racionalidade, por exemplo, em condições de assumir a educação das crianças. No entanto, com a expansão cada vez maior do campo educacional e a necessidade da mão de obra feminina – diante dos impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa da co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo (ALMEIDA, 1998, p. 64) –, o processo de feminização do magistério primário com o passar dos anos foi se ampliando gradativamente, transformando o magistério primário, em termos quantitativos, em um campo de atuação profissional quase exclusivamente feminino, apesar dos conflitos próprios das mudanças e do surgimento do *novo*. Além disso, é notório constatar a expansão das professoras também em termos qualitativos, reflexo da

²⁶ WELER, op. cit., nota 24.

²⁷ Ibid.

sua busca cada vez maior pelo aperfeiçoamento intelectual e profissional, na medida em que passaram a ingressar, por exemplo, no universo acadêmico e em cursos de especialização e de formação continuada (o próprio projeto Formar²⁸, do qual as professoras sujeitos dessa pesquisa participaram, é um exemplo disso). A melhoria no nível da formação das professoras é reflexo do aumento gradual da participação das mulheres no mundo acadêmico a partir do século XX, fato que repercutiu diretamente na educação das crianças nesse período.

Uma pesquisa relativamente recente sobre os fatores determinantes do desempenho escolar no Brasil ilustra bem a relação entre o nível de escolaridade de algumas mulheres e o rendimento escolar de seus filhos. A pesquisa foi desenvolvida pelo economista e professor associado da USP, Naercio Aquino Menezes Filho, diretor do *Instituto Futuro Brasil*, Ibmec-SP e FEA –USP. Ela utiliza principalmente dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado em 2003, para examinar o desempenho dos alunos da 4ª a 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Em geral, ela procura explicar o desempenho escolar dos alunos no ensino básico brasileiro. Diversas variáveis foram investigadas durante a avaliação. Segundo a pesquisa, dentre as variáveis que caracterizavam a família do aluno, aquela que mais explica o desempenho escolar está relacionada à escolaridade da mãe. Segundo os resultados estatísticos,

ter uma mãe com ensino superior aumenta em cerca de 3 pontos o desempenho na 4ª série, em 9 pontos na 8ª e 6 pontos no ensino médio. Mas um fato interessante é que a escolaridade média das mães de todos os alunos da sua escola tem um impacto maior sobre a nota dos alunos do que a escolaridade da sua própria mãe. Os resultados indicam que, se todas as mães da escola tivessem nível superior, o acréscimo de nota seria de 9 pontos na 4ª, 30 pontos na 8ª e 85 pontos no ensino médio, ou seja, um aumento de quase 40% na média neste último caso (MENEZES-FILHO, 2007, p.10).²⁹

O estudo ainda levanta algumas possíveis explicações para este resultado. Segundo as suspeitas do professor Menezes Filho, pode ser que mães mais escolarizadas

²⁸ O Formar foi um projeto de formação docente desenvolvido no norte do Estado do Espírito Santo, entre 1997 e 2007, que visava a formação de professores alfabetizadores para a atuação na educação infantil e no ensino fundamental. No terceiro capítulo, em definição e procedência do *corpus*, encontram-se informações mais detalhadas sobre o projeto.

²⁹ MENEZES-FILHO, N. A. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA – USP, 2007. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticiasDialmp.asp?id=3988>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

umentem a pressão sobre a escola para melhorar a qualidade do ensino, ou que o professor tenha mais facilidade de transmitir conhecimento e motivação para ensinar numa classe com melhor *background* familiar, ou ainda que os alunos com mais dificuldades sintam-se estimulados pela presença de alunos mais capacitados. No entanto, o professor alerta de antemão que seriam necessárias mais pesquisas para esclarecer os reais motivos por trás deste efeito.

Ainda sobre as virtudes da escolaridade da mulher, o então ministro da educação, nomeado em 2003, Cristovam Buarque, a defende como influente direto na educação dos alunos. Ele acredita que a alfabetização das mulheres repercute mais do que a dos homens, uma vez que ela reflete diretamente na educação dos filhos. Explicou o ministro durante a assinatura do protocolo de intenções com a Fundação Banco do Brasil, para alfabetizar 120 mil jovens e adultos, por meio do projeto *BB Educar*. “Uma mãe alfabetizada significa muito mais crianças educadas. Filhos de mãe escolarizada têm 11 vezes mais chances de ir para a escola do que filhos de mãe não escolarizada”³⁰.

Como vimos, apesar das mudanças sócio-econômicas ligadas aos processos de urbanização, industrialização e globalização, do alargamento das fronteiras sexuais das profissões, das novas definições e regulamentações do sistema educacional brasileiro (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, promulgada mais recentemente em dezembro de 1996) e da melhoria no nível de profissionalização de professoras e no nível da escolaridade das mulheres em geral, ainda hoje se pode encontrar uma perspectiva pedagógica bastante difundida e respeitada no meio educacional, em especial no âmbito da educação primária, que se pauta sobre o estigma da *maternagem*.

Rubem Alves é um exemplo de intelectuais brasileiros internacionalmente conceituados que defendem a causa em favor do ensino associado ao papel maternal de educar as crianças. Professor emérito da Unicamp, um dos mais conhecidos educadores brasileiros, produtor de uma vasta obra literária e acadêmica, ele é uma referência no que diz respeito a propostas inovadoras na

³⁰Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDialmp.asp?id=3988>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

forma e no conteúdo do ensino brasileiro. Sua mensagem é direta, a linguagem é clara e simples, embebida de tom romântico e apaixonado. Apoiado conceitual e metodologicamente em autores internacionais também respeitados, como Roland Barthes, Rubem Alves compreende o ato de ensinar como um ato de alegria, um ofício que deve ser exercido com paixão e arte. Em um texto publicado no Correio Popular, do qual o autor é um dos colunistas, Rubem Alves descreve como Barthes associa, por exemplo, o ensino da leitura à maternagem:

Roland Barthes faz uso de uma linda metáfora poética para descrever o que ele desejava fazer, como professor: maternagem: continuar a fazer aquilo que a mãe faz. É isso mesmo: na escola, o professor deverá continuar o processo de leitura afetuosa. Ele lê: a criança ouve, extasiada! Seduzida, ela pedirá: “Por favor, ensine-me! Eu quero poder entrar no livro por conta própria” (ALVES, 2001).³¹

Em suma, Barthes concebe a maternagem como uma das práticas não autoritárias de educação. Segundo ele, a maternagem é a única forma verdadeiramente generosa de educação, ligada ao desejo coletivo de produção de conhecimento, “todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir-se, o processo a compor-se, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo, tal como o anel no jogo de passa-anel” (BARTHES, 1988, p. 338). O autor ilustra a prática da maternagem fazendo uma analogia à imagem da relação íntima, afetuosa, dedicada e carinhosa que se pode estabelecer entre mãe e filho, em especial, ao ato maternal de ensiná-lo a andar.

A terceira prática é a *maternagem*. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina o andar, não o representa (não anda diante da criança): ela sustenta, encoraja, chama (recua e chama), incita e envolve: a criança busca a mãe e a mãe deseja o caminhar da criança (BARTHES, 1988, p. 337-338).

Retomando de forma geral os sentidos que se enredam em torno da maternagem, enquanto uma maneira de ensinar ou de se encarar o ensino, desde o período colonial até os dias mais atuais, podemos chegar a algumas inferências. De uma forma ou de outra, a maternagem se constitui por meio de características historicamente consideradas femininas, obviamente ligadas à mulher, à mãe, isto é,

³¹ ALVES, Rubem. **O prazer da leitura**. São Paulo, 2001 Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/index.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

vinculadas ao afeto, carinho, cuidado, dedicação, sedução, sensibilidade, ao ato de cativar, seduzir, desafiar, provocar, criticar, apoiar. Portanto, mesmo que a perspectiva do ensino pautado sob a maternagem, por exemplo, segundo Alves e Barthes, não seja similar àquela apregoada e difundida nos períodos colonial e imperial – até mesmo porque os contextos históricos são singulares –, nem faça qualquer menção explícita à noção de maternagem precedente, o discurso difundido atualmente em torno da maternagem acaba, de uma forma ou de outra, retomando um discurso fortemente vinculado a uma “herança colonial/imperial”.

Com isso, ao tratarmos desse tema nos dias de hoje, é inevitável remontarmos ao discurso que imperava no Brasil Colonial e no Brasil Império, bem como suas condições históricas de produção e circulação. Isso demonstra, entre outras coisas, o poder e a força política, social e histórica de um discurso, que pode atravessar gerações e, ainda assim, se manter na memória de um povo, mesmo sob formas distintas. Entretanto, à medida que assumimos uma perspectiva que lança mão de noções como a de *memória discursiva* (discutida no capítulo anterior), não podemos conceber que um discurso qualquer seja registrado e conservado na memória sem que haja constantes re-atualizações, a cada momento histórico e com base em elementos históricos singulares. Esse pressuposto nos permite compreender os diferentes enunciados produzidos em diferentes momentos históricos, conferindo sentidos diferentes para a formação discursiva em torno do ensino promovido pela mulher-professora no Brasil. Assim, podemos presumir que, quando enredada pelos papéis históricos das “mulheres/mães/professoras/com nível superior”, a maternagem se naturaliza por meio de associações entre os sentidos ligados ao campo maternal e à melhoria da escolaridade das mulheres e da competência profissional das professoras. Já quando é constituída em torno dos sentidos atribuídos à “mulher/domesticada/prendada/obediente/pura/amorosa” do Brasil Colonial/Império, a naturalização da maternagem ocorre por meio de associações entre o dom maternal e a necessidade política e social de atribuir à mulher o papel de educar as crianças.

Em busca de outras evidências de manifestações das re-atualizações históricas desse discurso em torno da maternagem no universo da *internet*, nos deparamos

com um *blog*³², uma ferramenta disponível na *internet* de fácil e livre acesso que permite registrar, publicar e dividir informações. Nele relatavam-se experiências ocorridas em um curso da UCP sobre “Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes”, do qual 27 profissionais participavam. Entre outras informações, encontramos um campo lexical, através de uma listagem de “palavras preferidas”, no que se refere à educação. Segue a lista na ordem de preferência divulgada: *universo, palavra, sensibilidade, tolerância, liberdade, amor, competência, sonho, poesia, mudança, bom senso, transformação, curiosidade, simplicidade, paciência, respeito, dedicação, futuro, acreditar, coerência*. Como era de se esperar, encontramos palavras como *sensibilidade, tolerância, liberdade, amor, sonho, poesia, curiosidade, simplicidade, paciência, dedicação, acreditar, emoção*, que, como já sabemos, estão diretamente envolvidas com o sentido maternal de se ensinar ou de encarar o ensino. Palavras como *competência, bom senso, transformação, respeito* também estavam presentes na preferência daqueles profissionais, mas, segundo uma ordem de prioridade, elas vinham posicionadas depois de, por exemplo, *sensibilidade, tolerância* e *amor*. Com isso, no mínimo, podemos inferir que os princípios e as ações das professoras que se referem à maternagem estão sendo respaldados por seus próprios supervisores e avaliadores, na medida em que em um curso de “Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes” dá-se predileção a palavras ligadas ao campo maternal, em contraste aos quesitos essenciais, segundo entendemos, quando se trata de uma profissão que em sua essência trata da formação humana, como *competência, bom senso, transformação* e *respeito*, por exemplo, que não receberam mérito à altura dos demais.

Como se pôde acompanhar na evolução desse segundo capítulo sobre a mulher brasileira, através dos rastros de *migalhas da história*, seguimos por alguns caminhos, traçamos algumas diagonais, costuramos pontos dispersos, aparentemente independentes, e por fim construímos um modesto e singelo arcabouço histórico sobre a mulher. Trouxemos para a pesquisa discursos de ordem institucional, jurídica, política, social e histórica, através de gêneros textuais diversos – por exemplo, procedentes da literatura, do universo acadêmico, da *internet*, do

³² Disponível em: <<http://terrear.blogspot.com/>>. Acesso em: 26 fev. 2009.

direito, do cotidiano –, que deram suporte às discussões sobre os processos de escolarização e formação intelectual da mulher e sua inserção profissional no magistério. As questões recolhidas tornaram-se subsídios para se problematizar e tentar compreender o universo feminino e sua complexidade. Certamente, elas serão fundamentais no momento das análises dos textos das professoras do Formar, quando emergirem dos textos delas enunciados que retomam, de alguma forma, a memória em torno desse universo.

Em suma, em se tratando de uma análise que valoriza os processos discursivos, o trabalho passa a não ser simplificado e estanque. Uma vez que estamos partindo de uma perspectiva discursiva, que busca apontar a historicidade que se inscreve nos processos de significação da linguagem, nossa premissa maior se resumiria em mapear articulações produzidas entre os elementos históricos da linguagem. Diante disso, podemos afirmar que já estamos promovendo análises, quando tratamos dessas questões de cunho essencialmente histórico, uma vez que as produções históricas produzem discursos e os discursos convocam sentidos e atualizam experiências e enunciados. É dessa forma que a memória está relacionada à produção e à circulação do discurso. Portanto, antes mesmo de nos defrontarmos com os enunciados do *corpus*, não podemos nos esquivar dos discursos que os precedem e os circunscrevem, ou seja, das produções históricas que lhe são prévias e que os constituem.

Particularmente, tratar sobre a mulher não é meramente uma forma de reparar na história tradicional o que lhe é de direito e que lhe fora negligenciado, mas acima de tudo é desejo de compreendê-la, de desvelar o véu³³ nebuloso que insiste em recobri-la. É uma tentativa de recuperá-la na memória, a partir de releituras e problematizações dos acontecimentos e das evoluções, sem a incabível pretensão de reconstruí-la integralmente a partir da história. É enfim procurar colocar em causa a naturalização das evidências identitárias que a definem e os sentidos hegemônicos atribuídos a ela. Seguindo alguns de seus passos, desenvolve-se então uma certa história das mulheres, da feminidade, da maternagem. Entretanto,

³³ O véu reveste-se de significações múltiplas, religiosas e civis. É símbolo de dominação das mulheres e de seu corpo. Sobre o tema, ver *Esconder os cabelos das mulheres: a longa história do véu*, em PERROT (2007).

como vimos em Foucault (1995) e em Henry (1997), a história é concebida enquanto processo, enquanto acontecimento, por isso provisória e contingente. Portanto, segundo essa perspectiva, a história é suscetível de revisões e re-interpretações, e não sujeita à universalidade, nem à linearidade temporal. Estamos então, nesse momento, diante da não conclusão da história da mulher. Não existe “fim da história”, da mesma forma, não existe o começo dela, a “origem”. Há muita história a se fazer. A história continua, entrecortada, descontínua. No momento, quem sabe, podemos no máximo invocar uma expressão atemporal, como “era uma vez...”.

3 A PRÁTICA ANALÍTICA DISCURSIVA – ENTRE A DESCRIÇÃO E A INTERPRETAÇÃO

Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (Julia Kristeva, Semiótica do romance)

Neste terceiro capítulo, daremos continuidade à análise do sistema de enunciabilidade de uma época (já iniciada no capítulo 2), daquilo que regula em seu interior as relações que se estabelecem entre os enunciados: a análise do *arquivo* (Foucault, 1995; Pêcheux, 1997). Isto é, a análise de certos enunciados que circulam em um certo momento histórico, que abrange o conjunto de textos efetivamente produzidos nesse período, do qual fazem parte tanto o *corpus* de nossa pesquisa quanto os textos de variadas ordens, compilados no capítulo 2 desta pesquisa. Assim, segundo a perspectiva que fundamenta teórico-metodologicamente a nossa pesquisa, no que tange especificamente ao *corpus*, ele será sempre encarado como o ponto de partida para a nossa análise. Isso significa que não nos restringiremos a uma análise exclusiva dele, uma vez que é imprescindível que um enunciado, por exemplo, retirado do *corpus*, esteja articulado ao campo de enunciações que compõe o arquivo, que enfim seja analisado naquilo que o torna volúvel e histórico.

Seguindo uma certa organização, iniciaremos este capítulo caracterizando o *corpus* em termos de sua definição e procedência, de suas condições de produção e de seus critérios de seleção. Em seguida, focalizaremos especificamente as regularidades no discurso acerca da mulher, que constituem determinados processos de produção de sentido sobre o gênero feminino, nos textos que compõem o arquivo em torno desse universo. Nesse processo de análise, procuraremos exercer uma prática que se procede como uma espécie de pulsação entre a descrição lingüística e a interpretação de sentidos. Dessa forma, a análise descritivo-interpretativa não se limita, obviamente, à decodificação de signos lingüísticos, nem se restringe ao desvendamento de sentidos exteriores ao texto. Na verdade, é numa espécie de imbricação entre os dois procedimentos que a análise se dará, que evidentemente não se trata de duas etapas sucessivas, muito menos estanques.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

A análise se deterá no funcionamento da memória discursiva, tentando deixar evidente os enunciados retomados e as redes discursivas entrelaçadas pela memória. Não se trata obviamente de realizar uma análise textual, em que casos de sinonímia ou de anáforas são observados. Consideraremos a questão do ponto de vista da memória. Isto é, trata-se de um saber disseminado, retomado, muitas vezes ressignificado, em uma determinada cultura, em decorrência de uma certa história. A problemática é situada, portanto, no âmbito da história. Trata-se de uma leitura dos vestígios que exibem uma rede discursiva que envolve os sentidos, que leva a outros textos, a outros discursos, a outros enunciados, que enfim nos conduz pensar a enunciação como operações que regulam a retomada e a circulação do discurso. Essa busca incessante a outras fontes confirma a memória de uma cultura conservada e reinventada. Formam-se redes de memória que possibilitam o retorno de sentidos e representações do passado, constantemente re-atualizados, provocando emergências na memória do presente. Redes de memórias onde os enunciados são confrontados, repetidos, deslocados de seus sentidos, onde se pode observar o movimento da trama enunciativa. Para que uma memória discursiva seja enfim materializada, ou seja, que possamos encontrar remissões dos textos entre si e a outros textos do passado, faz-se necessário identificarmos as enunciabilidades que se encontram no espaço interdiscursivo, onde os enunciados se articulam, representando-as.

Em termos mais simplificados, não se trata de uma mera atividade de caça-palavras/frases/expressões nem de um simples jogo de encaixe, como se as palavras, frases ou expressões buscadas em algum lugar do passado fossem peças homogêneas de um quebra-cabeça que se encaixam uniformemente como blocos a uma base. Nosso trabalho de análise não se resume a uma atividade de comprovação empírica nem dedutiva, como a sugerida acima, uma vez que

seguimos outra linha de raciocínio. Inclusive, não cabe nessa perspectiva uma preocupação quantitativa na análise do *corpus*, uma vez que a análise não se situa no domínio dos produtos, mas dos processos, em especial, dos processos de produção dos sentidos. É um trabalho de natureza essencialmente interpretativa e hipotética, cuja tarefa apóia-se sobre uma espécie de representação de um imaginário retido na memória. O exercício analítico que propomos desempenhar repousa pois sobre a construção de implícitos ligados à memória, por meio de operações de retomadas do discurso, que se assemelham as de tipo parafrásticas. Procederemos, então, alinhavando os acontecimentos, cruzando sentidos.

Diante dos textos, nosso projeto de análise dará certo privilégio inicial ao **léxico**, que nos servirá como uma espécie de guia na busca dos enunciados, em que os sentidos com maior ou menor explicitude poderão ser capturados. Iniciaremos, então, fazendo um levantamento de determinados aspectos do léxico nos textos. Ao tomarmos-lo em conjunto, teremos enfim alguns indícios dos sentidos mais evidentes que ali se circunscrevem. No entanto, esse movimento analítico entre a descrição e a interpretação não segue um curso linear nem obedece a estágios pontuais. Como já advertimos, é um exercício descritivo-interpretativo de idas e vindas entre a superfície lingüística e o objeto discursivo. Apoiada em Pêcheux (1990 e 1995), Gregolin descreve esse movimento de análise, com base na forma material do acontecimento. Isto é, um procedimento analítico que prevê a articulação entre a forma material do enunciado e o seu sentido historicamente produzido, que necessariamente envolve as relações entre o lingüístico e o histórico, que se referem, respectivamente, ao intradiscurso e ao interdiscurso:

O movimento analítico mostra que essa materialidade e esse acontecimento são inseparáveis, isto é, não existe de um lado a linguagem e de outro o histórico; não existe o interior (linguageiro) e o exterior (histórico): ambos se fundem para produzir efeitos de sentidos. Para mostrar esse amálgama, Pêcheux analisa a materialidade do enunciado e evidencia as articulações entre o intradiscurso e o interdiscurso (GREGOLIN, 2006a, p. 30).

Enfim, para por em prática esse trabalho com o *arquivo*, os conceitos e métodos previamente mapeados, no primeiro capítulo, serão retomados aqui como dispositivos teórico-práticos inseparáveis para as análises, formando uma rede conceitual-metodológica de suporte. A parte histórica, que estruturou o segundo

capítulo, também entra como mais um elemento de composição da rede, na medida em que traz o que se convencionou ingenuamente chamar de “exterioridade” da linguagem, pois o histórico é, segundo essa perspectiva, elemento constitutivo da linguagem, considerado como base na relação entre os enunciados no espaço interdiscursivo.

3.1 O *CORPUS*

Os textos que compõem o *corpus* encontram-se na íntegra, nos Anexos. Ainda que utilizemos nas análises apenas recortes de cada um deles, os colocamos integralmente à disposição do leitor, caso queira apreciar o texto por completo, de onde os recortes foram tirados.

3.1.1 Definição e procedência

O *corpus* de nossa pesquisa é formado pelo conjunto de textos escritos por professoras participantes do Projeto Formar - um projeto de formação docente desenvolvido no norte do Estado do Espírito Santo, entre 1997 e 2007, visando à formação de professores alfabetizadores para atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Nos referidos textos, as professoras relatam as suas memórias sobre a sua história pessoal de alfabetização. Os textos foram produzidos em 2005, em cumprimento de uma das atividades escritas às quais os professores eram submetidos ao longo do projeto. A produção escrita das memórias foi uma oportunidade para que as professoras, já no início do projeto, expressassem suas experiências como alunas, na medida em que relatavam lembranças da “época de escola”. Os textos serão aqui transcritos na íntegra. Foram preservados alguns desvios à gramática normativa, como os ortográficos, os de concordância, os de regência e os de pontuação, pois a singularidade dos relatos também incide na forma como as professoras estruturam linguisticamente seus textos, além daquilo que procuram comunicar.

Mais informações sobre o projeto de onde os textos foram retirados: o Projeto Formar foi viabilizado por meio de uma parceria entre a Aracruz Celulose S.A. e a Rede Interdisciplinar de Educação (RIED) – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que exercia a função de coordenação do projeto. O projeto Formar é um projeto de formação em rede, nos municípios de atuação da Aracruz Celulose, empresa que lhe ofereceu apoio e patrocínio desde 1997. Ao longo de seus dez anos de duração, o Formar foi desenvolvido em 18 municípios do Estado do Espírito Santo e em 2 municípios do estado de Minas Gerais: Aracruz, Colatina, Conceição da Barra, Fundão, Ibirapu, Jaguaré, João Neiva, Linhares, Marechal Floriano, Mucurici, Montanha, Pedro Canário, Rio Bananal, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Mateus, Serra e Sooretama, no Espírito Santo, e Nanuque e Carlos Chagas, em Minas Gerais. Alcançou, portanto, um número significativo de professores do ensino público desse estado, uma média de 900 professores participantes por ano. Por meio de um convênio que incluía a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), a partir de 2001, o Projeto Formar associou-se ao PROFA, um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores implementado pela SEF/MEC em todo o país. Algumas características básicas do PROFA: abordava especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita; totalizou uma carga horária de 160 horas, distribuídas em três módulos; as atividades propostas giravam em torno do estudo em grupo e da produção individual e coletiva de textos, que eram socializados no grupo de estudos e/ou entregues a um coordenador, tendo em vista a avaliação. O Projeto Formar seguiu a mesma organização e metodologia de trabalho do PROFA. Deu-se, então, por meio do estudo aprofundado de três módulos que focalizaram a tematização da prática da alfabetização em processo, de acordo com os princípios da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro³⁴ e Ana Teberosky. O módulo I, de onde os textos de memórias foram tirados, aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização.

³⁴ A doutora Emília Ferreiro foi orientanda de Jean Piaget. Juntamente com Ana Teberosky dedicou-se a investigar os processos cognitivos que levam a criança a construir os seus conhecimentos sobre a língua escrita. Por meio de suas pesquisas, pôde-se compreender o caráter construtivo dos processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

3.1.2 Critérios de seleção

A opção pelos textos de memórias das professoras do Formar, dentre uma imensidão de outras produções delas que constam nos arquivos da Ried, se justifica, sobretudo, pela pessoalidade e informalidade que eles poderiam apresentar, uma vez que, ao relatarem sua história pessoal, se sobressairia nos textos um tom mais informal. A pessoalidade permite que venham à tona nos textos com maior facilidade experiências particulares, singulares, íntimas daqueles sujeitos. Diferente se optássemos por trabalhar com textos de ordem científico-pedagógica, como os artigos produzidos por elas ou os próprios relatórios dos estudos e atividades realizadas no projeto, por exemplo, que elas escreviam periodicamente. Textos como esses últimos, segundo entendemos, tornariam restrita uma análise mais subjetiva, uma vez que a organização dos discursos dessa natureza se dá justamente pela manutenção de certas regularidades que privilegiam a circulação e a materialização de enunciados do campo científico-pedagógico, em que o caráter subjetivo é atípico. Portanto, dar preferência a textos que trazem experiências pessoais das professoras, em que tange no caso à sua formação escolar, legitima análises que como a nossa, privilegiam os processos sócio-histórico-ideológicos articulados aos fenômenos lingüísticos.

Mais especificamente dentre os textos de memória, o critério de seleção, em termos mais restritos, se baseou, em primeiro lugar, na disponibilidade dos textos, pois nem todos os grupos de cada município enviaram à Ried seus textos de memória, por motivos diversos, devidamente justificados no contexto do projeto. Depois desse levantamento inicial de todos os textos enviados (que somam um total de 27 textos), se seguiu uma leitura de cada um deles e, enfim, selecionamos aqueles que traziam em sua materialidade enunciativa efeitos que atingem aqueles sujeitos no processo de construção de sua subjetividade. Como nos interessava observar certas regularidades enunciativas que se mantêm e que se re-atualizam, nos restringimos àqueles textos que apresentavam, de alguma forma, enunciados que circulavam em torno do nosso foco de análise, sobre o qual trataremos a seguir. Nessa espécie de mapeamento enunciativo, restaram-nos efetivamente 21 textos das professoras do Formar.

3.2 A MULHER EM FOCO

Diante do *corpus*, um universo de possibilidades de análise, no que tange à linguagem, se apresenta para a pesquisa. Variados enfoques poderiam ser dados. Poder-se-ia, por exemplo, enveredar por uma discussão em torno do discurso docente e a formação do professor ou ainda trabalhar com o processo de produção textual das professoras e suas concepções de texto e escrita. Dentre outras tantas interessantes e estimulantes questões, que sem dúvida mereceriam atenção. Entretanto, em nosso caso, como já anunciado desde o início da produção da pesquisa, voltaremos o olhar atentamente para uma característica unânime dos sujeitos produtores daqueles textos e, particularmente, motivadora: o gênero feminino. Optamos, portanto, por colocar *a mulher em foco* e o universo de sentidos que a circunscreve, porque quando as professoras relatam sobre sua experiência escolar, mesmo enquanto alunas, elas inadvertidamente enunciam questões que envolvem as condições de existência da mulher e os sentidos produzidos em torno dela em nossa sociedade ao longo da história, seja retratando-as do ponto de vista de alunas, filhas, mães, professoras, enfim, a partir do olhar da mulher.

3.2.1 Reajustando a lupa: a mulher-professora

Entretanto, mesmo focando nossas análises do *corpus* no “objeto” mulher, entendemos ainda se tratar de uma categoria muito ampla, que pode levar as análises a caminhos tão diversos quanto dispersos. Uma maior restrição via-se necessária, tanto em relação aos discursos que circulam nos textos quanto aos sentidos produzidos em torno dessa restrição. Considerando, portanto, a especificidade dos sujeitos produtores dos textos e o seu contexto de produção, isto é, mulheres professoras em processo de formação falando sobre educação, focamos nos discursos que enredam a mulher na condição específica de professora do magistério. Chegamos, assim, a uma categoria ainda mais particular: a mulher-professora.

Mesmo que as professoras do Formar estejam em seus textos, na maioria dos casos, falando enquanto alunas sobre suas ex-professoras, seu dizer parte desse

lugar vivido por elas, lugar de mulher-professora. Enfim, diz-se de uma série de práticas e sentidos do que significa “ser” e agir a partir desse lugar, ou seja, enquanto mulher-professora.

3.3 MAPEANDO ENUNCIADOS DO INTERDISCURSO – EM BUSCA DE REGULARIDADES

Concentrando inicialmente no *corpus*, já é sabido que ele mantém uma estreita relação com a memória, na medida em que os textos que o compõem se relacionam tanto entre si quanto com outros textos que não fazem parte dele, embora cada texto do *corpus* seja tratado pelas professoras como se fosse autônomo e independente. Além disso, cada um deles é, em particular, um lugar de variadas manifestações, até mesmo contrárias, isto é, cada um dos textos é, por natureza, totalmente heterogêneo. No entanto, a heterogeneidade se manifesta, com maior evidência, na totalidade do *corpus*, como se o conjunto dos textos fosse considerado como um só texto. Pode-se perceber a heterogeneidade do *corpus*, por exemplo, a partir do mapeamento dos variados enunciados que lá circulam e se articulam, onde os sentidos tornam-se enunciáveis e legíveis, e enfim, os discursos sobre a mulher-professora podem ser reafirmados ou não.

Na prática, levantaremos o conjunto de enunciados do arquivo (que se materializam nos textos das professoras do Formar e em outros textos) que esteja relacionado, de alguma forma, ao sujeito foco de nossa pesquisa, a mulher-professora. O que não significa, portanto, restringir a análise aos textos do *corpus*, mesmo que ele seja tomado como uma referência inicial, um ponto de partida para o empreendimento das análises – sem que isso configure aos seus textos qualquer caráter original, inédito, de princípio ou causa.

Dentre o conjunto textual do arquivo, selecionamos do *corpus* o texto “Segredos da Memória” (Anexo 1) como nosso ponto de partida no exercício de delineamento do campo enunciativo. Ele será tomado apenas como uma referência inicial na rede verbal do qual os enunciados estão imersos, como já alertado anteriormente. Isto é, a partir dos enunciados que de lá emergem, colocaremos em prática o exercício de

regularização (ACHARD, 2007), procurando estabelecer séries enunciativas (FOUCAULT, 1995), buscando possíveis derivações, no restante do arquivo construído para a pesquisa. Ou seja, sairemos em busca de *familiaridades ou ligações* (ACHARD, 2007) anteriores entre os enunciados.

Em uma das leituras do texto, pode-se observar efeitos de sentidos negativos quanto ao primeiro contato com o processo ensino/aprendizagem (“ferida do aprender”; “minha aprendizagem foi morta”), e até mesmo sobre o papel que o homem desempenha na relação com o processo educacional, no caso, apenas o pai está explicitado no texto (“escutei homens conversando, matricule sua filha”), papel daquele que tem poder de decisão e ação (“então fui matriculada”). Certamente que tanto o processo ensino/aprendizagem quanto à relação paterna ligada à educação escolar podem se tornar interessantes e ricos temas da análise da produção histórica de sentidos. No entanto, como já anunciado desde o início, nosso foco de análise se concentrará na mulher-professora e em alguns sentidos que circulam em torno dela. Para tanto, consideraremos:

- a) O papel social assumido por essa mulher: professora.
- b) O contexto em que ela se insere para exercer tal papel: escolas.
- c) O que ela produz efetivamente nessa condição e nesse contexto: educação.

Seguiremos então na investigação dos sentidos produzidos em torno da educação promovida pela mulher-professora em contextos escolares. Numa primeira leitura do referido texto (Anexo 1), podemos perceber que a educação promovida pela mulher-professora está sendo caracterizada inicialmente de três formas:

1. Por palavras e/ou expressões que giram em torno de sentidos ligados à violência, à raiva, à arrogância, ao sofrimento, à indiferença, ao se retratar a experiência vivida com a primeira professora, a partir de enunciados como
 - a. “torturas sofri”; “reguadas* de madeira levei”; “lembranças de ematomas* adquirir”; “senti raiva da professora”; “seu olhar era arrogante”; “padei com a indiferença”;

2. Por palavras e/ou expressões que giram em torno de sentidos ligados ao amor, ao afeto, ao estímulo, que retratam a experiência vivida com a segunda professora, a partir de enunciados como
 - a. “encontrei uma professora que era amorosa”; “com ela aprendi a viver e ... a ser”;
3. Por palavras e/ou expressões que giram em torno da competência técnica da professora, a partir de enunciados como
 - a. “encontrei uma professora que era... técnica”; “com ela aprendi a... gostar de ler e escrever”.

Assim, no mínimo, temos um discurso, veiculado no referido texto, que se sustenta sob um trinômio de sentidos distintos, na caracterização da educação promovida pela mulher-professora. Cada um dos três participa de séries enunciativas específicas, o que não significa que não se articulem entre si, seja confrontando-se ou se correlacionando. Como nosso objetivo é mapear as regularidades discursivas que permanecem e que se atualizam, seguimos com o exercício de regularização/(des)regulação no restante do arquivo, em especial, enredando esse processo triplo de enunciação. Re-arrumando os discursos no nível da enunciabilidade, chegamos às seguintes composições:

Regularização 1: Série enunciativa (E1) – em torno da “maternagem”

O conjunto de enunciados mapeado, no texto “Segredos da Memória” (Anexo 1), sobre a maneira de educar da mulher-professora, que gira em torno de sentidos ligados ao amor, ao afeto, ao estímulo, à orientação (como “encontrei uma professora que era amorosa”; “com ela aprendi a viver e... a ser”), reitera princípios e práticas educacionais próprios da mulher e da mãe, isto é, ligados à aptidão inata maternal feminina para o magistério. Como vimos no capítulo 2, às mulheres destinava-se a educação dos meninos pequenos, por conta da identidade entre a *natureza maternal da mulher* e a natureza infantil das crianças.

Há mais semelhança nas duas naturezas infantil e feminina. A inocência, a curiosidade, a bondade, o sentimento, as lágrimas, os sorrisos e até a voz, tudo se harmoniza na mulher e no menino. Todas as leis do coração levam

o menino para a mulher e não para o homem; e que admira isto, se foi nas entranhas femininas que ele recebeu já uma ante-vida (VILLANOVA, 1877, apud WELER, 2005).³⁵

Essa educação apregoada por meio do afeto, do amor, do cuidado, da dedicação, do carinho, da doação, se constituiu historicamente por meio de características historicamente consideradas femininas, ligadas à mulher, à mãe, sob o estigma da “maternagem”, termo empregado por Rubem Alves, por exemplo, para caracterizar essa prática docente, em *O prazer da leitura* (2001).

Na segunda parte do capítulo 2 (2.2 A mulher e a Educação: formação e profissionalização), quando tratamos do processo de inserção da mulher na educação – reconhecido no âmbito acadêmico como “processo de feminização do magistério –, tanto em termos de sua formação como em termos de sua profissionalização, podemos acompanhar como e porque esses sentidos em torno da maternagem foram historicamente construídos. Além disso, podemos ainda verificar os reflexos dessa produção histórica de sentidos, nos princípios e nas práticas educacionais das professoras adotadas atualmente, quando elas são naturalizadas como mães.

Ainda sobre o processo de feminização ocorrido no magistério, podemos encontrar em vários intelectuais brasileiros, trabalhos que versam sobre o tema. Em seus trabalhos, eles apresentam seus pontos de vista e suas análises particulares sobre esse fato. No entanto, em uma coisa eles são unânimes, o processo de feminização do magistério “coincidiu” com o surgimento da Escola Normal, em meados do século XIX, grande responsável pela constituição da forma feminina no magistério, que assemelhava a docência com o trabalho doméstico, a dependência, a fragilidade, o devotamento, entre outras qualidades ditas femininas. Vejamos superficialmente alguns desses pontos de vista, que de alguma forma resumem as discussões promovidas sobre a questão no sub-capítulo 2.2:

³⁵ VILLANOVA, 1877, apud WELER, F. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, Sept./Dec., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=50100-15742005000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2009.

Segundo Tambara (1998, p. 49), a “feminização” ocorreu por conta de uma “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, por uma espécie de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério; Almeida (1998, p. 64) refere-se à “feminização do magistério primário” como expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais; Campos (2002) relaciona o processo de feminização do magistério ao próprio desprestígio sócio-econômico da profissão de professor, devido às baixas remuneração e qualificação, além do fato de promover o acolhimento de moças procedentes de camadas pobres da população; Silva (2002, p. 96) vê o processo como uma luta travada pelas mulheres em busca de uma estabilidade profissional, passando a configurar o magistério como um nicho no mercado de trabalho ocupado por mulheres; Viana (2002, p. 56) vai mais além da mera questão de sexo, vista sob a ótica da predominância numérica da categoria por mulheres. Para a autora, independentemente de quem as realiza, tanto professores quanto professoras, ambos desempenham relações e práticas escolares ligadas à feminilidade. O sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a maioria dos docentes ser mulher, pelo entendimento da feminização de espaços e práticas mesmo quando ocupados por homens. Para ela, portanto, o magistério é uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social, independentemente do sexo de quem a exerce; Lopes (1991) discute a questão pelo viés psicanalítico, na medida em que caracteriza a feminização e o magistério como missão, vocação e apostolado, tentando explicar a relação entre maternidade e docência.

No que tange à questão da memória discursiva, especificamente ligada ao processo de regularização, a aparição desses enunciados em torno da maternagem na contemporaneidade, como ocorreu no texto em análise (Anexo1), retoma e re-insere na história um discurso atual que corrobora com um discurso histórico, sustentando uma regularidade. Apoiando-nos em Achard (2007), podemos confirmar ainda mais essa repetição, a seguir, com o mapeamento de mais enunciados no restante do *corpus* que nos autorizam a estabelecer uma regularidade, quando as professoras do Formar descrevem suas ex-professoras e/ou suas práticas docentes. Isto é, mapearemos enunciados que repetem de alguma forma esse discurso, situando-os dentro de uma série (E1).

Segue o “inventário” de enunciados, de recortes retirados do *corpus*, que fazem parte de E1:

(6)³⁶ Só no ano seguinte eu voltei a estudar, com outra professora, bem mais *atenciosa e carinhosa*.

(15) Só sei que era muito *agradável* estudar e que na 1ª série a minha professora se chamava Marlene, *linda e amorosa*. [...] Ela era *linda, cheirosa e maravilhosa*, algo fora do normal para mim e gostava tanto dela que nem dá para descrever.

(7) Recordo mais da minha professora Rafaela, como eu gostava dela, era muito *carinhosa e atenciosa* com todos.

(17) Minha professora da 1ª série era muito *doce, maravilhosa*. [...] tudo era muito *bom*.

(18) Somente na série seguinte (2ª série), com uma professora mais *compreensiva e dedicada*, tudo tornou-se mais fácil.

(19) A professora era *gentil* [...] na memória ficou a *melodia harmoniosa da voz da professora* repetindo incansavelmente.

(10) Dona Beatriz era também muito *meiga e sempre pronta para nos dar devida atenção*.

(9) Guardo boas lembranças da *Tia Conceição* que com seu jeito *alegre e simpático*.

Observando na série acima as caracterizações da mulher-professora ou da sua maneira de lidar com os alunos, quando as professoras do Formar descrevem suas ex-professoras, encontramos palavras que mantêm uma relação *parafrástica* entre si, na medida em que conservam os mesmos sentidos em torno do estigma da maternagem, discutido anteriormente, como podemos apontar em palavras que qualificam a mulher-professora como: *atenciosa, carinhosa, linda, amorosa, cheirosa, maravilhosa, doce, gentil, compreensiva, dedicada, meiga, alegre, simpática*.

³⁶ O número a frente dos recortes retirados do *corpus* corresponde à numeração dos textos de onde os recortes foram retirados, nos Anexos da pesquisa. Por exemplo, “6” corresponde ao texto do Anexo 6, e assim por diante.

Regularização 2: Série enunciativa (E2) – em torno da “rude aspereza”

O conjunto de enunciados mapeado, no mesmo texto, “Segredos da Memória” (Anexo 1), sobre a maneira de educar da mulher-professora, que nesse caso gira em torno de sentidos ligados à violência, à raiva, à arrogância, ao sofrimento, à indiferença (a partir de enunciados como “torturas sofri”; “reguadas* de madeira levei”; “lembranças de ematomas* adquirir”; “senti raiva da professora”; “seu olhar era arrogante”; “padei com a indiferença”), não condiz com os princípios e práticas educacionais historicamente próprios da mulher, como aquele conjunto de enunciados referido acima, ligado à maternagem (E1). Essas características em torno da “rude aspereza” não costumam ser atribuídas à professora de primeiras letras, que “tem por altar a verdade e por arma o sentimento”, como aponta Villanova (1877):

É fato incontroverso a supremacia da mulher para as funções do magistério de instrução primária não só para a infância como para adultos. A mulher, e só a mulher, diz um escritor, é que pode ser a expressão da escola verdadeira, que tem por altar a verdade e por arma o sentimento. Ela tem o Dom de exercer sobre as crianças o influxo moral, o gosto e a dedicação pelo estudo, que elas não sabem receber do rosto, do gesto e da voz masculina (VILLANOVA, 1877, apud WELER, 1996).³⁷

Essas características, diríamos “não-maternais”, são típicas ao padrão masculino de educar, que, como vimos no capítulo 2, segundo Villanova (1877), tende à “rude aspereza”, por conta do hábito cultural de o professor lidar com os seus alunos com grosseria, ignorância, estupidez, severidade, rigurosidade, rispidez e até mesmo usar de violência e castigos físicos, como a conhecida palmatória ou ajoelhar em caroços de milho.

É incontestável a benéfica influência que exerce a mulher na educação da infância para esclarecer o seu espírito, e formar o seu coração: ao contrário dessa rude aspereza, com que os mestres costumem tratar os seus alunos, ela dirige-os pelo amor, e a ternura, imprimindo em seu espírito o sentimento do dever, e formando o seu caráter pelo influxo dos bons princípios sociais e religiosos (VILLANOVA, 1877, apud WELER, 1996, grifos nossos).³⁸

³⁷ VILLANOVA, 1877, apud WELER, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.agoravirtual.net/mostra/mulheres/flavia1.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

³⁸ Ibid.

Nos textos das professoras do Formar que compõem o corpus, encontramos dois relatos que ilustram essa educação típica masculina, promovida por professores homens, baseada na violência física, no autoritarismo, na rigidez, como em:

(18) [...] fiquei esperando ansiosa palavras de elogio do professor, mas elas não vieram. [...] *Achei um absurdo a atitude do professor, porque ele só castigou a mim. Não quis saber quem estava com a razão, impôs o castigo para mostrar que tinha moral. Apesar do professor ser tão rígido, o que eu mais queria, que era aprender a ler e escrever, não foi possível.*

(4) Meu primeiro professor, não tinha experiência como alfabetizar. Por um motivo ou outro, *castigava os alunos severamente. Era de joelhos em pedras ou milhos. Isto quando ele não os amarravam ao pé da mesa e batia com réguas de madeira.* Fui para a segunda experiência de alfabetização, onde foi horrível também, *o professor dizia horrores para amedrontar os alunos [...].*

O mesmo fenômeno ligado ao primeiro processo de regularização, ocorrido em E1, também pode ser observado, no entanto, representado por enunciados de uma outra ordem de sentidos, nesse caso que giram em torno da “rude aspereza”. No que tange à questão da memória discursiva, a aparição desses enunciados na contemporaneidade, retoma e re-insere na história um outro discurso atual, mas que também corrobora com um discurso histórico, sustentando uma outra regularidade. Um discurso anterior comumente ligado, nesse caso, à cultura escolar da “rude aspereza” é convocado e colocado em circulação a partir da sua nova co-ocorrência. Mais uma vez, Achard (2007) nos dará condições de confirmar mais essa repetição a partir do mapeando de mais enunciados, no restante do *corpus*, que nos autorizam a estabelecermos uma segunda regularidade, situando-os dentro de uma outra série (nesse caso, E2).

Segue o “inventário” de enunciados, retirados do *corpus*, que fazem parte de E2:

(3) Eu sentia vontade de folhear a cartilha para aprender a ler e a escrever, *mas não podia.* Até hoje não gosto de escrever com a mão, *a professora brigava muito por causa da letra.*

(4) E isso me frustrou tanto que todos os dias eu me adoecia para faltar as aulas com *medo* de encontrar com a professora.

(6) [...] *ela gritou comigo* e insistiu que eu lesse. Então como eu não soube ler, *ela pegou uma vara enorme e ameaçou me bater se eu não escrevesse no caderno o que estava no quadro.* Com *muito medo dela*, eu tentei escrever sem saber mas não consegui. Então novamente, *ela gritou comigo e me chamou de burra e cega*, eu *comecei a chorar com medo dela* e

também por *vergonha*. Ela *me colocou isolada no canto da sala* até o final da aula. Naquele ano eu não voltei mais à escola, eu *sentia muito medo da professora*.

(14) [...] uma professora, que deixou recordações bem nítidas: [...] e um *semblante severo, com ares de competência. Sorriso? Não me lembro*. [...] Nesse momento, o *grito da professora amedrontou tanto a criança*, que a fez voltar, ao seu lugar, *aos prantos* sem compreender qual foi o seu erro. [...] Às vezes, o processo de alfabetização pode tornar-se até *doloroso*.

(8) *Não tenho boas lembranças* pois *era muito rígida*. [...] porém, a forma daquela avaliação *causou-me um certo trauma* quanto à leitura oral.

(12) Era elegante, vestia-se bem, *demonstrava ser segura e forte*, características que, para mim, eram *sinônimos de superioridade e insensibilidade*. [...] via *naquela criatura certo ar de rejeição* ao ensinar algo proposto, pois *só se aproximava quando convocada, deixando-me insegura e constrangida*. [...] Não esqueço daquele *olhar de desprezo ao repreender-nos ou tomar as lições*, que deveriam estar decoradas. Caso contrário, *o castigo para alguns era inevitável, em grãos de milho ou palmatória*. [...] com certeza, *sua imagem rude* jamais sairá da minha memória.

(20) Tinha uma professora que *era muito brava, não deixava eu ir ao banheiro, contava histórias assustadoras*, me lembro muito bem quando contou a história da mulher de algodão e de gillete que morava no banheiro.

Os relatos acima nos dão indícios de um discurso que conserva os mesmos sentidos, no caso, em torno de uma educação que se apóia sob o estigma da “rude aspereza”. Ou seja, os enunciados que qualificam a mulher-professora ou suas atitudes, segundo esse estigma convencionado como masculino, mantêm uma relação tipo parafrástica entre si, o que lhes permite “dividir” o mesmo espaço de enunciabilidade. Assim, nessa série enunciativa (E2), a partir dos enunciados escolhidos e organizados pelos sujeitos do discurso para retratarem a mulher-professora, podemos identificá-la claramente, por exemplo, como autoritária, intransigente, ignorante, violenta, severa, rígida, insensível, antiética, impaciente.

Regularização 3: Série enunciativa (E3) – em torno da “competência técnica”

Continuando o exercício de mapeamento enunciativo, ainda no texto “Segredos da memória” (Anexo 1), encontramos entre os enunciados já tratados anteriormente (aqueles que participam das séries E1 e E2) um outro enunciado que, segundo os sentidos que evoca, indica participar de uma regularização enunciativa distinta das demais. Vamos tentar elucidá-lo. Ambas as seqüências discursivas, encontradas no referido texto, (a) “encontrei uma professora que era... técnica” e (b) “com ela

aprendi a... gostar de ler e escrever” fazem menção a uma outra característica vinculada à mulher-professora: à sua competência técnica. Isto é, caracterizar a professora enquanto “técnica” (como em (a)) e mencionar não apenas a sua competência profissional de incentivar o gosto pela leitura e pela escrita mas de promover o seu aprendizado (como em (b)), é, segundo pressupomos, valorizar a formação intelectual e instrucional da mulher-professora. Dessa forma, os sentidos produzidos e que circulam em torno desse discurso, diríamos, “tecnicista”, fazem parte de uma outra regularização de enunciados que giram em torno da “competência técnica” da mulher-professora, a série enunciativa E3.

A seguinte argumentação poderá explicar de forma mais específica o exercício analítico realizado acima. Apoiando-nos mais uma vez em Achard (2007), podemos levantar hipoteticamente uma série de *implícitos* relacionados à circulação do discurso, por exemplo, quanto à peculiaridade do uso do termo “técnica” para caracterizar um profissional, supondo a partir de um raciocínio dedutivo que há uma certa regularidade com o termo “técnica” – regularidade que “não se deduz do *corpus*, ela é de natureza hipotética, ele constitui uma hipótese do analista” (ACHARD, 2007, p. 14).

1º implícito a ser evocado: o termo “técnica” remete a procedimentos e/ou recursos de que geralmente se serve uma ciência. Nesse caso, recuperamos o termo grego (*téchne*), para corroborar nosso pressuposto, que significa “o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Seu campo semântico se define em oposição ao acaso, ao espontâneo e ao natural”³⁹.

2º implícito, que se apóia sobre o primeiro implícito: utilizar como critério avaliativo de uma profissional da educação a sua competência técnica é então atribuir valor acima de tudo à sua formação intelectual e instrucional, que corresponde ao saber/conhecimento adquirido e acumulado;

3º implícito, que se apóia sobre o segundo implícito: e não valorizar sobretudo às qualidades “naturais” do sujeito, ligadas à sua “essência”, como acontecem com

³⁹ Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/textos/apl001/aula006web.html>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

as qualificações profissionais pautadas sob o estigma da maternagem, que valorizam a “natureza feminina”, a “natureza maternal da mulher”, a “aptidão inata maternal feminina para o magistério” ;

4º implícito, que se apóia sobre o terceiro implícito: é portanto privilegiar a faculdade humana de aprender, apreender ou compreender, por meio da inteligência e da razão .

Encontrar na atualidade um discurso “tecnicista” por entre o ambiente educacional é, como podemos resgatar na segunda parte do capítulo 2, reflexo de uma série de transformações pelas quais passou (e ainda passa) o magistério feminino das primeiras letras, que deu condições à mulher-professora de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, de preocupar-se e investir em sua formação intelectual e profissional, motivada, principalmente, por políticas públicas educacionais e pela sua inserção gradual no mundo acadêmico. O projeto Formar é uma excelente fonte, onde se pode evidenciar esse discurso “tecnicista”. Em primeiro lugar, enquanto um projeto de formação docente, que visava a formação continuada de professores alfabetizadores para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental, o projeto Formar é um exemplo, inclusive em termos numéricos, dessa busca desenfreada da mulher-professora por melhorias na sua formação, na medida em que alcançou um número significativo de professores do ensino público do Estado do Espírito Santo (uma média de 900 professores/ano). Além disso, enquanto professoras formadoras do projeto Formar, nós podemos contribuir, como informantes, com relatos de nossas experiências vividas no contexto do projeto. Portanto, podíamos observar essa prática quase generalizada, por entre as professoras que participavam do projeto enquanto alunas (as professoras cursistas). Lamentavelmente não temos dados numéricos que possam comprovar empiricamente esse fato, no entanto, era muito comum as professoras cursistas estarem constantemente envolvidas em mais de uma formação ou em mais de uma especialização, além da formação realizada pelo projeto Formar. Esse excesso de compromissos com formações e especializações não passava despercebido pelos professores formadores do projeto, pois gerava, muitas vezes, situações desagradáveis ou mesmo conflitos nos grupos de estudo onde coordenavam, uma vez que muitas professoras cursistas alegavam não ter tempo disponível para a

realização das atividades extras propostas. No próprio *corpus* da pesquisa, pode-se encontrar enunciados que denunciam essa prática, por meio do discurso “tecnicista”, quando as professoras do Formar dizem sobre o “aperfeiçoamento” de sua própria formação, como:

(5) *Hoje estou cada vez me aperfeiçoando mais fazendo curso de formação para tornar o passado frustrado em brilhante presente, trabalhando com os meus alunos para que possam participar, socializar os conhecimentos e tornando-os cidadãos capazes de entender e atuar na sociedade.*

(9) *O tempo passou, várias coisas aconteceram, eu cresci e hoje estou aqui, me aperfeiçoando um pouco mais, onde guardarei momentos para serem recordados futuramente.*

O “inventário”, que segue abaixo, de enunciados retirados do *corpus* traz ao todo sete exemplos de caracterização da professora ou de sua atuação profissional. Três deles (os três primeiros) evidenciam a competência técnica da professora – seja incentivando os alunos a gostar de ler e escrever (4), seja promovendo o real aprendizado de ambas as atividades de leitura e escrita (21), seja proporcionando atividades diferenciadas mais ricas e eficazes (2). Os demais exemplos também giram em torno do mesmo tema, mas evidenciam, nesse caso, a falta de competência técnica de suas ex-professoras – seja pela utilização de métodos, materiais e/ou atividades de ensino comprovadamente desestimulantes, pouco eficazes e muitas vezes traumatizantes, segundo a concepção das professoras (como a cartilha, os métodos silábicos, as atividades repetitivas e maçantes) (19, 8, 9), seja por posturas negligentes e desinteressadas diante dos alunos e suas produções escritas (16). Seguimos então com os enunciados referentes à terceira regularização mapeada (E3):

(21) *Aos sete anos fui matriculada e sabia ler tudo, não tive dificuldades, toda leitura que a professora tomava eu lia desembaraçadamente. Ano após ano, foi passando e eu sobresaí sem dificuldades. Tive uma excelente professora chamada Didi.*

(4) *Mas, pela terceira vez fui estudar com D. Carmosina, era negra mais de alma branca, esta sim, me ensinou a gostar da escola, leitura, etc.*

(2) *Ela era uma ótima professora, oportuniza o aprendizado em muitas atividades diferenciadas.*

(19) *Naquela época usávamos uma cartilha com letras grandes. A professora [...] fazia-nos repetir: B com A, Ba; B com E, Be... e assim por diante. [...] Não havia musicinhas para ensinar o alfabeto, massinhas para modelar as letras, televisão, vídeo cassete, DVD, rádio e CD.*

(8) Ter sido aprovada foi maravilhoso, porém, a *forma daquela avaliação causou-me um certo trauma quanto à leitura oral.*

(16) A tia meia desarrumada com as unhas meia encardida, pedia o meu caderno e *as contas erradas passavam despercebida.*

(9) Tia Conceição *utilizava o método tradicional:* Juntava consoante mais vogal formando uma sílaba. [...] A *cartilha SODRÉ* ficou marcada na minha memória pois havia sempre uma frase com um desenho.

Depois desse mapeamento inicial dos enunciados que circulam por entre o *corpus*, que têm a mulher-professora como foco, acreditamos ter deixado evidente um discurso que se sustenta, no mínimo, sob um trinômio de sentidos distintos. Cada um participando de séries enunciativas específicas, como vimos em E1, E2 e E3. No entanto, o fato dos enunciados manterem certa regularidade “dentro” de sua respectiva série enunciativa não significa que não se articulem entre si, seja para confrontar sentidos ou correlacioná-los. Já é sabido que os enunciados de um campo enunciativo não se configuram de forma estável nem homogênea. Dessa forma, nosso exercício de mapeamento enunciativo continua, de agora em diante, buscando evidenciar as possíveis irregularidades na aparente estabilidade de cada regularização enunciativa, a partir do enredamento desse processo de enunciação triplo, que tece as tramas do discurso em que a mulher-professora apresenta-se como foco. Seguimos, então, com o cruzamento das séries, buscando possíveis interseções entre os enunciados, que escapam às regularidades constituídas pela tripla série de enunciados (E1, E2 e E3). Além disso, estaremos atentos aos processos de significação constituídos, como resultado dos processos discursivos envolvidos na formação das interseções.

Regularização 4: Série enunciativa (E4) – em torno ao mesmo tempo da “maternagem” e da “competência técnica”

A primeira interseção foi identificada na seguinte seqüência enunciativa do nosso texto tomado como ponto de partida, “Segredos da Memória” (Anexo 1):

(1) [...] encontrei uma professora que era *amorosa e técnica.*

Vamos tentar elucidar a interseção identificada e a irregularidade gerada por ela. Ao recuperarmos os sentidos que se referem aos enunciados ligados à maternagem (E1), constatamos, por um lado, que o enunciado em questão (1) escapa à regularidade da série enunciativa em torno do amor, afeto, carinho, cuidado etc., na medida em que traz, para caracterizar a professora, um elemento incomum dessa série, representado no intradiscurso pela palavra “técnica”, que, por sua vez, participa da série E3. Por outro lado, e pela mesma razão, o enunciado (1) escapa às regularidades de E3, quando caracteriza a professora intradiscursivamente com uma palavra que remete exclusivamente à E1, como “amorosa”. Diante dessa constatação, inferimos que no enunciado (1) há então no mínimo um conflito, provocado pela correlação interdiscursiva de enunciados que remetem a séries distintas, isto é, que não se equivalem, de forma regular, quanto ao significado partilhado dentre cada uma delas. Em suma, caracterizar a professora enquanto “amorosa” – termo que se insere no conjunto de enunciados ligados à maternagem (E1) – é exaltar, portanto, a sua “aptidão inata maternal feminina para o magistério”. Em distinção à primeira descrição, caracterizá-la enquanto “técnica” é lançar mão de um discurso que faz parte de um outro conjunto de enunciados (no caso, E3), pois os sentidos que lá circulam tendem a valorizar os saberes/conhecimentos adquiridos, seja por meio de especializações ou capacitações, resultado de um preocupação com a sua formação intelectual e instrucional. Assim, ao caracterizar a professora, ao mesmo tempo, enquanto “amorosa” e “técnica”, se está associando duas características aparentemente contraditórias, em termos dos sentidos que convocam, que se relacionam, respectivamente, à emoção (enquanto uma aptidão inata) e ao intelecto (enquanto uma aptidão adquirida).

Portanto, embora o enunciado (1) traga em sua materialidade lingüística elementos que o remeta às séries E1 e E3, ele consegue escapar à regularidade de ambas as séries, recolocando-o na atualidade. Essa re-atualização do dizer acaba provocando a emergência de um novo sentido na memória do presente, que, segundo entendemos, resulta na constituição de uma nova série, em que se institui uma quarta regularização. Então, a partir da dialética da regularização/desregularização, uma nova série enunciativa é formada, em que se articulam intrinsecamente, no mínimo dois sentidos contraditórios para se caracterizar a mulher-professora, ao

mesmo tempo, enquanto “amorosa” e “técnica”. A nova regularização de enunciados, da qual o enunciado (1) partilha, será identificada como a série E4.

A junção de ambos os sentidos, para caracterizá-la – que acabou gerando a quarta regularização, a partir de uma desregularização –, não é aleatória, quando contextualizamos o enunciado (1) na contemporaneidade. Podemos justificar a co-ocorrência de discursos heterogêneos, como ocorre em (1), e, como consequência, a regularização da série E4, a partir de um acontecimento singular, que ratifica um paradoxo vivido pela mulher-professora primária atualmente.

De um lado, preocupada com sua formação intelectual e profissional, a mulher-professora de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental passa a buscar incansavelmente aperfeiçoamentos e especializações de sua competência técnica, diante, por exemplo, do incentivo de políticas públicas que primam pela melhoria da qualidade da educação básica, da expansão cada vez maior do campo educacional, da extraordinária ampliação do processo de feminização do magistério primário e da nítida e gradual inserção e ocupação da mulher-professora no mercado de trabalho e no mundo acadêmico. Por outro lado, a mulher-professora ainda costuma atestar a qualidade de sua atuação profissional em função de seus atributos “maternais”, em detrimento de sua competência e experiência técnica. Isto é, valoriza-se profissionalmente por meio de características historicamente consideradas femininas, obviamente ligadas à mulher, à mãe, vinculadas ao afeto, carinho, cuidado, dedicação, sedução, sensibilidade, ao ato de cativar, seduzir, desafiar, provocar, criticar, apoiar. Esse discurso “maternal” é ainda corroborado por perspectivas pedagógicas bastante difundidas e respeitadas no meio educacional, em especial no âmbito da educação primária, que se apóia sobre o estigma da *maternagem*, por exemplo, difundidos por Rubem Alves (2001) e Roland Barthes (1988), como vimos no capítulo 2.

Portanto, é perfeitamente possível capturarmos enunciados que se regulam como em E4, que valorizam concomitantemente o aperfeiçoamento da formação e da profissionalização docente e a “natural aptidão maternal feminina para o magistério”, como foi o caso do enunciado (1). No *corpus* de nossa pesquisa, podemos verificar esse mesmo diálogo interdiscursivo, nos casos abaixo, quando os sujeitos falam de

suas ex-professoras, por exemplo, enquanto “ótima professora”/“muito amável” (2) e “me ensinou a gostar da leitura”/“lembrada com muito carinho” (4). Entretanto, nos deteremos mais detidamente na análise do último registro (13).

(2) Ela era uma *ótima professora, oportuniza o aprendizado em muitas atividades diferenciadas*.[...] Ela era *muito amável, doce* e eu queria agradá-la, mostrando que aprendia tudo que ela me ensinava.

(4) Mas, pela terceira vez fui estudar com D. Carmosina, era negra mais de alma branca, *esta sim, me ensinou a gostar da escola, leitura, etc.* E D. Carmosina é *lembrada até hoje com muito carinho* como minha primeira professora.

(13) Então *realizávamos muitas atividades que nunca me pareciam chatas* e, mesmo hoje quando relembro, penso que não eram. [...] A *dedicação da minha professora* me faz acreditar que *as pessoas podem fazer diferente e, que esta diferença acarreta resultados positivos na vida dos que as cercam.* [...] No caso da minha professora *o diferencial consistiu em superdosagens de amor, paciência, respeito e comprometimento com a missão que tinha à sua frente: alfabetizar.* Hoje raramente percebo essas *virtudes* nas pessoas que têm a mesma *missão*.

Com base na proposta de Achard (2007), de analisar a produção discursiva do sentido, a partir do funcionamento dos implícitos relacionados à circulação do discurso, tentaremos explicitar o conflito que acaba desestabilizando uma aparente regularização e criando como conseqüência uma nova regularização. Colocando esse exercício analítico em prática, tomaremos o recorte acima, de número 13, como uma referência ilustrativa dessa desregularização/regularização, buscando verificar no referido texto ambos os distintos enunciados conflitando-se, quando a autora do texto faz, simultaneamente, menção sobre a competência técnica de sua ex-professora e sobre sua natureza maternal para o magistério. Seguimos com nossa argumentação, trazendo do recorte 13 as materialidades mapeadas em itálico, como partida para análise do processo enunciativo.

Em se tratando de questões que envolvem princípios e práticas educacionais, em especial em nível de alfabetização, *realizar atividades que nunca parecem chatas* pressupõe não seguir uma educação tradicional, que geralmente segue métodos de ensino simplórios, usa materiais didáticos de baixa qualidade, lança mão de exercícios maçantes, repetitivos e desestimulantes, o que acaba tornando as experiências em sala de aula de fato muito *chatas*, enfadonhas, desinteressantes. Além disso, segundo a autora do texto, as atividades não eram poucas,

quantitativamente insignificantes. Certamente que *realizar muitas atividades* exige do professor o trabalho de buscar exemplos e/ou sugestões de atividades em outras e variadas referências, sob o risco de cair na repetição, na mesmice, na chatice da tradição. Entretanto, poder-se-ia ainda contra-argumentar que o fato de a autora estar rememorando um caso de sua infância comprometeria uma avaliação mais apurada das atividades realizadas, na época, por sua ex-professora, uma vez que uma criança não teria condições técnicas nem experiência suficiente para uma avaliação confiável da prática docente de sua professora. No entanto, *ao lembrar daquelas atividades hoje*, com melhores condições de avaliar, portanto, legitimada para o exercício avaliativo, a autora do texto confirma sua suspeita quanto à boa qualidade da educação promovida por sua ex-professora. Portanto, independente de a ex-professora ter participado ou não de cursos de especialização e/ou formações continuadas, uma vez que em nenhum momento o texto explicita claramente essa hipótese, ela (a ex-professora), no mínimo, demonstra uma preocupação pela qualidade da sua prática docente, *dedicando-se* em promover uma educação *diferenciada* daquela que tende ao tradicionalismo, procurando pôr em prática uma educação que possa *acarretar resultados positivos*, inclusive para vida de seus alunos.

Nossas suspeitas tendem, então, a caracterizar esse discurso, por um lado, enquanto fazendo parte do conjunto de enunciados que costumam valorizar a preocupação da docente por sua formação intelectual e instrucional (no caso, E3). Entretanto, por outro lado, a autora define enquanto o *diferencial* da sua ex-professora o fato de ela apresentar *superdosagens de amor, paciência, respeito e comprometimento*, isto é, características típicas de um discurso que evidencia uma prática docente ligada à maternagem (E1). Além disso, a autora confunde educação como *missão*, corroborando com o discurso maternal, como se o compromisso educacional estivesse ligado ao dever missionário de pregar, apregoar, propagar conhecimentos. Como defende Villanova (1877), ninguém melhor do que a mulher para exercer essa profissão.

É incontestável a benéfica influência que exerce a mulher na educação da infância para esclarecer o seu espírito, e formar o seu coração: *ela dirige-os pelo amor, e a ternura, imprimindo em seu espírito o sentimento do dever, e*

formando o seu caráter pelo influxo dos bons princípios sociais e religiosos (VILLANOVA, 1877, apud WELER, 1996, grifos nossos).⁴⁰

Enfim, o levantamento dos implícitos acima nos dá condições de apontar um conflito gerado no recorte 13, no caso, provocado pelos sentidos que giram em torno do trio enunciativo *diferente/diferença/diferencial*, naquele contexto. Retomando o movimento dos implícitos levantados, a autora *diferencia* a sua ex-professora de outras professoras, ao mesmo tempo, a partir de duas noções distintas: uma ligada ao discurso técnico e outra ligada ao discurso da maternagem. Essa aparente contradição da produção discursiva do sentido, na busca de se marcar um *diferencial*, acabou acarretando uma irregularidade no processo de enunciação do texto, que permite inserir o enunciado ambíguo veiculado no texto como parte da série E4, em que se regulam enunciados da natureza do recorte 13.

Regularização 5: Série enunciativa (E5) – em torno ao mesmo tempo da “maternagem” e da “incompetência técnica”

Insistindo no exercício de identificar as regularizações dos jogos enunciativos, mais uma interseção pode ser mapeada no recorte abaixo (19), ainda entre as séries enunciativas E1 e E3. Entretanto, no caso de S1, há uma particularidade nessa interseção que a distingue das anteriores (por exemplo, ocorridas nos recortes 1 e 13), desautorizando o enunciado mapeado, no recorte 19, de participar da série enunciativa E4. Supomos tratar-se de um processo enunciativo que acaba provocando a constituição de uma outra nova regularização enunciativa, que indicaremos como a série E5. Vamos tentar confirmar nossas suspeitas, a seguir.

(19) *A professora era gentil e fazia-nos repetir. B com A, Ba; B com E, Be... e assim por diante. Depois deveríamos formar as palavras assim: BA-LA, BO-LO, BE-LA. Mas tarde vieram as frases: VOVÔ VIU A UVA, A BOLA É BELA... E eu pensava: será que vovô viu mesmo a uva? E a bola, seria bela realmente? Não havia musicinhas para ensinar o alfabeto, massinhas para modelar as letras, televisão, vídeo cassete, DVD, rádio e CD. Porém, na memória ficou a melodia harmoniosa da voz da professora repetindo incansavelmente B com A, Ba; B com E, Be; B com I, Bi...*

⁴⁰ VILLANOVA, 1877, apud WELER, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.agoravirtual.net/mostra/mulheres/flavia1.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

Seguindo o mesmo raciocínio empenhado na busca da desregularização anterior, a caracterização da professora enquanto *gentil* (“a professora era gentil...”) remete tal enunciado imediatamente à série já mapeada aqui em torno da maternagem (E1). Além desse apontamento sobre a sua ex-professora, a autora do texto apresenta algumas descrições a respeito da prática alfabetizadora desempenhada por sua ex-professora, quanto à leitura e à escrita (“...fazia-nos repetir: B com A, Ba... deveríamos formar as palavras assim... mais tarde vieram as frases: vovô viu a uva...”). Tendemos então a “enquadrar” na série E3 esses enunciados que se referem à prática docente exercida pela ex-professora e as técnicas de leitura e escrita utilizadas. De início, teríamos já delineada uma interseção entre as séries enunciativas E1 e E3, articulando-se concomitantemente no texto, o que poderia sugerir se tratar de uma irregularidade típica daquelas ocorridas entre os enunciados que participam de E4 (vista anteriormente). Entretanto, identificamos uma particularidade nessa irregularidade, em especial no que se refere aos sentidos partilhados pelos enunciados da série E3, que caba também não enquadrando em E4 o enunciado veiculado pelo recorte 19. Tentaremos deixar mais claras essas hipóteses.

Distintamente dos demais enunciados mapeados até o momento pertencentes à série enunciativa E3 (aquela que se refere aos sentidos ligados à “competência técnica” da mulher-professora), a ex-professora da autora do texto não está sendo caracterizada no recorte 19 pela boa qualidade de sua competência técnica, mas pela falta dela, por exemplo, quando se descreve o uso da *repetição* (“fazia-nos repetir...”; “na memória ficou... a voz da professora repetindo incansavelmente”), o exercício de silabação, rechaçado por métodos construtivistas sobre alfabetização (“B com A, Ba; B com E, Be... e assim por diante”), a falta de estratégias didáticas e de recursos técnico-didáticos (“não havia musiquinhas para ensinar o alfabeto, massinha pra modelar as letras, televisão, vídeo cassete, DVD, rádio e CD”), o método que propõe uma didática da alfabetização semelhante à da cartilha, que prevê um contato com as letras, sílabas e a palavras primeiro, e só depois com frases e textos, seguindo rigorosamente essa ordem gradual de “complexidade”. Portanto, enunciar de alguma forma que a ex-professora não possui competência técnica, segundo podemos entender, é denegar um sentido próprio à série E3, em que os enunciados tendem a deferir à caracterização da faculdade da mulher-

professora de educar de forma competente. Esse desvio à regra leva-nos a desintegrar da série E3 a enunciação em torno da “incompetência técnica” da ex-professora, ocorrida no recorte 19. Por conseguinte, a irregularidade provocada por tais enunciados implica em mapear uma quinta regularização, distinta daquela traçada anteriormente (que nos levou à série E4). Diante dessa nova rede de enunciação formada, identificamos mais uma série enunciativa, em que se correspondem, concomitantemente, enunciados heterogêneos em torno da *maternagem* e da *incompetência técnica* da mulher-professora. Uma quinta regularização enunciativa parece ter sido constituída, denominada aqui de série E5.

Como vimos desde o capítulo 2 até as análises anteriores, já não é novidade a preocupação da mulher-professora com a sua formação intelectual e profissional, haja vista a sua busca incansável por aperfeiçoamentos, especializações, capacitações, além de sua inserção maciça no âmbito acadêmico. Entretanto, mesmo demonstrando-se preocupada com sua formação e estando em constante contato com novas propostas educacionais, a mulher-professora ainda se vê muitas vezes aprisionada entre as formas tradicionais de educar ou encarar a educação, na medida em que ainda repete muitas daquelas práticas ultrapassadas, rechaçadas hoje por elas próprias. No contexto do projeto Formar, era constante o relato de professoras diante da angústia de se desvencilhar daqueles princípios e práticas educacionais tradicionais, que elas negavam tanto, e assumir de vez uma educação mais atualizada, com as quais lidavam por intermédio dos cursos e/ou formações feitas por elas. Divididas entre a tradição e o novo, muitas vezes acabavam caindo em contradição, desenvolvendo ao mesmo tempo práticas ultrapassadas e práticas menos antiquadas, enfim, colocando em uso práticas docentes incoerentes entre si. Em meio às professoras de Formar, era o que se costumava denominar de *mesclagem*, isto é, a mistura de duas maneiras de se alfabetizar que se apóiam em concepções divergentes. É esperado encontrar nos discursos da mulher-professora um reflexo desse desacordo, por exemplo, quando se vê repetindo/reafirmando uma prática ultrapassada, mesmo inserida em formações e cursos de capacitação em que a reflexão sobre a sua docência é constante e intensa.

Semelhante ao que ocorre com o discurso em torno da competência técnica, o discurso “maternal” é também constantemente atualizado. Isto é, não se trata dos

mesmos sentidos que o constituíram na época do Brasil Império, por exemplo. Apesar de os textos atuais da mulher-professora carregarem marcas desse discurso anterior, é um outro discurso, atualizado segundo o momento atual. Por exemplo, enunciados em torno da maternagem, que naquela época imperial legitimavam a competência da mulher-professora para educar, surgem na contemporaneidade associados à falta de competência técnica dela, como o enunciado mapeado no recorte 19 (“a professora era gentil e fazia-nos repetir...”). Diante dessa reatualização de um dizer anterior, “já-dito”, que permite a emergência de um novo sentido na memória do presente, um novo enunciado pode ser mapeado. Um enunciado que engloba tanto sentidos ligados aos atributos maternais da mulher-professora para educar quanto sentidos ligados à sua falta de competência técnica. Entretanto, não se trata de simplesmente articular sentidos e/ou enunciados. Trata-se da formação de um novo enunciado, que escapa às regularidades de ambas as séries E1 e E3, que enfim pode ser relacionado a uma outra série enunciativa, nesse caso, a uma quinta regularização, E5.

Regularização 6: Série enunciativa (E6) – em torno da naturalização da “rude aspereza”

No recorte discursivo abaixo (11), conseguimos identificar uma irregularidade, referindo-se no caso à série enunciativa E2 – conhecida aqui por reter enunciados que conservam sentidos semelhantes em torno de uma educação que se apóia sob o estigma da “rude aspereza”. Além de tentar explicitá-la, procuraremos, a seguir, identificar o processo enunciativo promovido por ela, em termos de uma desregularização/regularização.

(11) O sistema era muito rígido, mas tudo ocorria naturalmente.

No recorte 11, a educação empreendida pela ex-professora da autora do texto está sendo caracterizada como um “sistema muito rígido”. Diante dessa caracterização, imediatamente tendemos a considerar o recorte 11 como parte da regularização partilhada pelos enunciados de E2, em que se costuma qualificar a mulher-professora e/ou as suas práticas docentes enquanto rígidas, por exemplo, referindo-

se comumente a atitudes como autoritarismo, intransigência, ignorância, violência, severidade, rigidez, insensibilidade, impaciência. Os enunciados mapeados em outros recortes discursivos, como em 3, 4, 6, 14, 8, 12 e 20 – que partilham da mesma enunciação da série E2 –, ratificam esse discurso, já tratado anteriormente, que se apóia sob o estigma da “rude aspereza”. Entretanto, em 11, quebra-se uma regularidade comum entre os enunciados dessa série enunciativa. Um padrão partilhado entre os demais enunciados pertencentes à E2, mapeados até o momento, está sendo distorcido pelo discurso veiculado no recorte de número 11. Procuraremos a seguir evidenciar essa distorção.

O discurso sobre a prática docente considerada rígida, que circula por entre os enunciados de E2, tende a condená-la, a rejeitá-la, a estigmatizá-la, por exemplo, enquanto *absurda* (“Achei absurda a atitude do professor” – recorte 18), *frustrante* (“E isso me frustrou tanto que...” – recorte 4), *traumatizante* e *aterrorizante* (“Naquele ano eu não voltei mais à escola, eu sentia muito medo da professora” – recorte 6), *dolorosa* (“o processo de alfabetização pode tornar-se até doloroso” – recorte 14). Entretanto, o enunciado do recorte 11 rompe com esse protótipo, contrariando essa tendência generalizada entre aqueles enunciados, na medida em que a prática rude da ex-professora está sendo naturalizada, ao enunciar que “o sistema era muito rígido, *mas tudo ocorria naturalmente*”. Isto é, intradiscursivamente, a aversão provocada por “mas tudo ocorria naturalmente” exerce o papel de contrariar, por exemplo, a expectativa da rejeição criada pela enunciação anterior quanto à rigidez de um sistema educacional, trazendo um novo significado a esse sistema rígido, nesse caso, concebido enquanto uma tendência natural. Diante da emergência desse sentido re-atualizado, o enunciado mapeado em 11 desvincula-se integralmente à regularização da série enunciativa E2, passando a configurar-se enquanto um novo enunciado. Afetado pelo interdiscurso, o novo enunciado tende a caracterizar-se enquanto um discurso unívoco, estabilizado, incontestável, instalando e naturalizando um sentido hegemônico sobre a mulher-professora, como se a educação pela via da rigidez seguisse a ordem regular do sistema educacional promovido por ela, como se fosse a regra geral, apesar das demais formas de se educar ou de encarar a educação.

Em suma, em vez de o novo enunciado mapeado no recorte 11 indicar sentidos que condenam essa prática docente rígida, como fazem os demais enunciados mapeados da série E2, contrariamente ele apresenta indícios que a naturalizam, que a concebem enquanto via de regra, própria da educação promovida pela mulher-professora. Então, ainda que o enunciado mapeado em 11 continue reafirmando uma prática docente considerada rígida, ele provoca um deslocamento, um deslize, uma ruptura no “interior” da série E2, na medida em que traz um dizer que se contrapõe a uma regularidade típica dessa série. Essa irregularidade provocada por ele leva-o, portanto, a constituir-se enquanto um novo enunciado, conseqüentemente a pertencer a outra série, que no caso deverá admitir enunciados similares ao mapeado em 11. Uma nova série que designaremos de E6, cujos sentidos partilhados entre os enunciados que lá circulam tendem a seguinte regularização: a naturalização da prática docente promovida pela mulher-professora pautada sob a “rude aspereza”.

Enfim, a análise desempenhada no recorte discursivo de número 11 é mais um exemplo demonstrativo do movimento de reatualização dos enunciados na trama enunciativa, que evidencia uma posição de resistência aos discursos instituídos e às regularidades produzidas entre os enunciados e que, por conseguinte, denota a natureza heterogênea do discurso. Mais um indício do movimento contraditório dos jogos enunciativos, que aponta para divergências de sentidos e conseqüente produção de outros sentidos. O trabalho analítico empenhado em nossa pesquisa, de capturar os efeitos do interdiscurso no intradiscurso, parte do princípio que o discurso está obrigatoriamente exposto a contradições, desvios, resultado de estar relacionado a outros discursos.

Encaminhando-nos para o fechamento das análises dos jogos enunciativos em torno da mulher-professora e a educação promovida por ela, recuperamos o título do texto “Segredos da Memória” (Anexo 1) – apesar do caráter de iniciação e apresentação típico de títulos dos textos –, sobretudo porque esse título sintetiza algumas das questões levantadas em nossa pesquisa. Com essa retomada, daremos enfoque especial àqueles sentidos que envolvem o item lexical “segredos”. Seguimos inicialmente com seus sentidos mais imediatos, aqueles que, ao mencionarmos a palavra, vêm imediatamente à tona ou estão previstos pelo dicionário. Segundo o

Aurélio (FERREIRA, 1975, p. 1281), “segredo” é: “Aquilo que não pode ser revelado, sigilo”; “Aquilo que se oculta à vista, ao conhecimento; aquilo que não se divulga”; “Silêncio, discrição, sigilo”; “Confidência, confissão”; “Aquilo que há de mais recôndito na pessoa humana”; “Mistério, enigma”; “Razão misteriosa, causa secreta”; “Lugar oculto; esconderijo, recesso, esconso”.

Diante desse primeiro levantamento, temos indicações do universo de significados “ocultos” que envolve não apenas o texto em foco, mas toda a trama enunciativa do arquivo do qual ele faz parte, que finalmente remete a uma certa memória. De antemão, sabemos que se tratam de coisas guardadas, de experiências íntimas, contidas, não reveladas, silenciadas. Coisas guardadas “na escuridão do inconsciente”, coisas referentes a um “passado sofrido, magoado”, que causam pesar, dor, só pelo fato de se ter “lembrado” delas. Certamente, não é segredo que a dor, quando guardada, pode tornar-se mágoa, ressentimento profundo, angústia. Resultado do ato de guardar-se, de silenciar-se, reprimindo, aprisionando, contendo os sentimentos, ao invés de serem compartilhados, elaborados com outras pessoas ou simplesmente exteriorizados verbalmente. Entretanto, é preciso cautela na condução da análise por essa via, uma vez que limites precisam ser devidamente marcados, pois se insistirmos nessa direção estaremos entrando em território alheio ao analista de discurso, na medida em que compete ao psicoterapeuta ou ao psicanalista a preocupação com as “coisas” que afloram do inconsciente, mesmo que a noção de memória explicitada no título do texto apareça sugerindo como o lugar do inconsciente do indivíduo. Certamente que lembranças ou memórias de várias ordens são guardadas, armazenadas. Memórias pessoais e históricas, conscientes e inconscientes, superficiais e profundas, que podem emergir desse lugar oculto sob a forma de discurso. Trazendo a discussão no âmbito da perspectiva discursiva, o tipo de memória que deve interessar ao analista de discurso é aquela que diz respeito fundamental a sua produção sócio-histórica, ainda que carregue a aparência da personalidade. Aquela memória ligada à produção e à circulação do discurso, em que sentidos do passado são presentificados por meio de uma retomada, uma repetição, voluntária ou não. Essa presentificação de sentidos anteriores cria condições para a emergência do universo de significados “ocultos” produzidos em torno da mulher quando ela “fala de si” na condição de mulher-professora.

Assim, quando a mulher-professora enuncia desse lugar, fala segundo determinadas condições históricas de produção de sentidos em torno da mulher, enquanto uma categoria mais ampla. É por isso que a mulher-professora do início do século XX não era retratada, por exemplo, por meio de sua formação acadêmica e de sua competência profissional, assim como é retratada a mulher-professora do final do século XX. Por outro lado, essa última é retratada conservando sentidos historicamente produzidos em torno da maternagem que se re-atualizam de forma singular quando se articulam com sentidos produzidos em torno da sua competência técnica e da sua formação intelectual e profissional. A repetição de sentidos produzidos em uma outra época se dá, portanto, por meio de re-atualizações. Evidenciar a maternagem como elemento constituinte da mulher-professora no final do século XX é bem diferente que evidenciá-la no início do século. Falar da mulher-professora em épocas diferentes remete a analisar o discurso sobre a mulher em momentos históricos diferentes. Enfim, um dos campos de enunciação tomados pela mulher para falar “de si mesma” é o da produção de sentidos em torno da mulher-professora. Em pouco menos de cem anos, os sentidos produzidos em torno da mulher forneceram certas condições para que ela aos poucos também fosse produzindo sentidos em torno de sua própria existência e que se revelaram ora como movimentos de regularização ora como movimentos de desregularização. A trama enunciativa em torno da mulher na contemporaneidade tanto conserva sentidos produzidos e re-atualizados historicamente quanto produz outros sentidos na medida em que a mulher ocupa outros tempos e espaços, assume outros papéis, desempenha outras funções. Discursivamente, os sentidos produzidos em torno da mulher-professora estão “contidos” nos sentidos produzidos em torno da mulher contemporânea ocidental, e vice-versa.

Reconduzimo-nos enfim ao fechamento das análises dos jogos enunciativos em torno da educação promovida pela mulher-professora. Na retomada conclusiva do título “Segredos da Memória”, essa direção de análise não linear, de “terminar pelo começo”, corrobora com o movimento heterogêneo próprio da produção dos sentidos, sem começo nem fim, sem origem nem causa. Corresponde ainda aos conceitos atrelados de história e memória, que se sustentam a partir de noções não lineares nem homogêneas, diretamente relacionados à produção e circulação do discurso, no caso, em torno da educação promovida pela mulher-professora. Ao se

trabalhar com esses conceitos deve-se considerar tanto os aspectos homogeneizadores quanto aqueles que provocam deslocamentos, rupturas, conflitos à aparente homogeneidade dessa educação. É procurar discernir os processos discursivos atuantes na cristalização, naturalização de determinados sentidos sobre a mulher-professora, em detrimento de outros. É, enfim, operar um trabalho de análises em *espaços não logicamente estabilizados*, procurando evidenciar as relações de forças que instalaram um sentido hegemônico, que por sua vez se configura enquanto unívoco e estabilizado na materialidade lingüística dos enunciados.

3.4 CONCLUSÕES DAS ANÁLISES

Segundo a perspectiva que seguimos, o enunciado então está longe de ter uma estabilidade ou homogeneidade, uma vez que é constantemente atravessado por uma memória. Imerso numa rede verbal, ele pode ser capturado em uma trama complexa de produção de sentidos, que lhe permite necessariamente estabelecer relações possíveis, de variadas ordens, entre outros enunciados. Articulações que os colocam constantemente em processos de regularização e desregularização. O enunciado, segundo entendemos, faz “parte de uma série ou de um conjunto” (FOUCAULT, 1995, p. 113), portanto está ligado à noção de repetição, seja sob formas de afirmações ou de oposições, permitindo que um discurso seja retomado e, portanto, perpassado pela memória, instituindo um “espaço do dizer” sobre a mulher-professora e as suas maneiras de educar e/ou de encarar a educação na contemporaneidade.

No caso específico das análises, merece devido destaque a proposta de Pierre Achard (2007), de analisar a produção discursiva do sentido e o funcionamento dos implícitos. Segundo a proposta analítica do autor, pudemos observar processos de regularização entre enunciados mapeados nos textos das professoras. O objetivo desse mapeamento enunciativo foi portanto observar as regularidades discursivas que permanecem e que se atualizam no processo de enunciação das condições de existência da mulher-professora. Pudemos mapear, por entre os textos das professoras do projeto Formar e outros textos de outras ordens, que se articulavam

aos textos delas, um discurso que se sustentou, no princípio, sob um trinômio de sentidos distintos, por vezes, antagônicos, na caracterização da educação promovida pela mulher-professora. Identificamos inicialmente um trio enunciativo, participando cada um de regularizações específicas:

- E1: Série enunciativa em torno da “maternagem”;
- E2: Série enunciativa em torno da “rude aspereza”;
- E3: Série enunciativa em torno da “competência técnica”.

Como nosso objetivo foi mapear as regularidades discursivas que permanecem e as que se atualizam, seguimos com o exercício de regularização/(des)regulação no restante do arquivo enredando esse processo triplo de enunciação, mapeando, portanto, as possíveis interseções enunciativas ocorridas entres as três séries ou mesmo os possíveis deslocamentos ocorridos em seu interior, confrontando e/ou correlacionando sentidos. Com isso, chegamos a mais três regularizações, que ao desestabilizarem, cada uma a sua maneira, as aparentes regularidades das três primeiras séries enunciativas mapeadas inicialmente (E1, E2 e E3), novos sentidos se formavam e, com isso, novos enunciados constituíam-se que, por conseguinte, participavam de novas regularizações. O mapeamento dessas novas regularidades levou-nos a outras três séries enunciativas, formadas a partir das três séries anteriores:

- E4: Série enunciativa em torno ao mesmo tempo da “maternagem” e da “competência técnica”;
- E5: Série enunciativa em torno ao mesmo tempo da “maternagem” e da “incompetência técnica”;
- E6: Série enunciativa em torno da “rude aspereza” naturalizada.

Entretanto, apesar de se tratarem de seis séries enunciativas de naturezas semânticas distintas, diante das diversas condições de produção em que se formaram e dos diferentes sentidos dos quais se apropriaram, o *sexteto enunciativo* mapeado permanece girando em torno do mesmo foco de análise: a mulher-professora. Entendemos ter mapeado, finalmente, um “espaço do dizer” sobre a mulher-professora e a educação promovida por ela. Diante dessa constatação,

podemos concluir se tratar de uma *formação discursiva* (FD), da qual o sexteto enunciativo faz parte. Nesse caso, esclarecemos que estamos mobilizando o conceito foucaultiano de FD, como um conjunto de enunciados que fazem parte de uma mesma regularidade:

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* (FOUCAULT, 1995, p. 43).

Em termos de constituição de uma FD – conceituada portanto como um conjunto de enunciados submetidos à dialética da *regularidade* e da *dispersão* – pode-se dizer que as contradições, os deslocamentos entre os enunciados aqui mapeados, são próprias da FD identificada. Isto é, as características contraditórias observadas fazem parte da mesma FD, confirmando não somente sua característica constitutivamente heterogênea, mas também o jogo de força ao qual a memória está sempre suscetível, que pode desestruturar uma regularização, sob a influência do acontecimento discursivo novo, a cada realização textual, na medida em que se relatavam nos textos experiências distintas, em momentos distintos, por sujeitos distintos. Comentaremos mais a seguir sobre a FD em questão, que gira em torno da educação promovida pela mulher-professora.

3.4.1 Em torno de uma FD

Ter mapeado seis séries enunciativas no “interior” de tal FD não significa supor a inexistência de outras possíveis séries, que poderiam articular-se às seis mapeadas, nem mesmo sugerir que tal FD não mantenha conexões com outras possíveis FDs do espaço interdiscursivo, por conta da configuração heterogênea própria da FD. Como exemplo, o recorte abaixo, de número 4, ilustra o funcionamento de outras FDs, articulando-se às demais mapeadas, quando se explicita no texto comentários que remetem a questões de cunho preconceituoso (...“era negra mas de alma branca”...).

(4) Mas, pela terceira vez fui estudar com D. Carmosina, era negra mais de alma branca, *esta sim, me ensinou a gostar da escola, leitura*, etc. E D. Carmosina é *lembrada até hoje com muito carinho* como minha primeira professora.

No entanto, por uma questão de foco analítico, procuramos manter certa concisão em torno da FD que gira em torno da educação promovida pela mulher-professora, não nos dedicando aos possíveis e certos atravessamentos que uma FD se permite fazer com outras FDs. Cabem nesse momento algumas ressalvas quanto a outros recortes realizados no *mapa enunciativo* traçado nas análises.

Apesar da proposta de mapeamento das regularizações enunciativas empregada aqui ter como um de seus parâmetros a ampliação, na medida em que se tentou alcançar também os processos discursivos que se encontravam além do *corpus*, nosso mapeamento enunciativo procedeu estabelecendo certos limites, fazendo certos recortes, haja vista a impossibilidade de se capturar todos os jogos enunciativos que participam desse *espaço do dizer* mapeado sobre a mulher-professora. Entretanto, há outros recortes possíveis de terem sido feitos, mas que não condizem com a proposta interdiscursiva empregada nesta pesquisa.

Por exemplo, poderíamos ter considerado nas análises um recorte analítico restrito às mulheres-professoras do projeto Formar, por exemplo, que objetivasse mapear enunciabilidades específicas àqueles sujeitos. Entretanto, diante dos princípios assumidos para nossa pesquisa, não caberia nos preocupar com esse tipo de localização, de demarcação de barreiras. Em se tratando de um trabalho de análise em termos de memória, relacionada à produção e circulação do discurso, partimos da proposição que ninguém tem propriedade particular sobre o que se diz, uma vez que as palavras significam pela história e pela língua (ORLANDI, 2002, p. 32). Ou seja, os enunciados aqui mapeados não “pertencem” exclusivamente às mulheres-professoras do Formar. O que é dito por elas também significa nas palavras de outras mulheres-professoras, em outros lugares, em outros momentos, e vice-versa. Ou seja, os sentidos não estão “nas” palavras propriamente ditas. Eles estão aquém e além delas.

Procuramos, enfim, analisar os movimentos da memória, pendendo-nos sobre implícitos que se estruturam sobre “um imaginário que o representa(m) como memorizado” (ACHARD, 2007. p. 13). A partir dessa espécie de *representação de um imaginário* sobre a qual os implícitos se estruturam, sentidos associados aos conceitos do que significa ser mulher-professora e exercer funções enquanto tal são retomados e re-inseridos na história. Esse movimento de retomada e inserção de sentidos na memória institui uma enunciabilidade em torno desses conceitos. Portanto, um trabalho que leva em conta os elementos enunciativos que esses implícitos comportam, contribui para verificar a constituição do discurso e seu processo de significação. Contribui, enfim, para observar os jogos enunciativos que participam dessa FD em torno da educação promovida pela mulher-professora, seja participante do projeto Formar ou não, seja vivendo no período do Brasil Império ou na contemporaneidade. Os textos do *corpus* serviram, na verdade, como um ponto de partida para se verificar o movimento dos enunciados em torno de tal FD.

Representando mais um exemplo de outro recorte realizado, nossa pesquisa não se debruçou, especificamente, sobre a constituição do sujeito nem sobre a produção de identidades. Entretanto, ao se analisar o movimento de retomada e inserção de sentidos na história que institui uma enunciabilidade em torno da FD do que significa ser mulher-professora em nossa sociedade e agir enquanto tal no âmbito escolar, abordam-se os processos de subjetivação que incidem nas representações e imaginários sociais, abrindo caminho para a observação da reconstrução do sujeito e para colocar em causa as evidências identitárias. Dessa forma, as análises empreendidas dos jogos enunciativos insinuavam, de alguma forma, constituições do sujeito, uma vez que dentre uma das características do enunciado está a possibilidade de “prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível” (FOUCAULT, 1995, p. 123).

Assim, como aponta Foucault, o enunciado definido enquanto tal pode ser diretamente envolvido ao sujeito. A um sujeito sócio-histórico, assumindo posições, funções, papéis, situado em um lugar social-historicamente institucionalizado. Trata-se de uma forma de conceber a constituição de sujeitos que condiz com a produção de sentidos, ambos como “resultado” de uma produção social, como produção

histórica. É pensá-los como “plural”, em constante construção interdependente e mútua.

Dessa forma, ao se mapear as regularizações de enunciados, poder-se-ia acompanhar o trajeto interdiscursivo do sujeito. Por exemplo, à medida que o sujeito se desapropria dos sentidos dos domínios de uma série enunciativa e se apropria dos de uma outra série, ele vai formando redes de sentido através dessa mobilização de enunciados, provocando a criação de outras enunciabilidades, logo, produzindo novos sentidos. Como resultado dessas regularizações/desregularizações enunciativas, o sujeito se posiciona alternadamente. A cada produção enunciativa sua, ele se constitui enquanto singular. Em nossas análises, mapeamos seis possíveis regularizações que indicam, no mínimo, seis possíveis posições do sujeito mulher-professora, isto é, seis lugares enunciativos do sujeito. As seis regularizações mapeadas indicam, portanto, alguns deslocamentos do sujeito.

No entanto, como alertamos desde o início das análises empreendidas aqui, nosso trabalho efetivamente analítico se concentraria na produção discursiva do sentido, e em torno da qual nos restringimos cautelosamente, procurando dar uma ênfase especial ao fenômeno lingüístico ligado à história, e não a subjetividade que o permeia. O que não significa que não a reconheçamos. Enfim, acompanhar detidamente o trajeto interdiscursivo do sujeito, em cada uma das regularizações enunciativas mapeadas nesta pesquisa, exigiria um outro tipo de trabalho analítico, que desviaria daquele proposto em nosso estudo, de acompanhar precisamente os movimentos dos sentidos. Portanto, deixaremos uma abordagem mais aprofundada e precisa da constituição do sujeito e, por conseguinte, da produção de identidades, para uma outra pesquisa.

Acreditamos ter conseguido enfim chegar a alguns processos de significação que nos indicaram sentidos em torno da FD sobre a mulher-professora e a educação promovida por ela. Restam-nos agora algumas possíveis considerações finais sobre as investigações da pesquisa.

4 TRAÇANDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Teimar quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente porque ela teima, que a escritura é levada a deslocar-se. [...] Deslocar-se pode pois querer dizer: transportar-se para onde não se é esperado, ou ainda e mais radicalmente, abjurar-se o que se escreveu (mas não, forçosamente, o que se pensou), quando o poder gregário o utiliza e serviliza. (Roland Barthes, *Aula*)

Finalmente, a partir do mapeamento de enunciados realizado em nossa pesquisa, conseguimos observar alguns *jogos enunciativos* estabelecidos entre os textos das professoras do Formar e outros textos do arquivo, que nos levaram a identificar sentidos produzidos em torno da FD sobre a mulher-professora e a educação promovida por ela, em ambiente escolar.

No que tange à investigação específica dos enunciados mapeados no *corpus* de nossa pesquisa, observamos uma produção discursiva de sentidos atribuídos a mulher-professora, criada a partir de regularidades enunciativas que foram se formando principalmente pela enunciação desse sujeito. Portanto, não se trata de um olhar sobre a mulher-professora como vítima desse processo discursivo, mas como atuante na/para produção de sentidos.

Enfim, ao acompanhar as regularizações/desregularizações enunciativas, que eram formadas à medida que a mulher-professora enunciava deste “lugar” e sobre ele, pudemos apontar a produção de sentidos que tendem a ser normatizados, naturalizados. Contrapondo-se a uma prática de naturalização e unificação de sentidos, o trabalho analítico que procuramos empreender buscou observar seus movimentos, os processos discursivos sócio-historicamente determinados que provocaram a sua produção. Isto é, mais do que entender e explicar o que a mulher-professora diz sobre “si mesma”, nos interessou perceber o que e como uma determinada época histórica “fala” sobre ela, por meio de enunciados construídos e partilhados historicamente, no espaço interdiscursivo, que se materializam intradiscursivamente nos textos do *corpus*. Enfim, colocou-se em prática um trabalho de análise descritivo-interpretativa de apreensão de sentidos em jogo na trama enunciativa, que se situa na ordem da memória.

Um balanço geral sobre a mulher nas redes da memória

Procuremos fazer um balanço geral sobre a mulher na atualidade, sob a voz e o olhar de Michelle Perrot⁴¹. É um balanço impossível de se pesar com precisão, que oscila ao sabor dos acontecimentos, entre o otimismo das conquistas e o ceticismo dos sentimentos de ilusão e frustração.

No mundo ocidental, a igualdade dos sexos, ainda que identificada tardiamente, parece ter se tornado um princípio reconhecido pelo senso-comum. As mulheres passaram a ter acesso a muitos domínios do saber e do poder, historicamente restritos ao homem, que lhe foram proibidos por milênios. Domínios sociais, econômicos, intelectuais, inclusive militares e políticos. Conquistaram por certo muitas liberdades, há quem diga, no que tange, por exemplo, a revolução sexual. Mas será que seu prazer não é nem será mais contrariado?

Entre teoria e prática, muitos desvios subsistem, no acesso às responsabilidades, às profissões, à igualdade salarial, por exemplo. No entanto, ainda há zonas que resistem: o religioso, o econômico, o político e o doméstico (que ainda é pouco compartilhado – haja vista a esquivia masculina quanto à criação dos filhos). Os terrenos de excelência masculina freqüentemente se reconstituem, apesar dos deslocamentos de suas fronteiras. De tanto que a hierarquia dos sexos está ainda longe de ser dissolvida. As conquistas ainda são frágeis, reversíveis, tendo em vista a possibilidade sempre presente de recuos.

Entretanto, movimentos transgressores de ordens normativas são constantemente produzidos. Sejam pontuais ou de proporções mais amplas, eles provocam deslocamentos e rupturas de discursos regularizados. Na medida em que “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 2007, p. 17), é portanto no nível da memória discursiva que se pode promover deslocamentos de discursos regularizados, de sentidos cristalizados, participando da reconstrução da história.

⁴¹ Michele Perrot é uma das pioneiras do movimento de historiadoras que dão às mulheres e aos homens a dimensão da ação das mulheres no passado, a evolução de seu *status*, as lutas e as estratégias para conquistar sua independência.

Os movimentos de re-atualização de enunciados conferem-lhe historicidade e atestam a sua ligação com a memória. Com isso, lugares fixos historicamente cristalizados podem ser deslocados, retirados de suas estabilidades, promovendo rupturas ao *status quo* preservado. Enfim, solos petrificados de sentidos aparentemente móveis sobre esses lugares em nossa cultura podem ser revolvidos, abrindo possibilidade para formação de novas configurações sociais.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2ª. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALVES, Rubem. **O prazer da leitura**. São Paulo, 2001 Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/index.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

AUTHIER-RÉVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-80, 2004. [Texto original: AUTHIER-RÉVUZ, Jaqueline. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. Revista DRLAV (Documentation et Recherche en Linguistique Allemande, Vincennes). Paris: Université de Paris VIII – Vincennes, n. 26, 1982.].

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, V. & NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 45-62.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Vol. 1 e 2. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. Tradução de Maria da Gloria Novak e Maria Luiza Neri. 2ª. ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães, [et al.]. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8ª. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.123-140.

CORACINI, Maria José. (org). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

COSTA, Nelson Barros da. O primado da prática: uma quarta época para a análise do discurso. In: _____. (org.). **Práticas discursivas**: exercícios analíticos. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 17-48.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique. Le discours communiste adressé aux chrétiens. In: **Langages**, 62, 1981. [Trad. bras.: COURTINE, J-J. Análise do discurso político: a propósito do discurso comunista dirigido aos cristãos. Revista **Langages**, 62, 1981. Tradução provisória de Sírio Possenti. Texto de circulação restrita.].

_____. O discurso inatingível: marxismo e lingüística (1965-1985). In: COURTINE, J-J. **Cadernos de Tradução** (6). Tradução de Heloisa M. Rosário. Porto Alegre: UFRGS, p. 5-18, 1999. [Texto original: COURTINE, J-J. **Le discours introvable**. *Marxisme et linguistique, 1965-1985. Histoire, Epistémologie*. Langage 13/II, p. 154-171, 1990.].

_____. A estranha memória da Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 25-32.

COURTINE, J-J; MARANDIN, J-M. Quel objet pour l'analyse du discours? In: **Matérialités discursives**. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. [Texto original: FOUCAULT, M. **L'Archéologie du Savoir**. Paris, Gallimard, 1969.].

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. [Texto original: FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris, Gallimard, 1971.].

FURLANETTO, Maria Marta. Semântica, estereótipo e memória discursiva. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 2002, Belo Horizonte. **II Simpósio Internacional Sobre Análise Do Discurso: Discurso, ação, sociedade**. Belo Horizonte: Anchor Comunicação & Multimídia, 2002. v. 1, p. 4-8.

GADET. F & PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da lingüística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004. [Texto original: GADET. F & PÊCHEUX, M. **La langue introvable**. Paris: Maspero, 1981. Trad. espanhola: La lengua de nunca acabar. México: Fondo de Cultura Econômica, 1984.].

GREGOLIN, M. R. **Filigranas do discurso**: as vozes da história. Araraquara: FCL/ Laboratório editorial/ Unesp, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

GREGOLIN, M. R. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice & NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 23-44.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. 2ª. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. Pedro Navarro (org.). São Carlos: Claraluz, 2006a.

GUILHAUMOU, J., MALDIDIER, D., PROST, A., ROBIN, R. **Langages e idéologies**. Le discours comme objet de l'histoire. Paris: Les Editions Ouvrières, 1974.

GUILHAUMOU, J., MALDIDIER, D. e ROBIN, R. **Discours et Archive**: experimentations en analyse du discours. Liège: Pierre Mardaga éditeur, 1994.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, Eni P. (org.) [et al.] **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2ª. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1969.

LE GOFF, J. **Memória e História**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LOPES, E. M. T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003. [Texto original: MALDIDIER, D. (Re)lire M. Pêcheux aujourd'hui. In: **L'inquiétude du discours**. (textes de Michel Pêcheux choisis et presentes par). Paris: Editions des Cendres, 1990.].

MEMÓRIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1975, p. 910.

MORALES, Blanca de Souza Vieira. O real da língua e o real da história – considerações a partir do texto *La lengua de nunca acabar*. In: INDURSKY, F. & FERREIRA, M. C. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 219-222.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem em revista: a mulher-fêmea. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983, p. 32-50.

_____. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1994.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4ª. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002a.

PÊCHEUX, Michel. **Analyse Automatique du Discours** (AAD-69). Paris: Dunod, 1969. [Trad. bras. parcial em: GADET, F & HACK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.].

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. [Texto original: PÊCHEUX, M. **Les vérités de La Palice**. Paris: Maspero, 1975.].

_____. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Pontes, 1997, p. 55-66. [Texto original: PÊCHEUX, M. **Lire l'archive aujourd'hui**. Archives et Documents de la Société d'Histoire et Épistemologie des Sciences du Langage. (2), 1981, p. 623-632.].

_____. Análise do discurso: três épocas. In: GADET, F & HANK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1995, p. 311-319. [Texto original: PÊCHEUX, M. **Analyse de Discours: trois époques**, 1983.].

_____. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. Tradução de José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007, p. 49-57. [Texto original: PÊCHEUX, M. Role de la mémoire. In: ACHARD, P.; GRESNAIS, M.P. (éd.). **Histoire et Linguistique**. Paris: Eds CNRS, 1984.].

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990. [Texto original: PÊCHEUX, M. Discourse: Structure or Event? In: NELSON, C. e GROSSBERG, L. (ed.). **Marxism and Interpretation of Culture**. Chicago: University of Illinois Press, p. 633-650, 1988.].

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

RENZO, Ana Maria Di. *La lengua de nunca acabar*: o real da língua e o real da história. In: INDURSKY, F. & FERREIRA, M. C. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 223-230.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. de, VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79-94.

ROBIN, R. **História e Lingüística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1977.

SARGENTINI, V. M. O. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V. M. O. & NAVARRO-BARBOSA, P. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 77-96.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. 20^a. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ EST, 1993.

SEGREDO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1975, p. 1281.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.95-122.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, abr.1998, p.35-58.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67.

VILLANOVA, Rodrigo de Azambuja. **Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública**, Porto Alegre, Tipografia Jornal do Comércio, 1877.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. de, VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, jan./jun. 1996. Disponível em:<<http://www.agoravirtual.net/mostra/mulheres/flavia1.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

_____. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, Sept./Dec., 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=50100-5742005000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2009.

ANEXOS

Anexo 1

“Segredos da Memória”

Na escuridão do inconsciente
guardo o meu passado
sofrido, magoado...
Não gostaria de ter-me lembrado.

A ferida do aprender
dói dentro da alma.
Desalento que não se acalma.

Ingressei com seis anos.
Torturas sofri,
reguadas de madeira levei
lembranças de ematomas adquiri.

Senti raiva da professora.
Seu olhar era arrogante,
percebi que nós pobres
Não éramos importantes.

Padeci com a indiferença.
Até que um dia não suportei.
E sem estudar fiquei

Passaram-se dois anos
Dessa época remota.
Que minha aprendizagem foi morta.

Porém em um certo dia
escutei homens conversando
matricule sua filha
porque o tempo está passando.

Então fui matriculada.
Próximo à Escola Agrotécnica
encontrei uma professora
que era amorosa e técnica.

Com ela aprendi a viver.
A gostar de ler, escrever e
ser.

Anexo 2

Memórias de Francely

Lembranças da minha alfabetização

Eu me lembro como tivesse passado por este processo ontem.

Começou na pré-escola com a tia Delícia. Ela era uma ótima professora, oportuniza o aprendizado em muitas atividades diferenciadas.

Aprendi a ler mesmo na 1ª série com a professora Sônia. Ela era muito amável, doce e eu queria agradá-la, mostrando que aprendia tudo que ela me ensinava.

Hoje a vida me oportunizou reencontrá-la, foi exatamente num curso de pós-graduação, eu fiz com ela, melhor, estudei com ela.

Anexo 3

Memórias do processo pessoal de alfabetização

Fui alfabetizada com cartilha e a professora queria seguir a ordem alfabética de qualquer jeito. A cada dia ela apresentava uma letra com textos irreais. Minha recordação foi quando aprendi a letra Z da zazá.

Z da zazá, zazá era uma cozinheira que trabalhava na casa de dona Zilda. Zazá tem uma gatinha que se chama Zizi. Zizi mia com o zumbido do zinco.

A cartilha foi usada só depois que todos os alunos aprendessem o alfabeto maiúsculo e minúsculo e para aprender era preciso fazer cópias.

Eu sentia vontade de folhear a cartilha para aprender a ler e a escrever, mas não podia. Até hoje não gosto de escrever com a mão, a professora brigava muito por causa da letra. Prefiro digitar.

Anexo 4

Minha infância

Após passar muitos anos da minha vida de vez em quando, gosto de recordar um pouco da minha infância.

Aos 7 anos fui para uma sala de aula onde o professor era pago pelos pais.

A sala era uma tulha de armazenar café. Lá tinha uma mesa rodeada de bancos onde o professor passava todas as tarefas nos cadernos a mão e os alunos tentavam traçar as primeiras letras, sílabas e depois palavras que iam ouvindo o professor soletrar.

E os alunos repetiam o som até conseguir as primeiras palavras sozinhos lendo e escrevendo.

Meu primeiro professor, não tinha experiência como alfabetizar. Por um motivo ou outro, castigava os alunos severamente. Era de joelhos em pedras ou milhos. Isto quando ele não os amarravam ao pé da mesa e batia com régua de madeira. Mas, durou pouco, porque assim que os pais descobriram dispensou-o imediatamente.

Fui para a segunda experiência de alfabetização, onde foi horrível também, o professor dizia horrores para amedrontar os alunos como:

- Vou matar com uma pedra, etc. E isso me frustrou tanto que todos os dias eu me adoecia para faltar as aulas com medo de encontrar com a professora.

Mas, pela terceira vez fui estudar com D. Carmosina, era negra mais de alma branca, esta sim, me ensinou a gostar da escola, leitura, etc. E D. Carmosina é lembrada até hoje com muito carinho como minha primeira professora.

Anexo 5

Lembranças da minha infância

A minha alfabetização não me deixou muitas recordações positivas da 1ª série, o tempo encarregou de apagar as coisas ruins, ficando apenas as coisas que considero boas.

Sempre fui uma aluna que detestava o método de memorização utilizado pela professora, não via uma aprendizagem significativa nele, fiquei um pouco traumatizada por ter sido “podada” não podendo nunca opinar, nem perguntar se caso não tivesse entendido os conteúdos.

Isso contribuiu de forma negativa para me expor ao público, mas venci estas barreiras.

Hoje estou cada vez me aperfeiçoando mais fazendo curso de formação para tornar o passado frustrado em brilhante presente, trabalhando com os meus alunos para que possam participar, socializar os conhecimentos e tornando-os cidadãos capazes de entender e atuar na sociedade.

Anexo 6

Memórias

Das séries iniciais o que ficou marcado em minha memória foram: o primeiro dia que eu estudei “encostada” na primeira série, e a quarta série.

Eu comecei a freqüentar a escola com 6 anos, e como nas escolas da zona rural não havia pré-escola, eu entrei direto na primeira série. No primeiro dia de aula a professora passou no quadro uma leiturinha em letra de fôrma e pediu que eu lesse, e eu disse a ela que eu não sabia ler, e ela gritou comigo e insistiu que eu lesse. Então como eu não soube ler, ela pegou uma vara enorme e ameaçou me bater se eu não escrevesse no caderno o que estava no quadro. Com muito medo dela, eu tentei escrever sem saber mas não consegui. Então novamente, ela gritou comigo e me chamou de burra e cega, eu comecei a chorar com medo dela e também por vergonha. Ela me colocou isolada no canto da sala até o final da aula. Naquele ano eu não voltei mais à escola, eu sentia muito medo da professora. Só no ano seguinte eu voltei a estudar, com outra professora, bem mais atenciosa e carinhosa.

A quarta série influenciou bastante na minha escolha profissional. Eu era a única aluna na quarta série e as outras crianças da 1ª, 2ª e 3ª séries estudavam na mesma sala de aula que eu. Eu era uma aluna dedicada, fazia as atividades com capricho e eficiência. Depois que eu terminava de fazer minhas atividades, a professora sempre pedia que eu ajudasse os meus colegas da 3ª série a resolver os exercícios, principalmente os de matemática. Isso serviu de estímulo para mim como aluna, porque eu sentia vontade de aprender cada vez mais para estar ajudando os meus colegas nas suas dificuldades. E foi esse momento da minha vida que me impulsionou a seguir a profissão do magistério, da qual eu tenho muito orgulho.

Anexo 7

Memórias da minha alfabetização

As primeiras lembranças que tenho são do tempo em que fiz o Jardim de Infância. Eu participava com entusiasmo das atividades que eram proporcionada pela escola. Lembro-me do meu uniforme, azul quadriculado com meu nome bem grande escrito no bolso, era um orgulho. Poucas lembranças tenho da alfabetização, recordo mais da minha professora “Rafaela”, como eu gostava dela, era muito carinhosa e atenciosa com todos. Até pouco tempo guardava a cartilha que era usada, “Caminho suave”, para mostrar a meu filho, mas como já passei por várias mudanças, não sei em que lugar ficou.

Anexo 8

Memórias

Era uma menina humilde e muito tímida que morava no interior de Aracruz, no Espírito Santo. O contato que tinha com pessoas se restringia quase totalmente à minha família.

Março de 1973. Minha mãe levou-me à escola. Foi o meu primeiro dia de aula. Tocou a sineta. Fomos colocados num salão, enfileirados por série e ordem de tamanho. Minha mãe retornou para casa, e só não chorei porque sentia muita vergonha.

Fomos levados pela professora Maria de Fátima Lecco. Não tenho boas lembranças pois era muito rígida. Também não me recordo muito bem do método de alfabetização que utilizava, mas não me esqueço de dois personagens que usava como eixo para todas as suas atividades: Renato e Diva! Era apaixonada por eles e gostava muito de desenhá-los e pintá-los.

Conheci rapidamente o alfabeto e logo em seguida a família “da-de-di-do-du” e as outras. Logo comecei a ler tudo a que tinha acesso. Meus irmãos ajudavam-me bastante nas atividades de casa e assim consegui até ensinar minha mãe a assinar seu próprio nome. Foi maravilhoso!

Lembro-me também de um momento inesquecível naquele ano: “- Um bolo confeitado!” Era um bolo confeitado e refrigerantes que as professoras haviam preparado para a Semana da Criança. Foi a primeira vez que comi daquele tipo de bolo e ainda hoje recordo-me de seu confeito e paladar...

Dezembro. Avaliação Final. Um teste de leitura realizado pela própria diretora em seu gabinete. Fiquei tão apavorada e com tanto medo que não conseguia ler sequer uma palavra. Entrei em pânico! Achava que minha irmã gêmea tivesse conseguido passar e eu não.

Acredito que ambas, diretora e professora, entraram num consenso, valorizaram meu desempenho no dia-a-dia e aprovaram-me. Ter sido aprovada foi maravilhoso, porém, a forma daquela avaliação causou-me um certo trauma quanto à leitura oral.

Anexo 9

Reescrita da Memória

Tenho poucas lembranças da minha alfabetização, mas sei que foi muito boa.

Na Escola Professora Jesuína Costa Amorim, em Rio Bananal, guardo boas lembranças da Tia Conceição que com seu jeito alegre e simpático, utilizava uma cartilha cujo nome era SODRÉ. Lembro-me bem dela, pois todos os dias em minha casa pegava-a para pintar os desenhos, mesmo tendo alguns colorido.

Tia Conceição utilizava o método tradicional: Juntava consoante mais vogal formando uma sílaba.

A cartilha SODRÉ ficou marcada na minha memória pois havia sempre uma frase com um desenho.

Das frases:

A pata nada.

O boi bebe água.

Me recordo claramente, parece que estou vivenciando os momentos passados.

Recordo-me também de cinco colegas que estudamos juntas até a 8ª série.

O tempo passou, várias coisas aconteceram, eu cresci e hoje estou aqui, me aperfeiçoando um pouco mais, onde guardarei momentos para serem recordados futuramente.

Anexo 10

Memória de infância

A criança é como uma pequena flor. Se bem cuidada sua existência será forte e duradoura.

Lembro vagamente de quando iniciei na vida escolar. Só que nunca pude deixar de esquecer a minha professora.

Olhos azuis, cabelos loiros sempre presos e sua pele muito branquinha e bem cuidada. Dona Beatriz era também muito meiga e sempre pronta para nos dar devida atenção.

Sala repleta de crianças com carinho de medo, mas não tinha jeito, era necessário encararmos uma nova realidade da vida, pois quando se inicia a vida escolar a criança passa a ter visão de uma nova missão.

Então era chegada a hora, o tão sonhado dia começou. Com apenas 06 anos fui com meus irmãos para uma nova aventura. A sineta da escola anunciou a hora da entrada. O coração palpitava parecendo sair do peito, pois era tudo o que queria, ir à escola. Por isso, minha aprendizagem foi rápida e não tive problemas para ser alfabetizada. Obtendo bons resultados na mesma, fui uma aluna, dedicada e esforçada.

Conclui meu ensino fundamental na mesma escola que na época se chamava “Escola de 1º Grau Canivete” e mais tarde se tornaria CEIM “Peter Pan”, onde atuo com muito orgulho na direção.

Anexo 11

Minha primeira etapa estudantil

Fui alfabetizada assim:

Minha mãe lecionava em uma escola simples, de tamanho médio, da rede municipal, situada na zona rural.

Ela era a diretora, professora, merendeira, recreadora, enfim, tudo.

O sistema era muito rígido, mas tudo ocorria naturalmente.

Existia o castigo de ajoelhar sobre os grãos de milho e caroços de feijão; também o castigo de virar as costas para os colegas e a frente para a parede e uma régua de madeira de tamanho médio, a qual a professora utilizava para chamar atenção dos alunos quando houvesse necessidade.

Ela ganhava diariamente de presente dos alunos: ovos, galinhas, frutas, verduras em geral.

Eu e mais três irmãos fomos criados na escola. Minha mãe nos levava todos os dias.

Ao nascer, já havia minha irmã mais velha com um aninho de idade, ainda bebê, e eu bebê de colo. Minha mãe conta que nossos babás eram os alunos e que nós gostávamos muito deles.

Ela dizia para eles:

- Vocês podem cuidar. Mas hora de estudar, é estudar! – e que nós não atrapalhávamos de forma alguma.

Isso tudo começou quando eu estava na fase de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

Ao completar os seis anos, já sabia ler e escrever.

Agora já fazia parte ativa da sala de aula.

Durante todo o período escolar, todos os momentos eram agradáveis.

No recreio, além da merenda, havia brincadeiras diversas entre os alunos e a professora. As brincadeiras de que mais gostávamos eram: cantar roda e pique-esconde. Escondíamos nas moitas de assapê e colônão.

Na verdade, o que ficou marcante para mim foi a oportunidade de ter sido alfabetizada por minha mãe Ivone e ter sido na zona rural, pois lá o contato com a natureza era bem próximo.

Anexo 12

Memórias

Quando cheguei à escola aos sete anos, senti-me perdida. Os dias foram passando e aos poucos fui acostumando àquela nova situação.

Em relação aos meus colegas, era como se estivesse em casa, mas quanto à professora, nunca me adaptei. Era elegante, vestia-se bem, demonstrava ser segura e forte, características que, para mim, eram sinônimos de superioridade e insensibilidade.

Na minha fragilidade psicológica e econômica, via naquela criatura certo ar de rejeição ao ensinar algo proposto, pois só se aproximava quando convocada, deixando-me insegura e constrangida.

Não esqueço daquele olhar de desprezo ao repreender-nos ou tomar as lições, que deveriam estar decoradas. Caso contrário, o castigo para alguns era inevitável, em grãos de milho ou palmatória.

Ao reencontrá-la, anos depois, tivemos a oportunidade de conversar e recordar o tempo em que estivemos juntas, mas, com certeza, sua imagem rude jamais sairá da minha memória.

Anexo 13

Texto escrito pela cursista ... a partir das memórias em relação ao período da sua alfabetização.

Minha viagem pelo mundo das letras teve início com a minha mãe que, sempre foi uma excelente leitora. Ela sempre deixava a minha disposição muitos gibis, revistas e livros infantis que a noite lia para mim e meus irmãos. Sendo assim, quando entrei para a escola já conhecia algumas palavras. Fui alfabetizada no Colégio Marista por uma professora maravilhosa.

Todos os dias ao vê-la entrar na sala de aula, tinha certeza de que alguma surpresa sairia de sua bolsa. E saía mesmo.

Minha professora parecia um anjo, e suas aulas eram uma festa.

Lembro-me da felicidade que sentia ao vê-la chegar com uma historinha nova ou quando íamos ouvir com muito respeito algum texto bíblico no pátio, ao ar livre ou na capela. Depois voltávamos para a sala. Então realizávamos muitas atividades que nunca me pareciam chatas e, mesmo hoje quando relembro, penso que não eram.

Ainda hoje quando ouço alguém dizer que as lembranças de sua alfabetização não são boas, penso que fui privilegiada. A dedicação da minha professora me faz acreditar que as pessoas podem fazer diferente e, que esta diferença acarreta resultados positivos na vida dos que as cercam.

No caso da minha professora o diferencial consistiu em superdosagens de amor, paciência, respeito e comprometimento com a missão que tinha à sua frente: alfabetizar. Hoje raramente percebo essas virtudes nas pessoas que têm a mesma missão.

Não fazem parte de minhas lembranças cartilhas, castigos ou nenhuma frase vinda de sua boca que me fizesse sentir medo de tentar de novo até conseguir.

A primeira palavra que li foi injeção. Daquele dia em diante comecei a amar a leitura e tudo o que ela significaria para mim.

Espero que ainda existam professores que, como a minha ensinam tendo no coração os seus ideais, pois os sonhadores são os salvadores do mundo.

Anexo 14

Memórias pessoais de alfabetização
NÃO: Com TIL ou TIO?

A subida era cansativa, mas tornava-se gostosa, pois entre as árvores imensas de troncos enormes, onde podia-se brincar de esconde-esconde, proporcionando um ambiente mágico, onde a imaginação corria solta. Por este caminho chegava-se à Escola República Argentina, no final da Ladeira Cristo Rei.

Lembranças vagas, meio nebulosas vão tomando forma. Um pátio interno onde brincávamos na hora do recreio, uma sala de aula da qual nada ficou registrado, uma professora, que deixou recordações bem nítidas: linda, com cabelos pretos e lisinhos até a cintura, pele clara como porcelana e um semblante severo, com ares de competência. Sorriso? Não me lembro.

O único fato registrado que recorro com bastante clareza, é de uma menininha bastante tímida, levando seu caderno até a professora após escrever a palavras NÃO. Muito entusiasmada aguardava um sinal de aprovação, um elogio talvez. A professora, tia Moema, disse que estava faltando o til. A menina voltou ao seu lugar e, numa segunda tentativa, tentou acrescentar o que faltava. Retornou à mesa da tia e esta, num tom mais alto, diz: “Está errado, já falei que está faltando o til.”. Assustada, a menina sentou-se e elaborou mais uma hipótese. Seu registro ficou assim: NÃO e no lugar do til, a palavra TIO. Nesse momento, o grito da professora amedrontou tanto a criança, que a fez voltar, ao seu lugar, aos prantos sem compreender qual foi o seu erro.

Às vezes, o processo de alfabetização pode tornar-se até doloroso, mas as crianças são seres admiráveis, pois a facilidade que têm para suportarem as incoerências do mundo adulto, é algo extraordinário.

Anexo 15

Minhas memórias sobre a alfabetização

Memórias sobre meu tempo de alfabetização são poucas, mas de um fato me lembro bem. Naquela época em que estudei, só se passava para a 2ª série se tivesse aprendido a ler e a escrever. E eu aprendi a ler na 1ª série e com 10 anos de idade já havia concluído a 4ª série. Mas exatamente como aprendi a ler, não lembro. Só sei que era muito agradável estudar e que na 1ª série a minha professora se chamava Marlene, linda e amorosa.

Já na 2ª série, eu não consigo lembrar do nome da professora, talvez porque foi um ano bastante tumultuado.

Na 3ª e 4ª séries a minha professora foi a Leninha, que também era dona da fazenda em que minha família e eu morávamos. Ela era linda, cheirosa e maravilhosa, algo fora do normal para mim e gostava tanto dela que nem dá para descrever. Ainda bastante moça ela foi habitar na Casa do Senhor, deixando esposo e três filhos. Fiquei arrasada ao saber da notícia do seu falecimento. Como poderia morrer alguém tão especial?

Ainda tenho lembranças de um livro de português que continha textos e ilustrações que faziam a minha mente viajar por lugares incríveis, também gostava muito de brincar de escolinha, de escrever no chão e de brincar com as letras do alfabeto.

Que maravilha! O meu mundo era pleno de felicidades.

Anexo 16

Memória do processo de alfabetização

Na minha infância tudo era so felicidade, ia para a escola mas para brincar, acho que era coisa da idade...

Estudava de manhã, quando acordava era quase meio dia, não tinha tempo para mais nada, do jeito que levantava eu ia...

Quando chegava na escola a professora era minha própria tia, mandava ler 2 folhas da bíblia gaguejava e nada saia...

A tia meia desarrumada com as unhas meia encardida, pedia o meu caderno e as contas erradas passavam despercebida.

Não me interessava para nada achava que aquilo não me servia, hoje eu agradeço aos meus pais por ter me feito ir para à escola todos os dias.

Anexo 17

Memórias.

Escrever um texto sobre o tempo em que aprendeu a ler e a escrever.

É difícil saber o momento exato em que eu aprendi a ler e escrever. Foi uma grande surpresa para minha mãe, professora particular, com uma turma numerosa de alunos, quem sem saber os ensinava e me ensinava ao mesmo tempo. Eu a observava de longe ordens dela - para não atrapalhar e ia repetindo o que ela falava para seus alunos. Deitada no assoalho da casa, comecei a ler a “folhinha” ou melhor, o calendário: o nome da loja, o endereço, o nome dos meses, os números...

Minha tia, professora da única escola da cidade, levou-me para estudar. Foi uma grande felicidade, pois o meu sonho era estudar nesta escola – “EPG Profº Guedes Alcoforado”. Entrei como ouvinte, com apenas 05 anos de idade, com muita resistência da diretora. Passei por um período de testes e assim pude me considerar aluna da escola.

Minha professora da 1ª série era muito doce, maravilhosa. As músicas, as atividades nas folhas que nós comprávamos... tudo era muito bom.

Lembro-me com muita saudade do meu tempo de escola.

Anexo 18

Reescrita da Memória.

Ainda criança vivia com meus pais e meus dois irmãos no interior do município de Montanha. Eram lavradores, sempre responsáveis com a nossa educação.

Com muita dificuldade comecei estudar em uma escola bem distante da minha casa, gastava aproximadamente duas horas no trajeto de ir e vir da escola.

Logo nos primeiros dias de aula, o professor pediu que cada aluno da classe relatasse seu sonho, o que desejava para sua vida. Estava tão entusiasmada em relatar meus desejos que não somente os descrevi, mas também os desenhei. Ilustrei uma casa, um jardim e a escola dos meus sonhos, onde os alunos não ficavam de castigo, aprendiam a ler com prazer e sentiam vontade de voltar no dia seguinte.

Quando entreguei o trabalho, fiquei esperando ansiosa palavras de elogio do professor, mas elas não vieram. Somente cinco dias depois, o trabalho foi devolvido com a seguinte resposta: “Seu sonho é um absurdo! Imagine você, filha de lavrador, morando na roça, escrevendo um sonho desses, impossível de tornar-se realidade?”.

Voltei para casa muito triste pensando no que havia acontecido. Então refleti e decidi que continuaria sonhando, pois aquela decisão só caberia a mim; lutar para que esse sonho ou desejo se concretizasse, mesmo que visto como impossível de se realizar.

Recordo-me ainda, que fiquei sem recreio porque discuti com uma das minhas colegas, voltando para casa, por causa de um mamão que eu havia escondido quando estava indo para a escola. Achei um absurdo a atitude do professor, porque ele só castigou a mim. Não quis saber quem estava com a razão, impôs o castigo para mostrar que tinha moral. **Apesar** do professor ser tão rígido, o que eu mais queria, que era prender a ler e escrever, não foi possível. Somente na série seguinte (2ª série), com uma professora mais compreensiva e dedicada, tudo tornou-se mais fácil. Quando me dei conta, já estava alfabetizada e pude alcançar o meu objetivo: “ler e escrever”.

Anexo 19

Memórias de processo pessoal de alfabetização

Ir à escola era algo muito prazeroso para mim. Acordar bem cedo, tomar café preparado por mamãe e vestir o uniforme.

Lembro-me perfeitamente da saia toda pregueada, a blusa branca e no bolso o emblema da escola.

A minha escola era grande, hasteávamos a bandeira e cantávamos o Hino Nacional semanalmente.

Naquela época usávamos uma cartilha com letras grandes.

A professora era gentil e fazia-nos repetir: B com A, Ba; B com E, Be... e assim por diante. Depois deveríamos formar as palavras assim: BA-LA, BO-LO, BE-LA. Mas tarde vieram as frases: VOVÔ VIU A UVA, A BOLA É BELA... E eu pensava: será que vovô viu mesmo a uva? E a bola, seria bela realmente?

Não havia musiquinhas para ensinar o alfabeto, massinhas para modelar as letras, televisão, vídeo cassete, DVD, rádio e CD.

Porém, na memória ficou a melodia harmoniosa da voz da professora repetindo incansavelmente B com A, Ba; B com E, Be; B com I, Bi...

Anexo 20

Memória pessoal

Eu me lembro com alegria meus momentos na escola, tinha muito medo de errar.

A cartilha era a base do aprender eu lia para a professora e diretora e assim elas diziam se eu estava apta à passar de ano.

Tinha uma professora que era muito brava, não deixava eu ir ao banheiro, contava histórias assustadoras, me lembro muito bem quando contou a história da mulher de algodão e de gillete que morava no banheiro.

A hora que eu mais gostava era a do recreio, podia brincar, mais eu gostava mesmo era de merendar.

O que mais me preocupava era quando dava temporal, eu pedia para ir no banheiro e fugia da escola.

Eu era uma que tinha dificuldades de aprendizagem, sempre superei com ajuda de meus professores.

Hoje sou educadora, agradeço isso tudo as minhas professoras, que me ensinaram a lutar pelos meus ideais.

Anexo 21

Memória

1º dia na escola: como foi o meu aprendizado

Minha história

Depoimento: Quando entrei na escola pela 1ª vez, eu tinha 5 anos, como não tinha idade para estudar, fiquei como ouvinte até o final dos 6 anos em uma escola no Distrito de Vinhático. Minha mãe não entendia, me tirou dizendo que eu não estava aprendendo nada, me levou para a fazenda do meu avô para estudar com os meus tios e morar com eles. Aos sete anos fui matriculada e sabia ler tudo, não tive dificuldades, toda leitura que a professora tomava eu lia desembaraçadamente. Ano após ano, foi passando e eu sobresaí sem dificuldades. Tive uma excelente professora chamada Didi. Estudei com esta mesma professora até a 4ª série do 1º grau. Andávamos duas horas à pé para chegar até a escola.

Referência de catalogação nos arquivos do projeto Formar: MOD. 1/2005 – MT1 – Relatório 1.