

## **Entre a dispersão do sujeito e a coerência autoral: o professor-autor**

### **Between the dispersion of the subject and the author's consistency: the teacher-author**

**Júlio César David Ferreira**

Universidade Federal do Paraná

ferreirajcd@gmail.com

#### **Resumo**

O conhecimento científico não é uma série de acúmulos, mas de rupturas e de retificações, em um longo processo dialético. Entretanto, nas aulas de ciências são exibidos aos alunos exercícios e expressões “fins em si mesmos” que dificultam o estabelecimento de relações com fatos do cotidiano e entre os próprios conceitos. É predominante o uso da linguagem dos signos matemáticos, em detrimento das diversas linguagens e materialidades significantes pelas quais o conhecimento científico escolar se constitui. A partir do referencial teórico da Análise de Discurso de linha francesa, realizo um estudo sobre a ideia de *autoria*, mais especificamente na educação, campo de atuação do *professor-autor*. Ao produzir e deslocar sentidos para o conhecimento científico, o professor-autor historiciza o seu dizer (fazer) e ressignifica a prática docente.

**Palavras-chave:** linguagem, análise de discurso, autoria, professor-autor, educação em ciências.

#### **Abstract**

Scientific knowledge is not a series of accumulations, but breaks and corrections, in a long dialectical process. However, in science classes are presented to students exercises and expressions "ends in themselves", hindering the establishment of relations with everyday facts and scientific concepts. It is predominant use of the language of mathematical signs, to the detriment of the various languages and materialities by which the school scientific knowledge is constituted. From the theoretical framework of the French Discourse Analysis, I realize a study on the idea of *authorship*, more specifically in education, field where the *teacher-author* works. In the production and displacement of meanings to scientific knowledge, the teacher-author historicizes and resignifies the teaching practice.

**Keywords:** language, discourse analysis, authorship, teacher-author, science education.

## Introdução

A educação em ciências compreende diferentes discursos. Os discursos científico e pedagógico materializam-se em múltiplas linguagens, embora na escola venham, predominantemente, sendo utilizados textos escritos curtos e áridos, com poucas referências a elementos próximos aos estudantes. A física, por exemplo, envolve diversos tipos de leitura, como a dos signos matemáticos e a imagética, entretanto, nas aulas, a linguagem textual (escrita) é predominante, especialmente a dos textos pretensamente objetivos e assépticos — material que tem se adaptado ao atual padrão das aulas.

A partir dessa concepção simplista e restritiva para o ensino das ciências, muitos professores têm desenvolvido aulas baseadas exclusivamente em livros didáticos ou em apostilas, sem referências ao cotidiano de seus alunos, à atualidade, e sem os enredar nas diversas manifestações científico-culturais que se apresentam na contemporaneidade. Além disso, o primado da linguagem escrita tem se dado em detrimento da exploração de outras importantes materialidades significantes no domínio do ensino e da aprendizagem — a imagética e a audiovisual, por exemplo.

A ciência pode ser vista como um discurso com pretensão de verdade, mas sob um fundo de erro (BACHELARD, 1977, apud LOPES, 1999). O discurso científico está aberto ao equívoco, à falha e, segundo Bachelard, à retificação de erros ao longo da história. Se, por um lado, o conhecimento científico se constitui com efeitos de evidência empírica e estabilidade lógica, por outro, são as contradições, rupturas e reformulações que garantem o desenvolvimento do *espírito científico* (BACHELARD, 1990; BACHELARD, 1996):

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Ele julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica dum longo erro, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum e primeira (BACHELARD, 1978, p. 176).

Não há uniformidade ou linearidade no desenvolvimento do conhecimento, e sim um pluralismo de racionalidades e processos de ruptura — o conhecimento científico não é uma série de acúmulos, mas de rupturas e de retificações, em um longo processo dialético. Entretanto, nas aulas de ciências são exibidos aos alunos exercícios e expressões “fins em si mesmos” que dificultam o estabelecimento de relações com fatos do cotidiano e entre os próprios conceitos, dialeticamente. É predominante o uso da linguagem dos signos matemáticos, em detrimento das diversas linguagens e materialidades significantes pelas quais o conhecimento científico escolar se constitui.

Os sentidos dos conceitos científicos não se constituem somente pelos efeitos de evidência e estabilidade lógica do discurso científico, ou seja, é na contextualização, mobilização e problematização do conhecimento científico que o estudante produz sentidos e aprende. Vale acrescentar que o discurso científico não é *primário* (CORACINI, 2007) na sala de aula, isto é, o sujeito do discurso (na posição de professor) não se dirige a um especialista da área para tentar convencê-lo da validade e do rigor científico de uma pesquisa.

Pelo enfoque teórico da Análise de Discurso de linha francesa, realizo um estudo sobre a ideia de *autoria*, mais especificamente no campo da prática docente, na atuação do *professor-autor* (OLIVEIRA, 2006). Nesse viés, afirmo a importância da instauração de um *discurso pedagógico polêmico* pelo professor (ORLANDI, 2011) como uma forma de desautomatização do discurso científico — do conhecimento científico “puro”, logicamente estabilizado e abstrato.

À educação escolar compete o trabalho de seleção, reorganização e reestruturação de saberes e materiais culturais em determinado contexto sócio-histórico — a *transposição didática* (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1985). O conceito de *transposição didática* pode ser pensado como a transição que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar ou, em uma perspectiva discursiva, como o deslocamento de sentido do discurso científico que se materializa como discurso científico escolar, ou discurso pedagógico, movimento intrínseco da atividade docente. Assumo a perspectiva de Lopes (1999), na qual esse deslocamento — essa “transposição” — se dá por um dos principais processos de constituição do conhecimento escolar, a *mediação didática*: “constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p. 209). Na tomada de posição *professor-autor*, o sujeito mobiliza saberes pré-construídos e rompe com práticas já institucionalizadas e cristalizadas no âmbito educacional, além de ocupar o seu papel central na *mediação didática*, no sentido dialético referido por Lopes (1999).

## Referencial teórico

A partir do referencial teórico da Análise de Discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux e representada pioneiramente no Brasil por Eni Orlandi, concebo a linguagem como uma “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15). A linguagem não é transparente, neutra, uniforme e nem natural. Tem materialidade. É discurso. Em sua opacidade — e em sua incompletude — a linguagem se constitui como um campo propício para a manifestação da ideologia.

Pêcheux (2009) concebe o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”. Nesse viés, a língua (falada, escrita, cantada etc.) é “condição de possibilidade do discurso”. A linguagem, “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15), tem materialidade. É discurso. Para o estudo da linguagem, torna-se fundamental a questão do sentido em sua materialização histórica: “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005, p. 25).

Como distinção das ideologias particulares (religiosa, moral, jurídica, política etc.), que sempre manifestam posições de classe, Louis Althusser referiu-se a uma *ideologia em geral*: “abstração dos elementos comuns de qualquer ideologia concreta, a fixação teórica do mecanismo geral de qualquer ideologia” (BRANDÃO, 2012, p. 24). Dessarte, Althusser (1985, p. 98) postulou a tese: “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”. O homem, sujeito sócio-histórico e simbólico, tem uma relação imaginária com suas condições de existência — trabalho da ideologia.

O sujeito do discurso, tocado pela linguagem e pela história, é uma dispersão constituída por diferentes materialidades. Afetado pela ideologia, o sujeito tem uma relação dinâmica com a história, questiona e intervém na ordem dos sentidos em determinadas formações discursivas e ideológicas. Como não há prática sem sujeito, nem sujeito sem linguagem, é pela prática discursiva que o sujeito se relaciona com sua realidade natural e social e se constitui na história, dispondo de conjuntos de enunciados que materializam sistemas de ideias e representações. Desse modo, “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2012, p. 45).

Pelo enfoque do materialismo histórico e dialético sobre as práticas políticas constituídas no seio da luta de classes, com relações contraditórias de reprodução/transformação das relações de produção, Pêcheux distinguiu três modalidades de subjetivação, ou seja, os modos como o sujeito se apropria subjetivamente dos saberes

políticos e científicos de sua forma-sujeito sócio-histórica<sup>1</sup>: 1) *identificação* (metáfora do “bom sujeito”: assujeitamento pleno e ideal, sem questionamento); 2) *contraidentificação* (o “mau sujeito” desconfia e luta contra as evidências dos saberes “inquestionáveis” de determinada formação discursiva, mas não há, necessariamente, ruptura); 3) *desidentificação* (a prática revolucionária que desmonta/remonta a forma-sujeito e, nessa ruptura, passa a sustentar outra formação discursiva e ideológica). O processo de desidentificação explica as grandes transformações da sociedade (PÊCHEUX, 2009).

Todo discurso acontece sob determinadas *condições de produção*, seja no sentido estrito (contexto imediato da enunciação), seja no sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico). Na atividade discursiva, as condições de produção são acionadas por uma *memória* ou *interdiscurso*:

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 de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva (ORLANDI, 2005, p. 31).

O interdiscurso (de ordem social) determina o que pode ou não pode ser dito pelo sujeito em uma dada conjuntura sócio-histórica, isto é, a formulação do discurso (*intradiscurso*) sempre se relaciona a uma memória, a um já-dito que recorta o dizer de acordo com uma formação discursiva (regionalização do interdiscurso) em que se inscreve o sujeito.

As formações discursivas materializam no discurso as formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito em um contexto sócio-histórico específico (PÊCHEUX, 2009). Palavras iguais podem significar diferentemente ao se inscreverem em formações discursivas dessemelhantes, ou seja, o sentido do dizer sempre deriva de uma formação discursiva. O sujeito da enunciação (des)identifica-se com determinadas formações ideológicas — e as formações discursivas que as materializam na linguagem — para dizer a partir de uma posição-sujeito e arcar com os desdobramentos dessa tomada de posição, tanto no “domínio da linguagem” quanto em outros (PÊCHEUX, 2009). No discurso, não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos que falam, ou seja, há uma passagem da situação empírica para a posição discursiva.

## Autoria

A Análise de Discurso abrange práticas discursivas com diferentes materialidades significantes (ícones, letras, imagens, sons etc.), sendo o texto<sup>2</sup> uma unidade central no trabalho do analista. A educação em ciências também se constitui por múltiplas materialidades, ainda que haja nas escolas uma predominância dos textos escritos. Contudo, toda discursividade se dá sob aspectos linguísticos e situacionais, além de textuais.

---

<sup>1</sup> O *sujeito da enunciação* reveste-se de uma forma-sujeito histórica, o *sujeito universal* (PÊCHEUX, 2009). A forma-sujeito da contemporaneidade delinea um sujeito “capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la” (ORLANDI, 2005, p. 50).

<sup>2</sup> Na Análise de Discurso, o texto (unidade de análise) não é apenas um “dado” linguístico, tampouco um conjunto de caracteres escritos e decodificáveis. O texto é um “fato” discursivo heterogêneo: “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc.); quanto às posições do sujeito” (ORLANDI, 2005, p. 70). Se o discurso é uma dispersão de textos, o texto — enquanto objeto simbólico que possibilita diferentes processos de significação — é uma dispersão do sujeito.

Da relação entre texto e discurso emerge, na Análise de Discurso, a importante distinção entre autor e sujeito. Como contraparte da noção de sujeito do discurso se apresenta a ideia de *autoria* (relação do autor com o texto). O autor, função própria do sujeito, representa unidade lógica, disciplina e organização. Conforme diz Orlandi (2005, p. 75-76):

Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto.

Há uma distinção entre o real do discurso (sujeito) e o imaginário (função-autor). Na instância do real do discurso, marcas como a descontinuidade, a incompletude, a dispersão, o equívoco e a contradição são constitutivas do sujeito e do sentido. Por outro lado, na ordem do textual e do imaginário, é flagrante a busca por coerência textual, unidade e progressão, características do processo de autoria. Importa distinguir a função-autor (discursiva) de outras duas funções (enunciativas) do sujeito: locutor, quando o sujeito se representa como “eu” no discurso; enunciator, quando o sujeito assume a perspectiva que esse “eu” produz (ORLANDI, 2005).

A partir da reflexão de Foucault sobre a noção de autoria, sobre a passagem da noção de sujeito para a de autor, diz Orlandi (1996, p. 69):

a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. A partir daí — à diferença de Foucault, que guarda a noção de autor para situações enunciativas especiais (em que o texto original, “de autor”, se opõe ao comentário) — procuramos estender a noção de autoria para o uso corrente, enquanto função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciator e de locutor.

Desse modo, Orlandi expande a ideia de autoria — irrestrita e realizável independentemente da instauração de discursividades e de textos outros. Se para Foucault (1999) a atribuição da autoria é regra somente em alguns domínios — literatura, filosofia, ciência etc. —, na perspectiva aqui adotada a assunção da autoria é um processo mais amplo que “implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele do contexto histórico-social” (ORLANDI, 2005, p. 76), isto é, uma função essencial do sujeito do discurso, sobretudo na posição de *professor-autor*.

Assim como o sujeito, o sentido é incompleto, inexato. Os sentidos se filiam e se deslocam em redes de constituição, ainda que haja, em alguns casos, o bloqueio desse movimento significante. Nesses casos, sujeito e sentido se estabilizam, não reverberam, somente se repetem (ORLANDI, 2005). Daí podem se distinguir três formas de repetição:

- a. a *repetição empírica* (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. a *repetição formal* (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
- c. a *repetição histórica*, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido (ORLANDI, 2005, p. 54, grifos meus).

Na Análise de Discurso, a repetição implica em retomada, em produção. Diferentes movimentos de sentidos podem se dar no mesmo objeto simbólico, notadamente pela

*repetição histórica*. A autoria, nos termos aqui propostos, compreende um processo que historiciza o dizer e o sujeito, constituídos como possibilidades de ruptura de saberes já estabilizados. A historicização — do dizer e do sujeito — é condição imprescindível ao trabalho do *professor-autor*.

## O professor-autor e a educação em ciências

Da distinção entre sujeito e função-autor, Oliveira (2006) define o conceito de *professor-autor*, uma importante posição do sujeito, sobretudo no campo da prática docente. A autora trata esse processo como um trabalho de deslocamento dos efeitos de sentido dos já-ditos de uma memória discursiva. O professor-autor, além de romper com o instituído, norteia sua prática por questões como: “para quem” é o meu discurso?; “por que” o meu discurso?; “como” é o meu discurso? (OLIVEIRA, 2006).

Em sintonia com Oliveira (2006) e no que tange aos modos de subjetivação de Pêcheux (2009), vejo o professor-autor, posição de contraidentificação, como o “mau sujeito” que questiona os pré-construídos e resiste às “evidências” dos saberes cristalizados em determinada formação discursiva. Essa tomada de posição implica em ruptura: com concepções simplistas e reducionistas sobre o conhecimento científico e o seu ensino; com a exclusividade da linguagem textual escrita nas aulas; com as evidências empíricas e sensoriais das “verdades de primeira aproximação” (BACHELARD, 1978); com a institucionalização do *discurso pedagógico autoritário*<sup>3</sup>.

O professor-autor tenciona um *discurso pedagógico polêmico* e, no limite, um *discurso fundador*<sup>4</sup>. Com Oliveira (2006) chamo de professor-autor a posição-sujeito professor que promove o deslocamento de saberes cristalizados em uma formação discursiva, que rompe com o instituído, o agente mediador e fundador de novas condições de produção de sentidos, um explorador da interdiscursividade e do *discurso pedagógico polêmico*.

O professor-autor, agente mediador, funda novas condições de produção de sentidos nos sítios de significância científica por meio da interdiscursividade — todo discurso se constitui em sua relação com outros discursos, isto é, a produção discursiva se dá pela interdiscursividade. É na prática docente que o professor mobiliza sentidos de acordo com a inextricável relação entre o discurso científico e o discurso pedagógico.

O professor-autor não é somente a voz que materializa o discurso pedagógico; ele se apropria, interfere e reconfigura essa discursividade. O professor-autor não é somente um reproduzidor do pretense sentido unívoco e estabilizado da ciência; ele desloca sentidos conforme o complexo movimento didático. O professor-autor não é refém de saberes

---

<sup>3</sup> Orlandi (2011) considerou a *interação* e a *polissemia*, propriedades internas do funcionamento discursivo, para desenvolver uma tipologia de discurso: *discurso lúdico*, *discurso polêmico* e *discurso autoritário*. No *discurso lúdico* há total reversibilidade (possibilidade de “troca de papéis” entre locutor e ouvinte que determina a dinâmica de interlocução) e a polissemia é aberta (múltiplos sentidos em jogo). No *discurso polêmico*, a reversibilidade é condicionada, pois os interlocutores procuram direcionar o objeto do discurso, ou seja, a polissemia é controlada (possibilidade de múltiplos sentidos). Já no *discurso autoritário*, a polissemia contida e a reversibilidade tendendo a zero fazem com que o dizer oculte o objeto do discurso, isto é, um agente exclusivo do discurso impõe um pretense sentido único (ORLANDI, 2011).

<sup>4</sup> A respeito da ideia de *discurso fundador*, versa Orlandi (2003, p. 24): “é discurso fundador o que instala as condições de formação, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade”.

discursivos cristalizados; ele reflete na/sobre sua relação com práticas, linguagens, discursos e ideologias em sua materialidade sócio-histórica.

Na perspectiva dos estudos discursivos, o “dizer” e o “fazer” mantêm entre si uma íntima relação em que a noção de discurso implica em prática. Assim, no materialismo discursivo “consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica” (ORLANDI, 2005, p. 71). O professor-autor historiciza o seu dizer (fazer) e ressignifica a prática docente à medida que produz e desloca sentidos para o conhecimento científico. Isso se dá pelo trabalho simbólico da linguagem — significativo e transformador enquanto mediação entre o sujeito e a realidade —, cujos desdobramentos se dão no amplo conjunto das práticas sociais do qual a educação faz parte. No seio da sociedade e representativa da pluralidade da linguagem e de seus efeitos ideológicos, a educação é *locus* privilegiado para a atuação transformadora do professor-autor.

## Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução: Walter J. Evangelista; Maria Laura V. de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BACHELARD, Gaston. **Os pensadores: Bachelard**. Tradução: Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, Gaston. **O materialismo racional**. Tradução: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CORACINI, Maria José R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

OLIVEIRA, Odisséa B. **Discurso dos licenciandos em ciências biológicas: um caminho para a reflexão sobre a formação de professor-autor**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

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

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.