



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Gabriel Cardoso Coelho Sant'Ana

Agenciamentos coletivos e enunciação aforizante: sugestões em uma revista pedagógica

Rio de Janeiro

2017

Gabriel Cardoso Coelho Sant'Ana

Agenciamentos coletivos e enunciação aforizante: sugestões em uma revista pedagógica



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientador Prof. Dr. Décio Rocha

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S232 Sant'Ana, Gabriel Cardoso Coelho.
Agenciamentos coletivos e enunciação aforizante: sugestões em uma revista pedagógica / Gabriel Cardoso Coelho Sant'Ana. - 2017. 125 f.: il.

Orientador: Décio Orlando Soares da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Linguística – Teses. 3. Representação (Filosofia) – Teses. 4. Invenção (Retórica) – Teses. 5. Linguística de corpus – Teses. 6. Psicolinguística – Teses. I. Rocha, Décio Orlando Soares da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gabriel Cardoso Coelho Sant'Ana

Agenciamentos coletivos e enunciação aforizante: sugestões em uma revista pedagógica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 25 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Décio Orlando Soares da Rocha (Orientador)
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Bruno Rego Deusdará Rodrigues
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Guilherme Nery Atem
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2017

RESUMO

SANT'ANA, Gabriel Cardoso Coelho. *Agenciamentos coletivos e enunciação aforizante: sugestões em uma revista pedagógica*. 2017.125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa objetiva refletir os conceitos de *representação* e *invenção*, criados por Deleuze (2006), e contextualizá-los no campo dos estudos linguísticos. Para isso, especificamos tal discussão a partir da polêmica entre duas correntes de pensamento sobre a linguagem: uma que compreende a linguagem como *representação* da realidade e outra que compreende a linguagem como *inventora* de realidade. Desse modo, faremos dois mapeamentos teóricos que se organizam em dois capítulos. No primeiro, apoiando-nos nas reflexões de Kastrup (1999), Passos (2008), Tedesco (2008) e Bakhtin (1981), pontuamos tal reflexão nos campos da psicologia e da linguística. No segundo mapeamento, realizamos uma oposição entre duas perspectivas teóricas da linguagem que se dizem pragmáticas, isto é, a filosofia da linguagem de Searle e a análise do discurso. Temos como objetivo distinguir dois tipos de estudos pragmáticos: um que tende para a *representação* e outro que tende para a *invenção*. Nesse contexto, iremos recorrer às reflexões de Deleuze e Guattari sobre os atos de fala. Associado ao primeiro objetivo de pesquisa, nosso segundo objetivo é analisar o discurso da avaliação externa realizada no sistema estadual de educação do Rio. Optamos por analisar uma revista pedagógica, sendo o corpúsculo de análise constituído por enunciados selecionados de parte da revista. A análise centra-se nos agenciamentos enunciativos (marcados linguisticamente pelos verbos) e nos agenciamentos de corpos (marcados por sintagmas nominais). Objetivamos, com isso, mostrar qual tendência segue esse discurso – mais/menos para *representação* ou mais/menos para *invenção*. Antes desse capítulo de análise, tecemos considerações teóricas sobre as competências (cf. Ramos, 2006) e as sociedades de controle (cf. Deleuze, 1992), para contextualizar o tipo de avaliação que se realiza na educação (avaliação de competências). O conceito de *enunciação aforizante* (cf. Maingueneau, 2013) nos auxiliou a evidenciar uma tendência mais representacional que tal discurso instaura no campo da educação.

Palavras-chave: Análise do discurso. Representação. Invenção. Agenciamentos de enunciação. Agenciamentos de corpos. Enunciação aforizante.

ABSTRACT

SANT'ANA, Gabriel Cardoso Coelho. *Collective assemblages and aphorising enunciation: suggestions in a pedagogical journal*. 2017.125 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research aims to reflect the concepts of representation and invention, created by Deleuze (2006), and contextualize them in the field of linguistic studies. To this end, we have specified this discussion based on the controversy between two currents of thought about language: one that understands language as a representation of reality and another that understands language as an inventor of reality. In this way, we will make two theoretical mappings that are organized in two chapters. In the first one, based on the reflections of Kastrup (1999), Passos (2008), Tedesco (2008) and Bakhtin (1981), we point out this reflection in the fields of psychology and linguistics. In the second mapping, we make an opposition between two theoretical perspectives of language that claim to be pragmatic, that is, Searle's philosophy of language and discourse analysis. We aim to distinguish two types of pragmatic studies: one that tends towards representation and another that tends towards invention. In this context, we will turn to the reflections of Deleuze and Guattari on the acts of speech. Associated with the first research objective, our second objective is to analyze the discourse of the external evaluation carried out in the state education system of Rio de Janeiro. We chose to analyze a pedagogical journal, the analysis corpus consisting of selected statements from the journal. The analysis focuses on assemblages of enunciation (linguistically marked by verbs) and on assemblages of bodies (marked by noun phrases). We aim, therefore, to show which trend follows this discourse - more / less for representation or more / less for invention. Before this chapter of analysis, we make theoretical considerations about the competences (see Ramos, 2006) and control societies (Deleuze, 1992), to contextualize the type of evaluation that is realized in the education (competences evaluation). The concept of a daunting enunciation (see Maingueneau, 2013) helped us to highlight a more representational tendency that such a discourse establishes in the field of education.

Keywords: Discourse analysis. Representation. Invention. Assemblages of enunciation. Assemblages of bodies. Aphorising enunciation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Atos de fala segundo Searle	43
Quadro 2 -	Ações verbais nas Apresentações	84
Quadro 3 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto A (tópico “Acessar o Portal”)	93
Quadro 4 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto A (tópico “Levar um diário”)	94
Quadro 5 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto A (tópico “Ter colegas”)	95
Quadro 6 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto B	95
Quadro 7 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto C	96
Quadro 8 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto D	97
Quadro 9 -	Agenciamentos e embreagem do conjunto E	98
Quadro 10 -	Ocorrências dos compartimentos temporais	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Site principal do SAERJ	71
Figura 2 -	Site do Portal de Avaliação do CAEd	72
Figura 3 -	Escolha do sistema de avaliação	73
Figura 4 -	Escolha da Revista Pedagógica	74
Figura 5 -	Revistas de 2008	75
Figura 6 -	<i>Aba Avaliação Educacional</i>	76

SUMÁRIO

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	11
1 REPRESENTAÇÃO OU INVENÇÃO	14
1.1 Ponto central e eixos da linguagem: Jakobson	14
1.2 “Conhecer é representar o real”: correntes da psicologia.....	17
1.3 “Linguagem é a representação da realidade”	21
1.4 Pensar com Deleuze	25
2 PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM	28
2.1 Mente e representação	28
2.2 Atos coletivos e representação	32
2.3 Atos de fala e representação	37
2.4 Taxonomia dos atos de fala	42
2.5 Atos de fala e agenciamentos	47
2.6 Gêneros discursivos e embreagem enunciativa	54
3 CONTROLE E COMPETÊNCIAS	58
3.1 Pedagogia das competências	58
3.2 Sociedade de controle e competências	63
3.3 Passagem às sociedades do controle	67
4 AGENCIAMENTOS COLETIVOS E AFORIZAÇÃO	70
4.1 Caminhos de sites que se bifurcam	70
4.2 Uma primeira aproximação: enunciador do site	75
4.3 Outra aproximação: revista ou relatório?	79
4.4 Os agenciamentos na revista do SAERJ	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS	110
ANEXO A	113
ANEXO B	117
ANEXO C	120
ANEXO D	122
ANEXO E	125

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Numa reunião de escola, na sala de leitura, espaço mais amplo que as salas de aula, professores atentos à fala da Direção Regional Pedagógica sobre as problemáticas do ensino, e principalmente sobre os índices da escola na avaliação do SAERJ. Alguns professores apenas olhavam os índices projetados na tela, outros se entreolhavam, uns se levantavam para pegar um copo de café. Deu-se a oportunidade para os professores falarem, ou perguntarem. Quando se questionou sobre a validade daqueles índices, se aquele instrumento de avaliação tinha alguma razão de ser, o arranjo tranquilo da reunião se deslocou para uma onda de outras vozes reclamando, perguntando, e outras se exaltando. *Sobre essas questões teóricas de avaliação, nem a universidade resolve; e nessa reunião querer iniciar uma discussão dessas? A avaliação externa não é uma questão, ela faz parte do sistema de educação do estado. Isso é uma questão da SEEDUC e do governo do Estado. Ninguém pode ir contra isso, ainda mais vocês, eu inclusive, somos apenas servidores públicos.* Silenciamento.

Silenciamento da possibilidade de se pensar o que estava se fazendo. Silenciamento da possibilidade de divergir. Silenciamento da possibilidade de uso da palavra. Posicionar-se contra esse silenciamento é o que motiva nossa pesquisa. Partimos da hipótese de que a relação entre as avaliações externas e a reunião que aconteceu derivaria de um único projeto: alterar o sentido do trabalho pedagógico. Isso porque: as avaliações externas, ao produzirem os resultados dos alunos, desencadeiam, entre os profissionais, uma espécie de angústia, *tomara que a escola se saia bem; se o resultado for ruim, teremos reunião para avaliarmos os fatores que provocaram isso.*

Outro motivo para tal alteração do trabalho pode estar associado a publicações de revistas direcionadas aos professores. Além dos resultados e das reuniões, se produzem revistas com o intuito de trazer mais informações aos professores sobre as avaliações. Ou seja, não há justificativas para desinformação. Mas uma revista produzida pela instituição que realiza as avaliações serviria para trazer informações?

Normalmente as críticas sobre as avaliações são circunscritas aos resultados ruins veiculados por instituições governamentais ou outras, ou ainda sobre o debate entre perspectivas teóricas que permeiam o campo educacional. No entanto, nos perguntamos: e a consideração da materialidade discursiva? Se é para discutir sobre as avaliações, são analisados que textos? Apenas os índices veiculados nos jornais ou sites? Ou os artigos de

opinião de autoridades na área? Há, enfim, uma possibilidade variável para se discutir sobre as avaliações. Adotar uma perspectiva enunciativa é levar em conta que os temas, as ideias, as palavras não estão soltos no ar, mas são conformados em gêneros discursivos. Assim diz Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana (...). O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Haveria na revista pela qual nos interessamos a finalidade, apenas, de transmitir informações? A que campo de atividade estaria ela associada?

Ainda existe uma questão implícita: desconsiderando a revista, todo e qualquer tipo de gênero de discurso visaria apenas a transmitir ideias? Ou melhor, a linguagem serviria como instrumento de representação de ideias? Os dois primeiros capítulos pretendem discutir tal questão.

O percurso que a pesquisa realiza inicia mapeando, no capítulo 2, correntes teóricas que pressupõem a linguagem ora como forma de representação ora como forma de invenção da realidade. Para isso, partimos do modelo de comunicação de Jakobson, relacionando-o a correntes da psicologia cognitiva, com a finalidade de evidenciar a perspectiva representacional de linguagem. Também dialogamos com os mapas que Bakhtin e Tedesco constroem das correntes teóricas da linguística e da psicologia, respectivamente, a respeito da representação ou da invenção nesses campos de saber.

No terceiro capítulo, realizamos uma oposição de duas teorias pragmáticas da filosofia da linguagem, a saber, a de Searle e a de Deleuze e Guattari. Pretendemos evidenciar que a performatividade da linguagem é entendida a partir de pressupostos distintos, isto é, ou a partir do pressuposto da representação ou a partir do pressuposto da invenção. Desse modo, tanto o segundo quanto o terceiro capítulos mapeiam a questão da linguagem como representação ou invenção.

O quarto capítulo pretende tecer algumas considerações teóricas sobre os conceitos de competências e controle, para evidenciar alguns pressupostos que justificam as avaliações externas, especificamente o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

Após esse percurso, chega-se ao quinto capítulo, em que procedemos à análise de uma revista pedagógica que compõe o “mundo” do SAERJ, concretizando, desse modo, as

discussões teóricas do segundo e terceiro capítulos. Além disso, analisamos de que modo o discurso da revista constrói a relação entre enunciador e coenunciador.

1 REPRESENTAÇÃO OU INVENÇÃO

Neste capítulo, colocamos a polêmica entre duas perspectivas sobre a linguagem: uma que seria representacional e outra que seria inventiva. Para isso, iremos tecer um caminho, realizando paradas específicas na perspectiva de Jakobson (item 1.1.); na perspectiva da psicologia cognitiva, considerando as reflexões de Passos e Kastrup (item 1.2.); e nos mapeamentos já realizados no campo dos estudos da linguagem por outros teóricos, tais como Bakhtin e Tedesco (item 1.3.). Terminamos esse capítulo propondo uma reflexão junto a algumas ideias de Deleuze.

1.1. Ponto central e eixos da linguagem: Jakobson

O modelo básico da comunicação verbal desenhado por Jakobson (1995) manifesta o senso comum sobre a linguagem, especificamente a verbal: ela é um meio para comunicar mensagens, utilizada por um remetente que as envia a um destinatário. Tornando o senso comum útil aos estudos linguísticos, Jakobson propõe as conhecidas seis funções da linguagem. Chama nossa atenção o modo como esse autor fundamenta sua teoria:

Cada um desses seis fatores [remetente, mensagem, destinatário, contato, contexto, código] determina uma diferente função da linguagem. Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função. A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante. Mas conquanto um pendor (*Einstellung*) para o referente, uma orientação para o CONTEXTO – em suma, a chamada função REFERENCIAL, “denotativa”, “cognitiva” – seja a tarefa dominante de numerosas mensagens, a participação adicional de outras funções em tais mensagens deve ser levada em conta pelo linguista atento (JAKOBSON, 1995, p. 123; grifos nossos).

As expressões “ordem hierárquica” e “tarefa dominante” circunscrevem a linguagem a um ponto fixo: a função referencial ou cognitiva. Jakobson reconhece haver mensagens que fazem mais que comunicar ideias sobre determinada coisa, porém fundamenta todas as funções da linguagem à expressão do contexto, ou melhor, a expressão do contexto pelo remetente a um destinatário. Mas nem tudo é fixo! Há possibilidade que a linguagem se

orienta ora para o remetente, ora para o código etc., mas a orientação principal, apesar do movimento, é o contexto. O linguista, segundo Jakobson, deve ser *atento* aos movimentos que a linguagem faz durante a comunicação; ser atento é olhar, cientificamente, para os seis pontos do modelo comunicacional e, além disso, explicar esse movimento.

Tomemos o trecho em que Jakobson sintetiza os seis pontos:

Para se ter uma ideia geral dessas funções, é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação verbal. O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação (JAKOBSON, 1995, p. 122-123; grifos nossos).

“Todo processo linguístico” é um processo psicológico entre duas pessoas, ou entre decodificadores, cômputos humanos que enviam e recebem mensagens linguísticas. Receber diretamente é apreender a informação, de modo quase automático. O código utilizado, ou a linguagem, deve ser comum, deve haver o mesmo programa para um funcionamento eficaz. Talvez os desentendimentos possam ser explicados por algum erro no programa psicológico do destinatário ou algum problema no canal físico? Seria melhor substituir “processo linguístico” por “processamento linguístico”. *Inputs e Outputs* linguísticos.

Esse modelo comunicativo pode nos servir como uma pista para entendermos o funcionamento das avaliações externas. O que nelas é avaliado são competências de leitura e de cálculos matemáticos, definidos em uma tabela: a matriz de referência. Cada item, ou questão, se restringe a avaliar apenas uma das competências e as alternativas de resposta possuem apenas uma alternativa correta para a questão, as alternativas “erradas” são chamadas de “distratores”. É chamado “comando para resposta” o problema a ser resolvido pelo avaliando. Fiquemos com a explicação do *Guia de elaboração de itens: Língua Portuguesa* sobre o que seria o enunciado da avaliação:

O enunciado: é estímulo, para que o estudante mobilize recursos cognitivos, a fim de solucionar o problema apresentado com base nos dados do suporte e responder ao que é solicitado pelo comando da resposta. O estímulo pode conter um texto, imagem ou outros recursos, que recebem o nome de **suporte**, ou pode apenas apresentar uma situação-problema, um questionamento ou questão contextualizada. O importante é que o enunciado, com ou sem suporte, apresente todos os dados e informações necessários à resolução do item.

Nos testes de proficiência Matemática, alguns itens não apresentam suporte, enquanto nos de Língua Portuguesa, a presença do suporte é obrigatória, salvo nos testes de avaliação da alfabetização.

Nesse item, o enunciado é a situação descrita inicialmente, que contextualiza o problema. O suporte é representado pela tirinha. O **comando para resposta** pode ser dado sob a forma de complementação ou de interrogação. Ele deve ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicitando com clareza a tarefa a ser realizada. Observe que, nesse exemplo, o comando está sob forma de complementação e solicita que o estudante indique o sentido da palavra “Hum”, na fala da personagem (REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 19).

Para garantir a eficácia comunicativa, de que fala Jakobson, é feito um cuidadoso preparo técnico do “enunciado”: ele deve conter “todos os dados” necessários para que o estudante, ou, usando os termos de Jakobson, o destinatário/ decodificador possa *apreender* a mensagem, que é tanto o suporte como o comando para resposta. O sucesso comunicativo se dá numa relação de encaixe, tal como acontece ao se ligar o fio do computador na tomada, o comando para a resposta mobiliza os chamados recursos cognitivos para uma única resposta. Mas, se os recursos cognitivos não forem eficientes o suficiente, ocorre uma distração – assim nos sugere o nome das alternativas (distratores). O erro nunca estará no comando para resposta, já que é “preciso”: a imprecisão estará, certamente, no destinatário. Curioso o termo utilizado para os textos ou imagens que são obrigatórios nos testes de língua portuguesa: suporte... seriam suportes de informações?

O contato que se estabelece entre o remetente “avaliação” (ou os remetentes, que são cada questão) e o destinatário “o estudante” ocorre em função do tempo de duração da avaliação, que se divide em tempos de resolução de cada questão. Tempo previamente programado, controlado. Mas esse contato se dilui no tempo do ano letivo, nas aulas cujo foco não são mais apenas conteúdos, e sim as competências, dentre elas as que serão foco das avaliações externas. E os recursos cognitivos de leitura avaliados são elencados numa grade de referência, como dissemos antes, ou seja, são capacidades comuns a todos os estudantes. *Grosso modo*, se colocamos a competência “ler títulos” para ser avaliada, perguntamos ao estudante: qual o título do último livro que você leu? Ele deve dar uma resposta que satisfaça à questão. Não estaria sendo avaliada, na verdade, uma única competência: resolver problemas propostos?

Antes de propormos uma resposta, tracemos um caminho sobre o pressuposto cognitivo em que esse modelo comunicativo se fundamenta.

1.2 “Conhecer é representar o real”: correntes da psicologia

Esse modelo comunicativo se relaciona a uma perspectiva científica sobre o funcionamento cognitivo que entende a cognição como tratamento de informações ou manipulação de símbolos (cf. VARELA, 1997, p. 34). Seguimos a argumentação de Passos (2008) ao dizer que a opinião de uma pessoa comum e essa perspectiva não diferem, o que faz dela um modelo hegemônico de conhecimento:

A ciência é uma forma de cognição, e para muitos, é o conhecimento por excelência. Portanto, o que entendemos por cognição acaba por comprometer nossa posição epistemológica e vice-versa. Nesse sentido, a nossa opinião científica não deixa de ser uma opinião pelo simples fato de representar a realidade. Pois é possível dizer que a opinião da minha avó acerca de determinada receita de bolo também representa a realidade. Na verdade, tanto a opinião do cientista que crê que seus enunciados representam a natureza do seu objeto quanto a opinião de minha avó se assentam em um mesmo pressuposto, a saber, que conhecer é representar (PASSOS, 2008, p. 142).

Representar a realidade de que modo? Retomando os termos de Jakobson: *apreendendo* (o contexto é apreensível pelo destinatário). Esse termo não está isento de ligações com a perspectiva cognitivista: fazendo um percurso histórico pelas duas principais correntes do cognitivismo (o realismo ingênuo e o cognitivismo computacional), Passos (2008) destaca a tarefa principal da cognição segundo tais teorias: apreender a realidade. Para ilustrar o realismo ingênuo, Passos (2008) expõe a teoria de James Gibson:

A tese do realismo ingênuo é aquela que, pela sua antiguidade, já se tornou uma crença no senso-comum. Um autor como James Gibson insistiu em defender essa posição na década de 50, afirmando que os órgãos dos sentidos são desenhados para apreender (*pick up*) a informação do mundo externo sem que se faça necessário nenhum processo cognitivo de inferência. Tomava-se a percepção a partir da relação direta verificada entre a imagem retiniana e o mundo físico (PASSOS, 2008, p. 142) (grifos nossos).

A relação direta (apreensão direta – *direct pick*) da imagem produzida na retina e o mundo foi um recurso epistemológico criado para reduzir a complexidade da produção de imagens no cérebro verificada experimentalmente:

A questão é que, se na retina é possível observar experimentalmente a projeção de uma imagem invertida do mundo físico, o mesmo não se verifica na “imagem” projetada no córtex pelo nervo ótico. Ali, o que se constata – através da implantação de eletrodos e do registro em EEG – são regiões com diferentes níveis elétricos de atividade. Ademais, a complexidade das conexões que ligam a periferia do sistema

sensorial ao córtex é de tal ordem que a “imagem” no cérebro seria muito pouco nítida (PASSOS, 2008, p. 143).

Passos (2008) afirma que o realismo ingênuo de Gibson é equivocado em relação à neurofisiologia, já que contesta as evidências de um arranjo desordenado de excitações na periferia do sistema perceptivo. Além disso, o que é mais grave, o fenômeno psicológico não é considerado como pertencendo à ordem do simbólico ou inferencial; mas é, de certa forma, excluído: “o que eu tenho na imagem mental é como a contraface da realidade externa” (PASSOS, 2008, p. 145). A ação sobre o mundo é determinada pelos objetos exteriores:

Affordance é a disponibilidade para a ação que, inerente aos objetos, orienta a atividade dos indivíduos. Comemos coisas que são comíveis e amamos as amáveis. Com esse conceito, torna-se possível uma análise do comportamento do indivíduo no meio sem que se lance mão das noções de crença, atitudes ou inferências mentais. Os objetos têm sentido porque propiciam (*afford*) coisas com as quais operamos (PASSOS, 2008, p. 145).

A segunda corrente, o cognitivismo computacional, é contemporânea aos estudos de Gibson e surge como uma forte oposição ao realismo ingênuo. Como o próprio nome sugere, a cognição é estudada em função de simulações de computador. Os pesquisadores dessa corrente identificam o funcionamento cognitivo humano ao programa do computador:

Afirma-se a identidade funcional entre o programa computacional (*software*) e o processamento simbólico realizado por determinado organismo. A diferença entre as bases físicas (*hardware* da máquina ou o sistema nervoso do organismo) não impede a identidade funcional entre computador e homem, já que o que importa é a similitude organizacional dos dois sistemas, isto é, o modo como se organiza a informação ou a lógica que estrutura o processamento cognitivo (PASSOS, 2008, p. 146).

Nessa corrente, Passos destaca os cientistas Fodor e Pylyshyn como principais representantes. Esses cientistas criticam a relação direta entre mundo exterior e indivíduo defendida pela teoria da visão de Gibson. Não se vê simplesmente, mas se veem objetos distintos – esse problema de distinguir os objetos envolve a questão de atribuir sentido aos objetos. Segundo eles, ocorre uma mediação inferencial entre as propriedades de luz e as propriedades da forma. “O que parece central para o cognitivismo computacional é o fato de que a habilidade de ver algo é uma entidade significativa, o que pressuporia uma atividade mental ou computacional de inferência de sentido” (PASSOS, 2008, p. 146).

Outros cientistas a que Passos faz referência são Lettvin, Maturana, MacCulloch e Pitts, que desenvolveram uma pesquisa experimental sobre o funcionamento visual da rã:

A investigação tenta demonstrar que há uma correspondência entre o que a rã vê e aquilo que se dá como imagem perceptiva no cérebro do animal. E essa correspondência pode ser mantida, embora se afirme a existência de mecanismos de mediação que processam a informação construindo uma imagem final. A garantia, portanto, do aspecto ainda representacional do *output* desse sistema cognitivo (inferencial) está dada pela descrição de uma estrutura invariante (determinada geneticamente) que conduz o processo de construção da imagem perceptiva (PASSOS, 2008, p. 148).

Independentemente das divergências entre essas duas correntes, ambas pressupõem uma realidade pronta que espera um indivíduo, utilizar seu aparato cognitivo para representá-la mentalmente. A tarefa da ciência, portanto, é explicar como isso acontece de modo mais fidedigno possível, ou seja, a ciência se coloca o mesmo pressuposto com que enxerga a realidade:

O pressuposto da representação, apesar do embate teórico, está presente nas duas posições que guardam a mesma certeza epistemológica quando afirmam que os seus enunciados teórico-experimentais são verdadeiros porque melhor representam a realidade. E essa afirmação está em inteira consonância com as teses cognitivistas defendidas. Pois, se as duas teorias explicam o fenômeno cognitivo definindo-o a partir da noção de representação, compreende-se que a atividade cognitiva da ciência, e sobretudo ela, não poderia escapar desse modelo. Tanto o ver fenomênico quanto o observar científico são tomados como formas de representação (PASSOS, 2008, p. 149).

Um outro mapeamento é o percurso de Kastrup (1999), que identifica a epistemologia genética e a Gestalt como duas perspectivas da psicologia que compartilham do mesmo pressuposto da representação. Em relação à Gestalt, Kastrup afirma:

A importância do gestaltismo foi ter apontado que a aprendizagem implica uma tensão com a história passada e uma mudança em relação ao senso comum. Mas, por sua maneira de colocar o problema, não pôde ver nela senão a ocasião para um retorno ao senso comum, agora na forma de novas regras para a solução de problemas. Nesse sentido, a psicologia da forma é vítima de uma petição de princípio, expressa na busca exclusiva dos invariantes da cognição. (...) O pressuposto de que conhecer é representar atravessa tanto o discurso científico do gestaltismo quanto a cognição como objeto desse mesmo discurso. O resultado é um estudo da invenção encerrado nos quadros da representação (KASTRUP, 1999, p. 82).

A invariância de que fala Kastrup acima se refere ao implícito existente na lei da boa forma da Gestalt. Citando um princípio dos gestaltistas Koffka e Köhler: “a forma será tão boa quanto permitam as condições atuais” (cf. KASTRUP, 1999, p. 69), é possível perceber que, desconsiderando-se as condições atuais, a forma seria boa:

Essa formulação subentende que existe, para além do plano dos fatos, no plano de direito, como suposto direito, uma tendência à boa forma. O que há, então, é uma tendência (...), uma única tendência da cognição, que é a tendência à boa forma. O que importa ressaltar é que, definido por tais condições, o sistema cognitivo é um sistema simples, dotado de uma só direção, de uma só tendência, e é isso que faz com que ele tenha um funcionamento congruente, convergente. É um sistema homogêneo, sempre idêntico a si mesmo (KASTRUP, 1999, p. 69).

Para provar essa tendência cognitiva, são realizados experimentos; Kastrup (1999) cita o de Robert Yerkes, psicólogo norte-americano. Ele colocou objetos de características diferentes à frente de um macaco, que deveria escolher o objeto que continha um alimento escondido, sendo recompensado caso acertasse a escolha e, eventualmente, punido no caso de erro. O propósito desse experimento é tornar evidente o processo adaptativo que ocorre para a resolução de um problema:

Yerkes acentua o caráter adaptativo da resposta do animal perante a situação-problema e crê encontrar evidências de que o processo de solução – que para ele é o mais importante – não se dá de maneira gradual, por ensaio e erro. Sua preocupação com o processo de solução – e não com o momento de problematização – revela-se por seu registro exaustivo em chamadas “curvas de aprendizagem”, nas quais Yerkes encontra evidências contrárias ao método de ensaio e erro, pois indicam uma queda súbita do número de erros após a primeira resposta correta (KASTRUP, 1999, p. 79).

A outra perspectiva psicológica – a epistemologia genética – interessa a Kastrup devido à sistematicidade empreendida por Piaget para explicar a transformação temporal da cognição.

O projeto da epistemologia genética baseia-se na constatação de que as estruturas que são condição de possibilidade do conhecimento científico não estão presentes na criança. O problema central da psicologia genética, instrumento da epistemologia genética, é de como elas se constroem ao longo do desenvolvimento, como se dá sua psicogênese (KASTRUP, 1999, p. 83).

Ou seja, o projeto de Piaget é desenvolver uma explicação científica de como a inteligência, o pensamento lógico-matemático, se desenvolve. Tal desenvolvimento ocorre devido a um funcionamento biológico invariante: são os mecanismos de assimilação e acomodação, comuns aos seres vivos (cf. Kastrup, 1999, p. 84). Kastrup observa que, apesar de Piaget considerar as transformações estruturais que ocorrem na cognição ao longo do tempo, o desenvolvimento da inteligência tende ao equilíbrio:

Quando a equilibração é o *a priori* da cognição, a primeira consequência é que conhecer é assimilar. Nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real, mas consiste num processo de *assimilação* a estruturas

anteriores (Piaget 1967, p. 13). Assimilação cognitiva é, como a assimilação orgânica, integração de um dado novo a uma estrutura anterior, preexistente. É um “fator de permanência” (Piaget 1968, p. 59). O que considero importante observar é que, fazer do conhecimento uma atividade de assimilação significa fazer, de todo conhecimento, um reconhecimento (KASTRUP, 1999, p. 91).

O recorte que fizemos do mapeamento das principais correntes da psicologia realizado por Passos (2008) e Kastrup (1999) pretendeu mostrar o mesmo fundamento da representação. Ou seja, *apreender (pick up) a informação do mundo externo, processar a informação externa, perceber boas formas, assimilar objetos externos* são processos semelhantes de um mesmo modelo teórico, de um mesmo discurso, o que Passos (2008) e Kastrup (1999) designam modelo da representação.

Esse modelo se encontra também nos estudos da linguagem. Afinal, como fizemos referência ao modelo comunicativo de Jakobson, podemos verificar que a linguagem verbal é uma ponte entre os parceiros da comunicação, ou seja, tanto linguagem como pensamento funcionam como apreensões da realidade. Façamos, então, um breve percurso pelo modelo nos estudos linguísticos.

1.3 “Linguagem é a representação da realidade”

Mais uma vez repetimos: o modelo de comunicação de Jakobson. Realidade externa aos parceiros de comunicação. Realidade interna ou psicológica. Realidade da própria linguagem utilizada. O senso comum enxerga uma homogeneidade entre essas realidades e o modelo de comunicação parece reproduzir isso.

Bakhtin (1981) distinguiu duas perspectivas filosóficas nos estudos linguísticos, as quais denomina de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. A corrente subjetivista pressupõe que a linguagem é originária do psiquismo individual, portanto a compreensão do funcionamento psicológico do indivíduo serve para se compreender as manifestações linguísticas:

O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do linguista não tem senão caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato

linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir de finalidades práticas de aquisição de uma língua dada (BAKHTIN, 1981, p. 72).

A finalidade do linguista é “simplesmente” descrever, a sua atividade descritiva representa um fenômeno, explica as leis psicológicas, que devem ser invariantes, tal como Passos e Kastrup apresentaram nas correntes psicológicas. Bakhtin (1981) sintetiza essa corrente em quatro proposições, mas o que nos interessa é a quarta: “a língua, enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte” (BAKHTIN, 1981, p. 73). A língua é estática conforme a visão estática dessa corrente sobre os fenômenos linguísticos e psicológicos. Bakhtin (1981) identifica três principais representantes do subjetivismo idealista: Humboldt, Wundt e Vossler.

A segunda orientação tende ao lado oposto do subjetivismo, isto é, considera os fatos da língua independentemente de quem os utiliza. Nas palavras de BAKHTIN (1981, p. 77):

O centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se (...) no *sistema linguístico*, a saber o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*. (...) para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel (grifos do autor).

Bakhtin reconhece que é difícil identificar um precursor ao objetivismo abstrato, tal como se pôde fazer em relação à corrente anterior; porém indica que se pode encontrar sua origem nas filosofias racionalistas de Descartes e Leibniz (cf. Bakhtin, 1981, p. 83). Apesar disso, reconhece em Saussure seu representante principal, pois “deu a todas as ideias da segunda orientação uma clareza e uma precisão admiráveis” (idem). A lógica matemática é um modelo para se pensar a linguagem, assim BAKHTIN (1981, p. 83) explica:

A ideia de uma língua *convencional, arbitrária*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação *de signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (grifos do autor).

Outro estudo que pretende fazer uma organização do modelo da representação nos estudos linguísticos (em sua vertente da psicologia da linguagem) é o de Tedesco (2008). Ressaltemos que Bakhtin não utiliza o termo “representação” nem foi seu objetivo mapear um

modelo desse tipo; na verdade o seu intuito era propor problemáticas da filosofia da linguagem ao marxismo: “tentamos mostrar a importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo em seu conjunto” (BAKHTIN, 1981, p. 26). Fizemos referência ao mapeamento dele como pertencendo a uma crítica ao modelo da representação porque entra em consonância à crítica realizada por Passos (2008), Kastrup (1999) e Tedesco (2008).

O trabalho que Tedesco (2008) empreende é uma organização de dois grandes setores opostos. O primeiro concentra investigações filosóficas e abordagens da linguística que podem ser chamadas de formalistas. A autora identifica a teoria de Saussure, como principal destaque dos estudos linguísticos, e, no campo da filosofia, a primeira obra de Wittgenstein (o *Tratado lógico-filosófico*), os filósofos Russel e Moore e os lógicos Quine e Carnap. O que caracteriza essa perspectiva é o estudo da homogeneidade da linguagem, desconsiderando seu pertencimento a um contexto sócio-histórico. Nas palavras de Tedesco (2008, p. 23):

Ele [o primeiro setor] dispensa ao objeto um tratamento orientado pelo enfoque Formal no qual, através de um processo de depuração das contingências empíricas, faz ressaltar o caráter geral da linguagem, sua homogeneidade e cristalização temporal.

Segundo a autora, o enfoque formal realiza três tipos de dicotomia: plano linguístico x plano empírico do mundo; código geral da linguagem x manifestações empíricas; invariância da linguagem x irregularidades da fala. Ao se separar o plano linguístico do plano empírico, a linguagem é entendida como um sinalizador dos acontecimentos exteriores, ou seja, a linguagem não interfere na realidade, sempre vem depois dos acontecimentos para lhes dar nomes. A linguagem, portanto, é o espelho do mundo e meio de comunicação. Desse modo, pode-se qualificar a linguagem como neutra e transparente, assim Tedesco (2008, p. 25) explica:

A transparência dos signos (Recanati, 1979) se caracteriza por não fazer valer o peso de sua presença e, no lugar de se deixar observar, permite acesso através de si exclusivamente ao objeto representado. O caráter neutro do signo, decorrente desta propriedade de quase-invisibilidade, impede sua intervenção sobre o material que pretende fazer referência, assegurando a ausência de comprometimento e, conseqüentemente, a identidade dos conteúdos evocados.

O segundo tipo de oposição (código geral x manifestações empíricas) se refere à dicotomia saussuriana língua (*langue*) x fala (*parole*). Essa dicotomia privilegia a invariância do código da língua, que se mantém estável, constante, o que possibilita um estudo científico. Com isso, são excluídas as produções linguageiras, que são instáveis, “caóticas”, contingentes.

O que se busca é o a-histórico da linguagem: os estudos têm o foco nos “princípios transcendentais da linguagem, apartados do fato empírico da enunciação” (TEDESCO, 2008, p. 26). Desse modo, a última oposição que Tedesco sublinha é uma decorrência lógica da anterior, isto é, serão privilegiados os fatos da língua que a caracterizem como sistema homogêneo, “as pesquisas que defendem esse dualismo privilegiam, na linguagem, o sistema homogêneo e fechado, ou seja, o conjunto imutável de possibilidades, antecipável a toda manifestação linguística” (TEDESCO, 2008, p. 26).

O segundo setor compreende os estudos de perspectiva pragmática. A obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein é uma das precursoras dessa linha que considera a linguagem como uma forma de agir no mundo. A autora refere-se também à teoria dos performativos de Austin e Searle. A preocupação dessa corrente é compreender que tipo de relação se dá entre linguagem e mundo. Essa relação não seria de espelhamento como na corrente formalista; mas uma relação de modificação, que sempre acontece na contingência espaço-temporal.

A realidade não se faz tão uniforme quanto acreditam as perspectivas formalistas; sempre acontecem oposições sobre determinada coisa na linguagem:

Toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN, 1981, p. 107)

O conflito enunciativo entre as duas perspectivas teóricas é constitutivo do que querem enxergar como linguagem e cognição; já que a coisa “linguagem” e “cognição” não é a mesma: uma perspectiva só enxerga imobilidade e transcendência, a outra enxerga movimento e contingência. Esse conflito é um problema de política cognitiva:

Falar em políticas da cognição significa afirmar que a distinção entre uma concepção da cognição como representação de um mundo preexistente e aquela que define a cognição como um processo de invenção de si e do mundo não se restringe a uma diferença entre modelos teóricos. A cognição representacional e a cognição inventiva são dois modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 12)

Esse debate sobre as tendências da representação e da invenção de que tratam os autores acima retoma uma problemática que Deleuze instaura. Não apenas ele, mas um extenso grupo de pensadores de outros campos do conhecimento. Esse filósofo nos interessa

pela sua ofensiva contra o modelo da representação e pela sua perspectiva sem imagem do pensamento.

1.4 Pensar com Deleuze

Pensar está relacionado a um signo, porque “os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato” (DELEUZE, 2010, p. 4). Pensar com esse signo é sofrer um tipo de violência que impulse o ato de pensar no próprio pensamento. “É preciso que algo *force* o pensamento, abale-o e o arraste numa busca; em vez de uma disposição natural, há uma incitação fortuita, contingente, que depende de um *encontro*” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 51).

Algo que força a pensar não é determinado pelo exercício voluntário das faculdades, exercício concordante da memória, ou da linguagem, por exemplo. O exercício voluntário, consciente, está fundado no “eu”: “O *Eu* penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo” (DELEUZE, 2006, p. 201). O princípio geral da representação tem um modelo de como pensar: é o modelo do reconhecimento (reconhecimento, cf. Deleuze, 2006):

A reconhecção se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido... (...) A reconhecção exige, pois, o princípio subjetivo da colaboração das faculdades para “todo mundo” (DELEUZE, 2006, p. 194-195).

Desse modo, “eu falo”, “eu discuto”, “eu agradeço” etc., é a mesma faculdade de usar a linguagem para todo mundo e mesma possibilidade de fazer referência a um mesmo sujeito e objeto. A circularidade nesse modelo da representação se faz no sentido de que o pensamento, estando fundado no “eu”, reconhece um mesmo objeto conforme o uso concordante das faculdades, ou seja, reconhecendo o mesmo objeto que “lembro”, ou “imagino”, ou “concebo”, ou de que “falo”, retorna-se ao mesmo “eu” que exercitou tais faculdades:

se trata de reconhecer, de trazer à luz, ao explícito ou ao conceito, o que era simplesmente conhecido sem conceito e de maneira implícita – qualquer que seja a complexidade desse esforço, quaisquer que sejam as diferenças entre os procedimentos destes ou daqueles autores –, é o caso de dizer que tudo isto é ainda simples demais e que este círculo não é na verdade suficientemente tortuoso. No caso da Filosofia, a imagem do círculo daria testemunho, antes de tudo, de uma impotência para começar verdadeiramente e para repetir autenticamente (DELEUZE, 2006, p. 190).

A interpretação de Zourabichvili sobre a pressuposição mútua do sujeito e objeto, ou a circularidade cognitiva, esclarece a impotência para começar verdadeiramente:

O objeto pensado é menos o objeto de uma descoberta do que o objeto de um reconhecimento, pois o pensamento, não estando numa conexão de absoluta estranheza com o que ele pensa ou se esforça por pensar, antecipa-se de algum modo, prejudgando a forma do seu objeto. Não se busca a verdade sem postulá-la de antemão, ou dito de outra maneira, sem presumir, mesmo antes de ter pensado, a existência de uma realidade: não de um mundo (Deleuze não põe isto em causa), mas de um “mundo verdadeiro”, idêntico a si, que seria dócil, fiel a nossa expectativa, na medida em que o conheceríamos (ZOURABICHVILI, 2016, p. 41).

O modelo cognitivo empreende uma busca da verdade através do exercício do pensamento, mas a verdade é produto do prejudgamento que a reconhecimento realiza sobre um objeto com o qual não teve nenhum encontro. Por isso, Deleuze realça a potência do encontro como uma relação que provoca o ato de pensar. A existência do verdadeiro, como produto da reconhecimento, é um julgamento moral sobre o mundo; o pensamento não se encontra com o mundo, mas o avalia a partir das próprias expectativas: é a relação de espelhamento. A verdade é a imagem e semelhança do “eu penso”. Homogeneidade e permanência no pensamento (cf. Zourabichvili, 2016)

Deleuze reconhece que os atos cognitivos fazem parte da vida cotidiana; é uma simples evidência apontar para um objeto e dizer “aqui está a cadeira”. Os atos da reconhecimento estão relacionados aos fatos empíricos. Mas o problema que Deleuze (2006) propõe é desmistificar a natureza evidente do que seja pensar filosoficamente; pois o modelo da representação leva as evidências cotidianas ao plano filosófico:

O que é preciso criticar nesta imagem do pensamento é ter fundado o seu suposto direito na extrapolação de certos fatos, e fatos particularmente insignificantes, a banalidade cotidiana em pessoa, a Reconhecimento, como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras (DELEUZE, 2006, p. 197).

As aventuras estranhas a que Deleuze se refere podemos relacionar ao que entende por signo. O modelo da representação entende que o signo tem “uma tendência única” (cf.

Deleuze, 2010): é o princípio da identidade, o nome representa a pessoa nomeada. “Relacionar um signo ao objeto que o emite, atribuir ao objeto o benefício do signo, é de início a direção natural da percepção ou da representação” (DELEUZE, 2010, p. 27). Para Deleuze, o signo é “a reunião de um complexo de tendências”.

2 PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM

Neste capítulo, realizamos um mapeamento específico sobre a problemática da performatividade da linguagem. Faremos uma leitura atenta (do item 2.1 ao 2.4.) da pragmática dos atos de fala, teorizada por Searle, com a finalidade de mostrarmos que a representação é o pressuposto de sua teoria. Em oposição à perspectiva de Searle, consideraremos as reflexões teóricas de Deleuze e Guattari (item 2.5.) e de Maingueneau (item 2.6.), em relação aos atos de fala e aos gêneros de discurso, mostrando, desse modo, que esses teóricos contribuem para uma pragmática não representacional.

2.1 **Mente e representação**

A teoria de Searle sobre os atos de fala está relacionada diretamente à sua teoria cognitiva do comportamento humano em geral. Segundo ele, ainda não foi formulada “uma teoria satisfatória sobre o assunto” (SEARLE, 2010, p. 255), pois tanto filósofos quanto linguistas ainda não conseguiram explicar que tipo de relação ocorre entre os atos de fala e outras ações em geral. Assim argumenta Searle:

Alguns autores que trataram dos performativos parecem pensar que o fato de certos verbos apresentarem ocorrências performativas é um fenômeno unicamente semântico, mas o enigma é: como poderia ser mera questão de semântica o fato de os verbos apresentarem propriedades tão notáveis? Não posso consertar o telhado dizendo “Conserto o telhado” e não posso fritar um ovo dizendo “Frito um ovo”, mas posso prometer que irei visitar alguém dizendo apenas “Prometo que irei visitar você”, e posso mandar que alguém saia do quarto dizendo apenas “Ordeno que você saia do quarto” (SEARLE, 2010, p. 256).

Nessa passagem, podemos perceber que Searle não nega a possibilidade de explicar os atos de fala em função de aspectos semânticos, mas se afasta de autores que delimitam esse tipo de ato apenas a tais aspectos. É possível também notar uma distinção entre, de um lado, os atos de “consertar o telhado”, “fritar o ovo” e, por outro, os atos de “prometer uma visita” e “ordenar a saída do quarto”: o primeiro grupo corresponde a ações meramente físicas, enquanto o segundo, a ações linguísticas.

O que distingue as ações físicas das linguísticas é que as ações físicas geram efeitos diretamente no mundo, enquanto as linguísticas não. Searle explica que “a única característica específica do enunciado performativo é que o falante pode realizar indiretamente outro ato de fala ao fazer o enunciado” (SEARLE, 2010, p. 56). Ou seja, o falante executa o ato de dizer os enunciados “prometo que irei visitar você” e “ordeno que você saia” e realiza, indiretamente, o ato de prometer e de mandar. Isso significa que os efeitos dessas ações não são garantidos, isto é, o ouvinte realizar a ordem de sair do quarto ou o falante cumprir a promessa não dependem das ações linguísticas. A realização concreta de tais atos linguísticos deixa, necessariamente, de ser propriamente linguística e torna-se física, pois será o corpo a realizar o ato de deslocar-se até a casa do outro ou de sair do quarto.

Ficou implícito, na breve exposição sobre os efeitos das ações linguísticas, que as ações físicas teriam realização garantida. Mas não é assim que deve ser entendido, do contrário não estaríamos explicando a teoria do comportamento humano como Searle entende. Para que as ações aconteçam, é necessário, antes, uma causa para elas. Tomemos a explicação que ele dá ao ato de levantar o braço:

O ato de levantar o braço tem dois componentes: um componente “mental” e um componente “físico”. O componente mental não só representa como também causa o componente físico; e porque a forma de causação é intencional, o mental causa o físico na medida que o representa. Em linguagem comum, podemos dizer: quando tenho êxito, minha tentativa de fazer alguma coisa causa um efeito de certo tipo, porque isso é o que eu tentava conseguir (SEARLE, 2010, p. 157).

O componente mental a que Searle se refere são processos neurofisiológicos que acontecem na estrutura do cérebro (cf. Searle, 2010, p. 125). Ainda que não se conheçam os detalhes de como os disparos neuronais funcionam para causar os estados mentais, ele defende que é possível propor uma explicação científica em termos de componente mental ou fenômenos mentais intencionais:

Não conhecemos os detalhes de como esses disparos neuronais nas sinapses causam experiências visuais e sensações de sede, mas mesmo assim não os ignoramos totalmente. Aliás, nos casos desses dois fenômenos intencionais, temos até indícios bastante razoáveis de suas localizações no cérebro. Isto é, em relação a alguns fenômenos intencionais, pelo menos, temos uma ideia do papel específico de certos órgãos cerebrais, como o córtex visual ou o hipotálamo, na produção dos fenômenos intencionais (SEARLE, 2010, p. 125).

Retornando, então, à proposta de explicar como o ato de levantar o braço se realiza por causa da mente, percebemos duas ações mentais que o cérebro realiza: a mente representa

o que pretende realizar e causa o que foi representado. “O mental causa o físico na medida que o representa” (SEARLE, 2010, p. 125). “Mental” é entendido como uma rede de processos neuronais que possuem uma capacidade de representar e causar fenômenos intencionais. Dessa forma, a mente tem a função predominante de representar os estados intencionais e, num segundo momento, a função de causar externamente tais estados. Mas o ato de representar não é apenas a função da mente, mas também função da explicação científica que pretende estudar o comportamento humano:

O conteúdo da explicação causal e o conteúdo mental na mente do agente cujo comportamento está sendo explicado devem ser idênticos, visto que a validade da explicação depende de que esse mesmo conteúdo tenha atuação causal na mente do agente. (...) Caso contrário, a explicação não será satisfatória (SEARLE, 2010, p. 220-221).

Nesse sentido, para explicar, de modo satisfatório, o ato de levantar o braço, é preciso que o conteúdo da explicação seja idêntico ao conteúdo mental do agente. Para isso, Searle propõe a seguinte notação: “ i.a. (essa i.a. causa: meu braço sobe) CAUSA: MEU BRAÇO SOBE” (SEARLE, 2010, p. 157). Essa representação significa que o tipo de estado intencional é uma intenção, ou “i.a.”, que quer dizer: “intenção-na-ação”. O conteúdo mental da intenção está representado entre parênteses e o acontecimento físico está em letras maiúsculas – como se percebe, o ato físico de levantar o braço é causado pelo ato mental. Esse tipo de notação formal é reescrito por Searle, para que a explicação fique ainda mais clara, satisfatória, ou alcance uma representação tal qual se pode observar na realidade:

Para que a notação fique perfeitamente clara, redijo por extenso uma paráfrase dela em linguagem comum, traduzindo-a não num diagrama da estrutura de uma intenção, e sim num período composto:

Há uma intenção-na-ação cujas condições de satisfação são que a própria intenção-na-ação cause o fato de meu braço subir; e todos esses fenômenos mentais realmente causam no mundo físico o fato de meu braço subir (SEARLE, 2010, p. 158).

O que observamos é que a representação é pressuposta pela teoria de Searle, isto é, a maior parte do comportamento humano é causada por fenômenos mentais, que só ocorrem porque funcionam como representação de intenções, ou seja, levantar o braço, sentir sede são comportamentos humanos porque são representações mentais de estados intencionais. Outra relação fundamental é a causalidade (ou “causação intencional”, como chama Searle). Como se pode perceber no trecho acima, a causa do fato de levantar o braço é originada pela representação mental de tal ato. Temos, então, a representação como o fundamento para a explicação das ações humanas.

Mas ainda não abordamos sobre as “condições de satisfação” dos atos, que, no caso de “levantar o braço”, a intenção de realizar esse ato é a sua própria condição de satisfação. Tais condições se relacionam com a ideia de direção de adequação entre a mente e o mundo. Em relação a isso, Searle distingue três tipos de estados intencionais: crença, desejo e intenção:

A crença de que está chovendo representa o estado de coisas em que está chovendo, com a direção de adequação mente-mundo (ou seja, a mente se adapta ao mundo). O desejo de ir ao cinema representa alguém indo ao cinema, com a direção de adequação mundo-mente (ou seja, o mundo se adapta à mente). (...) À semelhança dos desejos, mas diferentemente das crenças, as intenções têm direção de adequação mundo-mente. (...) o objetivo da intenção não é representar as coisas como são (...), mas produzir mudanças no mundo para que este, mais especificamente, o comportamento de alguém, se adapte ou se torne adequado ao conteúdo da intenção (SEARLE, 2010, p. 236).

As condições de satisfação dos estados intencionais, como inferimos, estão relacionadas à representação satisfatória que se realiza por meio desses estados e à adequação causada. No caso da crença, para que seja satisfatória, é necessário, primeiro, representar um estado de coisas (a chuva) e, ao representar isso, a mente se adequa ao mundo, ou, como prefere Searle, acontece uma adaptação da mente ao mundo. Ocorre o oposto em relação ao desejo, pois é o mundo que deve se adaptar à representação da mente, isto é, o desejo de ir ao cinema precisa ser realizado no mundo.

Searle dá prioridade às intenções na sua teoria, tanto que, em uma explicação sobre o ato de ir à França, não o nomeia de desejo, mas de intenção. As intenções, como se lê acima, não representam apenas as coisas, como o fazem as crenças, mas têm o propósito de causar mudanças no mundo. Isso não quer dizer que a representação não ocorra. A direção de adequação das intenções é mundo-mente, isso quer dizer que a representação é causada no mundo por causa da intenção: “essa satisfação da direção de adequação implica a própria intenção atuando causalmente na produção de suas condições de satisfação” (SEARLE, 2010, p. 236). Fiquemos com a descrição da intenção de ir à França:

Se tenho a intenção de ir à França, mas esqueço por completo essa intenção, e a caminho de Hong Kong acabo chegando na França totalmente por acaso, minha intenção original não foi realizada, embora o estado de coisas representado por ela (...) tenha realmente ocorrido. Para especificar completamente as condições de satisfação de uma intenção, não só temos de especificar o que o agente tem a intenção de fazer, mas também temos de especificar que a própria intenção deve causar a ação do agente por meio da causação intencional (SEARLE, 2010, p. 236-237).

Nesse trecho, novamente destacamos a preocupação do filósofo em relação à explicação científica. Assim como vimos, em outro trecho, a preocupação de representar os estados intencionais, neste trecho, é utilizado o termo “especificar”. É curioso notar que a busca pela especificação afasta qualquer possibilidade de erro, dúvida, esquecimento, acaso seja por parte do cientista seja por parte do agente, sobre cujas ações se debruça o cientista. Ter a intenção de ir à França é uma intenção que deve conduzir as ações do agente, isto é, especificar todo o processo de tomada de decisões para que alcance a concretização de tal fim. Do contrário, não foi realizada a intenção, ainda que o estado de coisas possa ser entendido como a representação de sua realização. Daí poder se dizer que não agiu intencionalmente. Por outro lado, para que se possa afirmar que alguém não agiu intencionalmente, o cientista precisa olhar atentamente para os fatos e saber especificar se o trajeto da ação foi causado pela intenção original. Isto é, o cientista precisa saber representar especificamente tanto a intenção mental do agente quanto verificar se essa intenção causou a ação.

2.2 Atos coletivos e representação

No item anterior, apresentamos o que fundamenta o conceito de *intencionalidade*, cunhado por Searle, ou seja, a ideia de que os estados intencionais são causais e passíveis de representação. No entanto, apenas abordamos o que Searle (cf. 2010, p. 147) denomina intencionalidade individual, as ações intencionais de um indivíduo. Antes, então, de apresentarmos o que esse autor entende por atos de fala, precisamos delinear como Searle define as intenções coletivas.

“O comportamento intencional coletivo é um fenômeno primitivo que não pode ser analisado como mera soma dos comportamentos intencionais individuais” (SEARLE, 2010, p. 143). Essa definição se afasta do senso comum que apenas percebe o comportamento coletivo como a soma das ações individuais. Se assim fosse entendido o comportamento coletivo, não conseguiríamos distinguir os movimentos corporais de pessoas espalhadas num parque e de um grupo de bailarinos que se apresentam nesse mesmo lugar. Para Searle, no caso de várias pessoas estarem se movimentando pelo parque, é possível “supor que sua intenção é inteiramente independente das intenções e dos comportamentos das demais” (SEARLE, 2010, p. 146). Em relação aos bailarinos, no entanto, as ações individuais de cada um estão em mútua dependência, como explica SEARLE (2010, p. 147): “no caso coletivo, a

intencionalidade individual, expressa por ‘estou fazendo a ação A’, é derivada da intencionalidade coletiva ‘nós estamos fazendo a ação A’”.

O que garante tal dependência mútua de intenções individuais para a existência de uma intenção coletiva é a cooperação entre os indivíduos (cf. Searle, 2010, p. 152). Para explicar como ocorre essa cooperação, Searle propõe analisar a ação de preparar um molho por dois indivíduos:

Suponhamos que Jones e Smith estejam engajados num comportamento cooperativo. Suponhamos que estejam preparando um molho holandês. Jones mexe enquanto Smith despeja lentamente os ingredientes. Eles têm de coordenar seus esforços, porque, se Jones parar de despejar, o molho não dará ponto. Cada um tem uma forma de intencionalidade coletiva que pode ser expressa como “Nós estamos preparando um molho holandês” (SEARLE, 2010, p. 159-160).

Assim como cada um deles tem uma intencionalidade coletiva, é também evidente que possuem uma intencionalidade individual: Jones tem a intenção de mexer os ingredientes e Smith, a de despejar os ingredientes. Mas essas intenções individuais estão cooperando, o que faz com que a causação intencional (que explicamos no item anterior) não seja determinada pelas intenções de modo separado, pois estamos em uma situação coletiva. Searle não elimina a contribuição das intuições individuais para o resultado da intenção coletiva: “precisamos notar apenas que toda a intencionalidade necessária para o comportamento coletivo pode pertencer a agentes individuais, muito embora a intencionalidade em questão se refira ao coletivo” (SEARLE, 2010, p. 155).

Então como explicar a relação que existe entre a intenção coletiva de preparar o molho e cada intenção de Jones e Smith? Searle argumenta que não se pode pensar que a intenção coletiva cause a intenção individual para que o resultado ocorra, isto é, a intenção de preparar o molho não causa, por exemplo, em Jones a intenção de mexer os ingredientes. A relação de causa entre intenção mental e ato só ocorre em casos singulares (como o ato de levantar o braço, por exemplo).

Minha intenção coletiva não é a intenção de fazer que eu tenha uma intenção singular; é a intenção de realizar um objetivo coletivo para o qual minha intenção singular concorre como meio para um fim (SEARLE, 2010, p. 163).

Como fica explicitado acima, a maneira correta de compreender a relação entre intenção coletiva e singular (ou individual) é perceber a intenção singular como parte componente para a realização da intenção coletiva, ou seja, a intenção de Jones, por exemplo, é o meio para realizar a intenção coletiva de preparar o molho. Como formula SEARLE

(2010, p. 163): “Nós fazemos o molho por meio do Meu ato de mexer e do Seu ato de despejar”. Outra forma de explicação que nos chama atenção é a seguinte:

A forma da intenção no caso singular é realizar o objetivo B colocando em prática o meio A. Ou seja, não se trata somente de um tipo qualquer de i.a.; trata-se de um tipo de i.a. que pode ser formulado como “realizar-B-por-meio-de-A”. Assim, afigura-se que a notação que representa esse tipo de i.a. contém duas variáveis livres, “A” e “B”; e que essas variáveis são, em seguida, limitadas por orações, dentro dos parênteses, que funcionam como substantivos. (...)

No âmbito da notação que representa o tipo de intenção, vinculamos essas variáveis a orações que funcionam como orações nominais singulares entre parênteses:

i.a. B coletivo por meio de A singular (essa i.a. causa: A mexidos, causa: B misturado) (SEARLE, 2010, p. 164).

Como se pode notar, o modo de explicar esse tipo de ação é o mesmo utilizado para representar a ação singular de levantar o braço, de que tratamos no item anterior. Mas um dado importante chama a atenção: as variáveis A e B, que simbolizam as ações específicas de mexer os ingredientes e preparar o molho, respectivamente, são limitadas por orações nominais, que, como se lê na citação, funcionam como substantivos. Esse tipo de transformação que Searle realiza, isto é, as ações se transformam em orações nominais que funcionam como substantivos, também ocorre na representação da ação de levantar o braço, como podemos inferir. A representação das ações através de substantivos não tornaria o que é dinâmico em algo estático?

Outra questão que podemos fazer a essa representação: os agentes Jones e Smith, para realizar o preparo do molho holandês, não se utilizaram de alguma receita sobre esse molho? Também podemos nos perguntar quem são Jones e Smith: são alunos do ensino fundamental que, numa oficina, realizam o preparo do molho? Ou são participantes de uma competição ao estilo do programa *Masterchef*? Será que, nessas situações, poderíamos reduzir o ato de preparo do molho a uma notação como a que Searle faz?

Tais questionamentos, de certo modo, são previsíveis pela teoria de Searle a respeito das ações coletivas, pois tais ações fazem parte dos comportamentos sociais, que funcionam devido a regras. Vejamos um trecho que esclarece isso:

Tracei uma distinção entre regras constitutivas e regras reguladoras. Estas últimas regulam formas previamente existentes de comportamento. As regras constitutivas não só regulam, mas também criam a própria possibilidade de novas formas de comportamento. A regra que diz “dirija do lado direito da rua” regula a ação de dirigir, mas não cria a própria possibilidade de dirigir. É possível dirigir do lado esquerdo, no meio ou do lado direito da rua. Essa regra é uma regra reguladora. Mas as regras do xadrez não regulam desse modo a ação previamente existente de mover as peças pelo tabuleiro. Ao contrário, agir de acordo com pelo menos um subconjunto considerável dessas regras, faz parte do que constitui jogar xadrez. As

regras não só regulam, mas também são constitutivas de uma nova forma de atividade. Creio que observações semelhantes poderiam ser feitas a respeito das regras constitutivas do casamento, do dinheiro, da propriedade privada, do futebol americano etc. Não estou certo de que *todo* fato social exija sistemas de regras constitutivas, mas me parece que uma classe bem ampla de fatos sociais existe somente no interior de tais sistemas (SEARLE, 2010, p. 225; grifo do autor).

Searle distingue dois tipos de regras, como se lê acima, com o intuito de explicar como os fatos sociais se distinguem dos naturais, isto é, os fatos naturais não possuem intenções, como estamos apresentando a linha argumentativa desse filósofo. Em função dessa diferença, os fatos sociais podem ser explicados como sendo regidos por regras que ou regulam as ações dos indivíduos ou criam novos comportamentos. No entanto, Searle reconhece a dificuldade de generalizar essa regulação dos fatos sociais, pois explicar as regras constitutivas de qualquer um dos fatos sociais citados (casamento, xadrez, futebol etc.) implica explicar outros fatos que fazem um casamento, um futebol funcionar. A estes fenômenos sociais interconectados, conceitua de Rede. Assim ele explica:

Para ter uma crença ou desejo, tenho que ter uma completa Rede de outras crenças e desejos. Por exemplo, se agora quero comer uma boa refeição num restaurante da região, tenho que ter um grande número de outras crenças e desejos, como as crenças de que há restaurantes na vizinhança, que restaurantes são o tipo de estabelecimento onde se servem refeições, que refeições são o tipo de coisas que podem ser compradas e comidas dentro de restaurantes em determinadas horas do dia por determinadas quantias de dinheiro, e assim por diante, mais ou menos indefinidamente (SEARLE, 2006, p. 250-251).

Essa Rede é, portanto, um conjunto de estados intencionais (crenças, desejos) que um indivíduo precisa possuir para que o comportamento seja intencional. Porém Searle afirma, na citação mais acima, que não está certo de que todo fato social exija um sistema de regras. Isto quer dizer que, inclusive, o conceito de Rede talvez não sirva para explicar os fenômenos intencionais, pois as condições de satisfação desses fenômenos são determinadas apenas relativamente a essa Rede (cf. Searle, 2006, p. 252). Ou seja, o que o filósofo questiona é a possibilidade de representação dos estados intencionais. O que explica a ação de dirigir um carro, ou o desejo de comer não está apenas em seguir regras, não está apenas na representação mental.

Os fenômenos intencionais como significados, entendimentos, interpretações, crenças, desejos e experiências só funcionam dentro de um conjunto de capacidades de *Background* que não são, elas mesmas, intencionais. Outro modo de apresentar esta tese é dizer que toda representação, seja em linguagem, pensamento ou experiência, somente obtém êxito no ato de representar dado um conjunto de capacidades não-representativas (SEARLE, 2006, p. 250).

Retomando a representação da ação coletiva do preparo do molho, notamos que a representação das ações individuais como meio através do qual a ação do preparo do molho é realizada é, na verdade, não a representação do *Background* de que fala Searle. Para que esse ato coletivo tenha êxito é necessário um conjunto de capacidades de *Background*, tais como a capacidade de misturar e de despejar coisas, no caso os ingredientes. Tais capacidades funcionam como a possibilidade para a realização dos atos: “em cada caso, a condição de possibilidade da performance é uma competência de *Background* subjacente” (SEARLE, 2006, p. 278).

Desse modo, a noção de cooperação, que configura as ações coletivas, é o *Background* subjacente a qualquer ação entre dois ou mais indivíduos, pois “a intencionalidade coletiva parece pressupor algum senso de comunidade para que possa funcionar” (SEARLE, 2010, p. 166). A partir disso, Searle conduz sua argumentação sobre as ações coletivas para o fundamento biológico: “o senso biologicamente primitivo do outro como candidato à intencionalidade compartilhada é condição necessária de todo comportamento coletivo” (SEARLE, 2010, p. 169).

Esse senso biológico do outro é pré-intencional (cf. Searle, 2010, p. 166), por isso é condição para todo e qualquer comportamento coletivo. E como é a condição dos atos coletivos, é possível que esse *Background* seja generalizado para todos os seres humanos:

A manifestação de qualquer forma particular de intencionalidade coletiva exigirá habilidades particulares de *background*, a habilidade de mexer um molho ou de jogar futebol, por exemplo. Mas por acaso existem propriedades gerais e bem difundidas do *background* (mesmo que talvez não sejam universais) que digam respeito especificamente ao comportamento coletivo? Creio que sim, mas essas propriedades não são fáceis de caracterizar (SEARLE, 2010, p. 165).

A dificuldade de caracterizar tais propriedades que seriam gerais é a limitação da representação que Searle pretende realizar dos atos coletivos; mesmo assim, poderíamos dizer que o conceito de *Background* é uma forma de representar o que foge às possibilidades de representação. Mas Searle não questiona os pressupostos teóricos da representação e, para facilitar a explicação dos atos coletivos, generaliza o reconhecimento mútuo como o fundamento da cooperação:

Além da capacidade biológica de reconhecer que as outras pessoas são significativamente semelhantes a nós, ao passo que as cachoeiras, as árvores e as pedras não o são, parece-me que a capacidade de fazer parte de um comportamento coletivo exige algo que se assemelha a um senso pré-intencional do “outro” como agente real ou potencial semelhante a nós mesmos nas atividades cooperativas (SEARLE, 2010, p. 165-166).

O argumento de Searle se baseia no naturalismo biológico (cf. Searle, 2010, p. 109; 124), isto é, os fenômenos mentais (individuais ou coletivos) são processos que ocorrem de acordo com a história natural dos seres humanos. Logo a explicação para as ações coletivas precisa se basear na capacidade biológica de reconhecimento interpessoal e, a partir disso, os fenômenos sociais podem ser explicados de maneira “adequada”. Com isso, o que destacamos nessa citação é o conceito de *outro* que Searle utiliza: o outro é um agente real ou potencial semelhante “a nós mesmos”. Podemos reformular essa ideia da seguinte forma: o outro é um eu. Não que o outro seja uma cópia do “eu”; mas o outro é um outro eu. Em outro trecho, podemos verificar o reforço nessa ideia de semelhança entre os indivíduos:

Pergunte a si mesmo o que é necessário você pressupor, mesmo tacitamente, para que possa ter intenções coletivas ou agir de acordo com elas. O que você tem de pressupor é que os outros são agentes iguais a você; que têm analogamente a consciência de que você é um agente semelhante a eles; e que essas consciências se aglutinam num senso de *nós* como agentes coletivos possíveis ou reais. Tais condições valem até para pessoas completamente desconhecidas (SEARLE, 2010, p. 167-168; *grifo do autor*).

Como se pode notar, o que fica implícito nesse trecho é a evidência de que existe semelhança entre indivíduos. Percebemos que a evidência é algo contra o qual não se pode negar, pois Searle leva o leitor para o argumento da necessidade: “o que é necessário você pressupor”. A partir disso, a necessidade se torna irrefutável: “o que você tem de pressupor é”. Com isso, a circularidade da argumentação se fecha: o que Searle pretende defender como atos coletivos é algo tão evidente que um leitor não especializado, por si mesmo, conseguirá reconhecer. O leitor deve cooperar com a argumentação de Searle, deve reconhecer que seus argumentos são evidentes porque evidente é o que qualquer um pode reconhecer. Mas Searle não explica como acontece a aglutinação entre “eu” e “outro” num senso de “nós”; apenas aponta que é uma aglutinação de consciências.

2.3 Atos de fala e representação

Após termos feito esse percurso pela intencionalidade individual e coletiva, iremos apresentar a teoria dos atos de fala defendida por Searle. O que se pode inferir da organização que fizemos é que a representação mental será um fator determinante para a execução dos atos

de fala. Desse modo, a pragmática é antecipada pela semântica, isto é, antes de acontecer a ação linguística, é preciso que a significação aconteça. Isso ficará mais claro à medida que fizermos o percurso sobre os pontos principais da teoria pragmática de Searle.

Ao final do item anterior, mostramos que Searle considera que os fenômenos sociais podem ser estudados em função de suas regras constitutivas, porém esses fenômenos só existem por causa de um fundo biológico comum aos seres humanos (*Background*) que não necessariamente possui regras: é o senso biológico do outro que condiciona os atos coletivos. Levando esse argumento para o domínio da linguagem, Searle defende que os conceitos de significação e comunicação participam desse fundo comum (*Background*), logo não são institucionais. “As noções de significação e comunicação não são, elas mesmas, noções institucionais” (SEARLE, 2010, p. 249), pois

(...) a ideia de que os outros organismos semelhantes ao nosso compartilham as mesmas capacidades de *background* é pré-condição de qualquer tentativa de comunicação. O exercício de minhas capacidades de representação não é mero ato solipsista; ao contrário, realiza-se num contexto em que essas capacidades são compartilhadas e os seres humanos se comunicam uns com os outros (SEARLE, 2010, p. 251-252).

Tais capacidades de comunicação são naturais aos seres humanos e compartilhadas naturalmente entre si. Dessa forma, já podemos inferir que, pelo fato de a comunicação ser algo comum entre os seres humanos, a significação das palavras também faz parte desse compartilhamento. Por isso, a comunicação não é um ato solipsista, mas um ato de um indivíduo a outro, isto é, um ato que é realizado em contextos diversos de interação entre seres humanos que possuem a mesma capacidade. Em virtude disso, Searle explica que existe um mesmo sentido literal para frases ou expressões, mas aplicações distintas a essas frases ou expressões de acordo com diferentes práticas contextuais:

Uma mesma frase ou expressão, com o mesmo sentido literal, terá diferentes conjuntos de condições de veracidade, dadas diferentes práticas de *background*. (...) Afirmando que um mesmo significado literal determina diferentes condições de satisfação uma vez dadas diferentes práticas de *background* (SEARLE, 2010, p. 250).

Para exemplificar como isso ocorre, Searle toma dois verbos do inglês: *cut* (“cortar”) e *open* (“abrir”). O verbo “cortar” tem um sentido literal, mas interpretações diferentes nas frases “Corte a grama” e “Corte o bolo”. As práticas de cortar são diferentes de acordo com os objetos “grama” e “bolo”. Assim também ocorre com o verbo “abrir” nas frases “Abra a porta” e “Abra o olho”. De acordo com Searle, a compreensão dessas frases é diferente, não

devido ao conteúdo semântico delas, mas em função das práticas diferentes que as pessoas adotam em relação àqueles objetos (cf. Searle, 2010, p. 250).

Parece-nos que, se as diferentes práticas de *background* determinam a compreensão das frases, sendo que essas frases permanecem com seu conteúdo semântico inalterado, a linguagem serve como um meio de representar os distintos *backgrounds*. Apresentamos, no item anterior, que Searle defende que o *background* não possui regras ou convenções, ou seja, não é representável, mas se manifesta nas ações individuais e coletivas. Mas Searle não afirma de modo explícito que a linguagem representa o *background*. Apesar disso, podemos inferir isso da seguinte passagem:

A própria capacidade de simbolizar, a capacidade de representar, de usar objetos e estados de coisas, parece ser exatamente uma dessas capacidades de *background*. Provavelmente é inata nos seres humanos, uma vez que todos os seres humanos a possuem (...). os sistemas de regras e convenções que constituem os mecanismos que efetivamente usamos para realizar os atos de fala se baseiam num *background* de capacidades mentais humanas que não são, elas próprias, regras e convenções, mas sim habilidades pré-intencionais de tipo não representativo (SEARLE, 2010, p. 251).

A distinção que podemos perceber é que os atos de fala são uma forma de representação e são intencionais, e o *background* não é representacional e é pré-intencional porque funciona como a base para os atos de fala. Mas a distinção entre representação pela linguagem e não representação do *background* oculta um pressuposto comum nisso: existe um acordo, ou, para utilizarmos um termo caro a Searle, existe uma cooperação entre os atos de fala e o *background*. Quando lemos o trecho que diz que os atos de fala “se baseiam num *background* de capacidades mentais humanas”, podemos interpretar a ação de *se basear* como uma cooperação. Sendo assim, os sistemas de regras e convenções característicos dos atos de fala efetivamente praticados pelos indivíduos servem para representar o *background* compartilhado socialmente. Se não fosse uma representação desse *background*, como haveria possibilidade de entendimento (cooperativo) entre os indivíduos?

A essa questão não encontramos uma resposta definitiva ou parcial nos trabalhos de Searle que estamos utilizando como referência. No entanto, a maneira como o entendimento entre os indivíduos através dos atos de fala é explicado por Searle. Ele distingue dois tipos de intenção que fundamentam os atos de fala, que são a intenção de comunicação e a intenção de representação. Como estamos mostrando que a representação está na base das explicações de Searle, também não é diferente para sua teoria sobre a linguagem. Assim destacamos o seguinte fragmento:

Os atos de falar e escrever uma língua, sem considerar o que mais possam ser, consistem na produção de certos eventos físicos, como emitir sons da própria boca ou traçar marcas no papel. Nesse aspecto, são como qualquer outro comportamento humano. A particularidade é que esses sons e essas marcas adquirem propriedades semânticas, propriedades representacionais que os relacionam com o resto do mundo. Portanto, a resposta à questão “Como isso é possível?” é a seguinte: a mente impõe intencionalidade a esses sons e a essas marcas, isto é, impõe intencionalidade a entidades que não são de início intrinsecamente intencionais (SEARLE, 2010, p. 243).

Como se lê acima, os simples sons emitidos pela boca de um ser humano ganham propriedades semânticas por causa da mente. Como apresentamos mais acima, a intencionalidade é o conceito que Searle formula para explicar os fenômenos causados pela mente e sua característica principal é a causação física. Em relação à linguagem, seja oral ou escrita, o que Searle destaca como característica principal é a propriedade semântica ou representacional. Nesse sentido, já adiantando as coisas, os atos de fala ou irão representar os pensamentos do falante ou irão representar os fatos exteriores a ele. Por isso, Searle diz existir uma relação das propriedades representacionais com o resto do mundo, ou seja, existe uma conexão exterior dos atos de fala, pois eles estão relacionados aos atos coletivos em geral. O que destacamos como o fundamento da teoria dos atos de fala é a propriedade representacional:

Separamos a comunicação da representação. E o âmago da intenção de significação é a intenção de representar, como mostra o fato de que uma pessoa pode dizer alguma coisa, querer significar exatamente o que diz e mesmo assim não ter a intenção de comunicar nada a ninguém (SEARLE, 2010, p. 243).

É possível representar sem comunicar, pois são intenções diferentes. A intenção de representar está relacionada à conexão dos atos de fala com o conteúdo mental desejado pelo falante. Isto é, se o falante tem a intenção mental de ordenar que o bolo ou a grama sejam cortados, basta que seja enunciada a frase que contenha esse conteúdo mental. Esse raciocínio é o mesmo utilizado por Searle para explicar o ato de levantar o braço, como se pode ler na seguinte passagem: “o que há de comum é que os atos de fala, como todos os atos, envolvem a produção intencional de certas consequências em cuja produção a própria intenção atua causalmente” (SEARLE, 2010, p. 242).

Contrária a isso é a intenção de comunicação, pois envolve o ouvinte:

A intenção de comunicação é simplesmente que o ouvinte reconheça a enunciação e reconheça que ela tem as condições de satisfação que o falante pretenda que tenha.

(...) a compreensão consiste em reconhecer intenções de significação. Portanto, o que se deve acrescentar à intenção de significação a fim de termos não só uma intenção de significação, mas também uma intenção de comunicação, é a intenção de que a intenção de significação seja reconhecida. A comunicação bem-sucedida consiste no reconhecimento das intenções de significação do falante (SEARLE, 2010, p. 241).

Podemos notar que o modelo de comunicação desenhado por Jakobson ganha um novo contorno na teoria de Searle. Este filósofo aborda a comunicação como um reconhecimento de intenções mentais. Isto significa que o ouvinte precisa reconhecer tanto a intenção do falante (a intenção de significação) quanto a intenção de comunicação; como é explicado acima, são duas intenções encaixadas: a intenção de comunicação é a intenção de reconhecimento da intenção de significação. Isto é, acontece um processo mental no ouvinte que é o reconhecimento das enunciações produzidas pelo falante. Havendo, portanto, esse reconhecimento, a comunicação é bem-sucedida. Então esse reconhecimento, na verdade, é a representação mental que o ouvinte realiza da intenção de significação que o falante realizou. Mas Searle, como vimos, distingue a representação da comunicação; mesmo assim, podemos entender que a comunicação é um tipo de representação que o ouvinte realiza.

E o que não seria a comunicação senão a decodificação da intenção de significação do falante? Relembrando a afirmação de Jakobson da necessidade de existir “uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário” (JAKOBSON, 1995, p. 123), o que acontece por causa de um código comum a ambos (remetente e destinatário); também em Searle é possível perceber essa noção:

Realizamos determinado tipo de ato ilocucionário enunciando um tipo de frase que codifica a intenção de realizar um ato daquele tipo; por exemplo: realizamos atos de fala diretivos enunciando frases no modo imperativo. Mas outra maneira de manifestar a intenção de realizar um ato ilocucionário é enunciar uma frase performativa. Essas frases são autorreferentes, e seu significado codifica a intenção de realizar pela própria frase o ato nomeado nela (SEARLE, 2010, p. 283; *grifos nossos*).

Ao invés de considerar a linguagem como um código tal como Jakobson, percebemos que, para Searle, o código é distinto de acordo com a intenção do falante, isto é, existem tipos de frases que codificam uma intenção mental distinta. Como exemplo para isso, Searle destaca que frases no imperativo codificam determinado tipo de ato de fala (os atos diretivos), portanto, codificam uma intenção de ordenar. Codificar é a possibilidade de manifestar uma intenção que existe apenas como conteúdo mental; logo, tal manifestação permite que o ouvinte reconheça as intenções mentais do falante, visto que tais intenções participam de

codificações compartilhadas e compartilháveis socialmente. E por serem compartilhados e codificáveis, é possível realizar uma teoria que represente os distintos atos de fala de acordo com sua semelhança de significação.

2.4 Taxonomia dos atos de fala

Para fundamentar sua classificação dos atos de fala, Searle distingue doze diferenças (cf. Searle, 1995, p. 2-11) que facilitam a organização dos tipos de atos; no entanto, apenas três delas são as mais importantes:

Essas três dimensões – propósito ilocucionário, direção do ajuste e condição de sinceridade – parecem-me as mais importantes; construirei a maior parte de minha taxinomia em torno delas, ainda que várias outras sejam dignas de nota (SEARLE, 1995, p. 8).

Com isso, não iremos tematizar as outras dimensões. A noção de propósito ilocucionário é a primeira diferença que distingue os atos de fala entre si. É a primeira porque, para Searle, todo e qualquer comportamento coletivo (e os atos de fala estão aí incluídos) acontece para a realização de um objetivo, ou seja, toda ação humana tem uma finalidade, mas

Nem todos os grupos sociais estão sempre envolvidos em comportamentos que visam a um objetivo. Em boa parte do tempo, por exemplo, ficam sentados na sala de estar, vagando pelos bares ou sacolejando no trem. Ora, a forma de coletividade patente nesses casos não é constituída por uma intencionalidade voltada a um objetivo, porque não há objetivo nenhum. Esses grupos estão, por assim dizer, prontos para a ação, mas não estão envolvidos em nenhuma ação (não têm nenhuma intenção-na-ação coletiva), tampouco planejam alguma ação (não têm intenções coletivas prévias) (SEARLE, 2010, p. 167).

Afirmar que todo ato de fala tem um propósito implica que as ações são previsíveis e planejadas, como podemos interpretar a partir dessa citação. Se, nem sempre os grupos sociais estão envolvidos em comportamentos coletivos, o mesmo não se pode dizer dos atos de fala. Portanto, fazer uso dos atos de fala é estar envolvido, inevitavelmente, em um comportamento coletivo, é ter uma intenção na ação de enunciar determinados tipos de frases. Por isso a ordem dos fatores para a classificação dos atos de fala começa pelo propósito, pois Searle entende a intencionalidade como a principal característica do comportamento humano.

O segundo fator é a direção do ajuste. Esse movimento de ajuste é também utilizado para explicar os atos intencionais, como mostramos nos atos individuais. Nos atos não linguísticos, Searle explica a direção de ajuste, ou adequação, entre a mente e o mundo. Quando representamos um estado de coisas externo, por exemplo a chuva, a mente se adéqua ao mundo; a essa intenção Searle (cf. 2010, p. 236) denomina crença. Já no caso do desejo, existe a adequação do mundo à mente, isto é, quando queremos ir ao cinema (cf. Searle, 2010, p. 236), representamos, mentalmente, a nós mesmos executando esse desejo e, ao realizá-lo, a mundo se ajusta à mente.

Do mesmo modo, determinados atos de fala codificam uma crença, isto é, quando enunciamos a frase “Está chovendo”, representamos, linguisticamente, um estado de coisas, portanto as palavras se ajustam ao mundo. Já na frase que codifica um desejo, por exemplo, “Saia do meu quarto”, o mundo precisa se ajustar às palavras, isto é, a enunciação dessa frase a um ouvinte pretende alterar a realidade.

Esse segundo fator está intimamente relacionado ao terceiro, que é a condição de sinceridade. A condição de sinceridade dos atos de fala é a expressão dos estados psicológicos. Isso significa que são esses estados que condicionam os atos de fala, com isso ocorre a representação dos estados mentais pela linguagem.

A partir dessas considerações, organizamos abaixo um quadro com os atos de fala, suas três características principais e os principais verbos que correspondem a esses atos (cf. Searle, 1995, p. 19ss).

Quadro 1- Atos de fala segundo Searle

Atos de fala	Propósito ilocucionário	Direção do ajuste	Condição de sinceridade (estado psicológico)	Verbos
Assertivos	Comprometer o falante com a verdade do fato expresso	Palavra → Mundo	Crença	Sugerir; Insistir; Jurar; Enunciar; Concluir; Deduzir
Diretivos	Levar (ou tentar levar) o ouvinte a fazer algo	Mundo → Palavra	Desejo	Pedir; Mandar; Convidar; Suplicar;
Compromissivos	Comprometer o falante com	Mundo → Palavra	Intenção	Prometer; Garantir;

	uma ação futura			Empenhar
Expressivos	Expressar um estado psicológico do falante a respeito de um estado de coisas	Não existe	Diferentes estados psicológicos	Agradecer; Congratular; Desculpar-se; Deplorar
Declarações	Produzir uma alteração no mundo através da enunciação	Palavra ↔ Mundo	Não existe	Declarar

Fonte: o autor, 2017.

Como se pode observar, apenas quatro atos de fala (assertivos, diretivos, compromissivos e expressivos) representam os estados psicológicos do falante; porém apenas os atos expressivos não possuem um estado psicológico definido. Essa categoria de atos também não possui direção de ajuste, pois

Ao realizar um expressivo, o falante não está tentando fazer com que o mundo corresponda às palavras, nem está tentando fazer com que as palavras correspondam ao mundo; pelo contrário, a verdade da proposição expressa é pressuposta (SEARLE, 1995, p. 23).

Para Searle, os outros atos de fala têm algum tipo de relação com a verdade da proposição, isto é, existe a necessidade de que o conteúdo das frases seja verdadeiro de acordo com as intenções do falante, para que o ato seja bem-sucedido. Além disso, como a verdade está pressuposta nos atos expressivos, podemos dizer que a inexistência de direção de ajuste reflete sua impotência para intervir na realidade. Searle (cf. 1995, p. 23) explica que a frase “Desculpe por ter pisado seu pé” não tem direção de ajuste porque não pretende, como os atos assertivos, afirmar ou alegar que o pé foi pisado, nem, tampouco, como os diretivos, pretende levar o ouvinte a pisar o pé. O ato de desculpar-se apenas informa ao ouvinte o estado psicológico do falante, não existe propriamente uma ação realizada: “o conteúdo proposicional atribui alguma propriedade (não necessariamente uma ação)” (SEARLE, 1995, p. 25).

Os atos declarativos são os que se destacam quanto à direção de ajuste. Como se observa, o ajuste é tanto da palavra ao mundo quanto o inverso; o que não ocorre com os outros atos de fala. Além disso, não há estado psicológico que determine a execução dos declarativos. O que funciona como condição a esses atos é a própria enunciação de frases

declarativas. “A realização de uma declaração produz um ajuste precisamente por ser uma realização bem-sucedida” (SEARLE, 1995, p. 28).

Para haver sucesso na realização das declarações, Searle elenca quatro características:

- (1) Uma instituição extralinguística.
- (2) Uma posição especial do falante e, às vezes, do ouvinte dentro da instituição.
- (3) Uma convenção especial de que certas frases literais das linguagens naturais sejam consideradas realizações de certas declarações dentro da instituição.
- (4) A intenção do falante, na enunciação dessas frases, de que sua enunciação tenha um estatuto declarativo, de que ela crie um fato correspondente ao conteúdo proposicional (SEARLE, 2010, p. 277).

Searle (cf. 2010, p. 277) dá o exemplo das seguintes frases: “A reunião está adiada”, “Declaro-os marido e mulher”, “Declaro a guerra”, “Você está despedido”. Essas frases são atos declarativos, porque só funcionam mediante a existência de instituições extralinguísticas: reunião, casamento, guerra e emprego. Além disso, os falantes dessas declarações não podem ser qualquer um, é preciso que ocupem uma posição de autoridade para que a enunciação produza efeito no mundo. O terceiro critério é que determinadas frases são reconhecidas como declarações em dadas instituições, ou seja, não se pode declarar uma guerra enunciando “bom dia”, por exemplo. No último critério, percebemos que a intenção do falante de realizar uma declaração enunciando determinadas frases reconhecidas como tal é garantia de sucesso.

Mas é possível contrapor essas declarações às seguintes frases: “Ordeno que você saia do quarto” e “Prometo ir ao cinema com você”. Tais frases são exemplo de um ato diretivo e compromissivo. Segundo Searle, tais atos têm a mesma direção de ajuste dos atos declarativos, isto é, o mundo se ajusta às palavras. A diferença entre os declarativos e os diretivos e compromissivos é que os primeiros criam fatos extralinguísticos, já os dois últimos criam fatos linguísticos. Desse modo, Searle distingue as declarações extralinguísticas das declarações linguísticas:

Uma declaração é um ato de fala cujo objetivo consiste em criar um fato novo correspondente ao conteúdo proposicional. Às vezes, os fatos novos são atos de fala por si sós, como promessas, enunciados, ordens. A estes chamo de declarações linguísticas. Outras vezes, os fatos novos não são atos de fala adicionais, e sim guerras, casamentos, adiamentos, luz, transferências de propriedade e assim por diante. A estes chamo de declarações extralinguísticas (SEARLE, 2010, p. 279).

Podemos dizer que as declarações linguísticas são atos de linguagem que criam fatos de linguagem, não acontece, portanto, uma extrapolação do plano da linguagem. Por não extrapolar esse espaço, não existe nenhum vínculo exterior à própria linguagem que

condicione a possibilidade de criação de fatos novos. Ou melhor, a única instituição vinculada às declarações linguísticas é a linguagem: “a linguagem é por si só uma instituição suficiente para habilitar os falantes a fazer declarações como prometer ou ordenar” (SEARLE, 2010, p. 280). Já as declarações extralinguísticas extrapolam a instituição da linguagem para criarem novos fatos, pois precisam se vincular a instituições extralinguísticas. Com isso, os atos, nesse tipo de declaração, são linguísticos, mas os fatos criados são extralinguísticos.

Ainda em relação às características das declarações, precisamos pontuar que não é apenas a enunciação das frases que garante a criação dos fatos. Como se observa no quadro dos atos de fala, destacamos alguns verbos que Searle apresenta como representantes de cada ato em específico. Para que o ato seja executado, é preciso que o verbo tenha um significado adequado. Portanto, é a semântica dos verbos que possibilita a performatividade da linguagem. Dizer que possibilita não significa que determine, pois o que garante a performatividade ultrapassa a esfera da linguagem, como podemos ler na seguinte passagem:

Se perguntarmos quais são as propriedades semânticas específicas da performatividade dentro da classe dos verbos intencionais, propriedades essas que permitem a uma subclasse sua funcionar como verbos performativos, a resposta parece ser, *grosso modo*, que não há nenhuma propriedade. Se Deus decidir fritar um ovo dizendo “Eu, por meio desta, frito um ovo” ou consertar o telhado dizendo “Eu, por meio desta, conserto o telhado”, Ele não estará fazendo mau uso da língua. O fato de nós, seres humanos, sermos incapazes de realizar esses atos por meio de declaração decorre do funcionamento do mundo, não da semântica dos verbos no inglês. Não há nada na semântica desses verbos que nos impeça de intencioná-los performativamente; é só por um fato da natureza que isso não dará resultado. (...) Graças às limitações da natureza é que na vida real os performativos se restringem aos verbos que nomeiam ações nas quais a manifestação da intenção é constitutiva da ação e que (descontados os casos religiosos e sobrenaturais) esses verbos se limitam a declarações linguísticas e institucionais (SEARLE, 2010, p. 287).

O que podemos dizer, então, da performatividade linguística? Ela tem limites. Não pode ultrapassar os limites impostos pelo mundo natural. A única possibilidade é a expressão da intenção de agir através da linguagem, mas esse agir é limitado. Searle realiza uma teoria delimitadora, organizadora: o mundo natural é maior do que as palavras, apesar disso, tais palavras possuem um certo poder de alterar os fatos desse mundo. O espaço da linguagem é a semântica, sendo seu limite as declarações linguísticas e institucionais. Mesmo as declarações institucionais limitam a criação dos fatos em função das convenções estipuladas pelas instituições. Então não apenas o mundo natural limita as palavras, mas também o mundo das instituições. A única linguagem que não possui limites é a utilizada por Deus, que não faz mau uso da língua. Em oposição ao uso divino, o uso humano da linguagem pode receber a valoração de mau uso, quando se acredita poder realizar através das palavras mais do que elas

permitem. Desse modo, o bom uso da linguagem é aquele que se conforma aos limites impostos seja pela natureza seja pelas instituições.

2.5 Atos de fala e agenciamentos

O centro da teoria dos atos de fala, como pretendemos ter mostrado, é o “eu” falante, de natureza biológica. Esse “eu” possui faculdades, sendo a principal a razão, que possibilita o bom uso da linguagem, isto é, usar de modo adequado para que a comunicação com o outro se estabeleça. Além desse “eu” que faz uso da linguagem, podemos também dizer que a própria linguagem é transparente, neutra. Com Searle, os atos de fala correspondem diretamente às intenções psicológicas do “eu” com vistas a produzir determinadas modificações no mundo extralinguístico. Mas essas modificações talvez sejam sempre as mesmas, pois há invariância de características dos atos de fala. Como se pode afirmar que os atos de fala criam fatos novos (sejam linguísticos ou não), se o falante é sempre um mesmo “eu”?

O que a teoria da performatividade de Searle talvez não perceba é a redundância da obrigação social que a linguagem faz funcionar. A obrigação não é apenas característica dos atos diretivos, como estabelece Searle; mas de qualquer ato de fala.

Chamamos *palavras de ordem* não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma “obrigação social”. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17; grifos dos autores).

A perspectiva de Deleuze e Guattari sobre os atos de fala não pretende categorizar os enunciados (como o faz Searle); mas sim dar visibilidade às relações que as palavras de ordem produzem no campo social. Para eles, qualquer ato de fala vincula uma obrigação social, não apenas os atos com ordens explícitas no imperativo. A principal característica das palavras de ordem é possuírem pressupostos implícitos, isto é, as palavras de ordem são realizadas através de sua própria enunciação. Portanto, o ato de prometer é realizado apenas pela enunciação do enunciado “eu juro”.

Mas essa característica também Searle já indicara: basta enunciar um enunciado como “eu juro” para que um ato assertivo seja realizado. Ou seja, haveria nessas duas perspectivas uma semelhança quanto à autorreferenciação dos atos de fala. No entanto, Deleuze e Guattari entendem que os atos de fala não representam as intenções individuais nem servem para comunicar ao outro tais intenções:

Não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação. (...) O caráter social da enunciação só é intrinsecamente fundado se chegarmos a mostrar como a enunciação remete, por si mesmo, aos *agenciamentos coletivos*. Assim, compreende-se que só há individuação do enunciado, e da subjetivação da enunciação, quando o agenciamento coletivo impessoal o exige e o determina. Esse é precisamente o valor exemplar do discurso indireto, *e sobretudo do discurso indireto “livre”*: não há contornos distintivos nítidos, não há, antes de tudo, inserção de enunciados diferentemente individuados, nem encaixe de enunciação diversos, mas um agenciamento coletivo que irá determinar como sua consequência os processos relativos de subjetivação, as atribuições de individualidade e suas distribuições moventes no discurso (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18, grifos dos autores).

O indivíduo é pressuposto na teoria de Searle, o que possibilita verificá-lo e representá-lo nos atos de fala, seja nos pronomes pessoais, seja nas formas verbais, que marcam sua intenção mental. Mas não se consegue explicar o processo de constituição desse indivíduo. Deleuze e Guattari radicalizam quando afirmam não existir nem enunciação individual nem sujeito do enunciado. Para eles, ocorrem processos relativos de subjetivação, ou seja, os enunciados (marcados ou não pela primeira pessoa) são apenas formas de um “eu” que nunca é o mesmo. Os agenciamentos coletivos, como eles dizem, é que irão determinar os contornos sempre provisórios de subjetividade. Tanto a subjetividade como os enunciados são variáveis, moventes.

Considere-se um só e mesmo enunciado: “eu juro!”. Não é o mesmo enunciado se for dito por uma criança diante de seu pai, por um apaixonado diante de sua amada, por uma testemunha diante do tribunal. É como se fossem três sequências. (...) Ainda aqui não vemos qualquer razão para dizer que as variáveis são somente de situação e que o enunciado permanece constante de direito. Não apenas existem tantos enunciados quantas efetuações, como o conjunto de enunciados se encontra presente na efetuação de um deles, de forma que a linha de variação seja virtual, isto é, real sem ser atual, continua por esse mesmo motivo e quaisquer que sejam os saltos do enunciado (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 40).

Essa perspectiva da variação do enunciado muito se distancia do entendimento de Searle, que elabora uma constante de significação que será realizada por determinados tipos de verbos, independentemente das circunstâncias. Deleuze e Guattari propõem uma variação contínua dos enunciados, considerando não apenas os enunciados atuais, mas principalmente os virtuais (aqueles que nem sequer foram efetivamente atualizados). Assim como os

enunciados variam, também as situações não são as mesmas. A relação da criança que jura diante do pai não é a mesma entre um casal de namorados nem a de uma testemunha em um tribunal. Mas não se pode pensar que tais relações “externas” às enunciações sejam a causa das alterações pragmáticas que se efetuam a partir dos enunciados, como Searle pretende explicar a relação entre palavra e mundo a partir da ideia de direção de ajuste. Deleuze e Guattari não entendem os agenciamentos coletivos como uma relação de causa e efeito nem de representação entre palavras e coisas. Não existe uma correspondência entre palavras e coisas. Na verdade, as relações entre criança e pai, entre o casal e entre a testemunha e o restante do tribunal são agenciamentos de corpos. Já os enunciados produzidos em cada uma dessas situações são agenciamentos de enunciação.

Quando o punhal entra na carne, quando o alimento ou o veneno se espalha pelo corpo, quando a gota de vinho é vertida na água, há *mistura de corpos*; mas os enunciados “o punhal corta a carne”, “eu como”, “a água enrubescer”, exprimem *transformações incorpóreas* de natureza completamente diferente (acontecimentos). (...) as transformações incorpóreas, os atributos incorpóreos, são ditos, e só são ditos, acerca dos próprios corpos. Eles são o expresso dos enunciados, mas *são atribuídos* aos corpos. Não se trata, contudo, de descrever ou representar os corpos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28; *grifos dos autores*).

Existem, portanto, duas formas de natureza distinta: os corpos, que se caracterizam pelas misturas físicas, como a mistura do alimento ou do veneno com o corpo humano; e os enunciados, que se caracterizam como a expressão de transformações incorpóreas atribuídos aos corpos, como o enunciado “eu como”. Como se pode notar, Deleuze e Guattari utilizam dois verbos para definir os enunciados. Primeiro, eles afirmam que os enunciados “**são ditos** acerca dos próprios corpos”. Num segundo momento, eles dizem que os enunciados “**são atribuídos** aos corpos”. Tais verbos em sua forma passiva poderiam nos indicar que existiria uma dependência dos enunciados em relação aos corpos, isto é, primeiro existem os corpos com suas misturas e, depois, viriam os enunciados para lhes servirem de atribuição. Porém, como se lê na citação, não é isso o que os autores entendem. Do contrário, teríamos a linguagem como mera descrição ou representação dos corpos. Apesar, portanto, de os enunciados serem definidos por formas passivas, eles agem sobre os corpos de um modo particular (as transformações incorpóreas):

Se os atributos não corpóreos são ditos acerca dos corpos, se podemos distinguir o expresso incorpóreo “avermelhar” e a qualidade corpórea “vermelha” etc., é então por uma razão bem diferente do que a representação. Não se pode nem mesmo dizer que o corpo, ou o estado de coisas, seja o “referente” do signo. Expressando o atributo não corpóreo, e simultaneamente atribuindo-o ao corpo, não representamos,

não referimos, *intervimos* de algum modo, e isto é um ato de linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28-29; *grifo dos autores*).

Assim como os autores radicalizam afirmando não existir enunciação individual (como vimos parágrafos mais acima), neste momento fazem ruir toda a tradição linguística e filosófica que entende o signo linguístico como a referência de objetos externos à língua. Os enunciados, portanto, estão na fronteira da transformação incorpórea (“avermelhar”) e da qualidade do próprio corpo (“vermelha”). Em outro contexto, Deleuze (2011, p. 23) afirma existir uma “fronteira entre as proposições e as coisas”. Aí, o filósofo realiza uma extensa exposição sobre o enunciado “a árvore verdeja”, citada a seguir:

Consideremos o estatuto complexo do sentido ou do expresso. De um lado, não existe fora da proposição que o exprime. O expresso não existe fora de sua expressão. Daí por que o sentido não pode ser dito existir, mas somente insistir ou subsistir. Mas, por outro lado, não se confunde de forma nenhuma com a proposição, ele tem uma “objetividade” completamente distinta. O expresso não se parece de forma nenhuma com a expressão. O sentido se atribui, mas não é absolutamente atributo da proposição, é atributo da coisa ou do estado de coisas. O atributo da proposição é o predicado, por exemplo, um predicado qualitativo como verde. Ele se atribui ao sujeito da proposição. Mas o atributo da coisa é o verbo verdejar, por exemplo, ou antes, o acontecimento expresso por este verbo; e ele se atribui à coisa designada pelo sujeito ou ao estado de coisas designado pela proposição em seu conjunto. Inversamente, este atributo lógico, por sua vez, não se confunde de forma alguma com o estado de coisas físico, nem com uma qualidade ou relação deste estado. O atributo não é um ser e não qualifica um ser; é um extra-ser. Verde designa uma qualidade, uma mistura de coisas, uma mistura de árvore e de ar em que uma clorofila coexiste com todas as partes da folha. Verdejar, ao contrário, não é uma qualidade na coisa, mas um atributo que se diz da coisa e que não existe fora da proposição que o exprime designando a coisa (DELEUZE, 2011, p. 22).

Nessa passagem, o que se destaca é a relação complexa entre enunciados e corpos. E podemos agora nos aproximar de uma possível explicação para Deleuze e Guattari dizerem que os corpos não são o referente dos signos. Numa perspectiva representacional, os signos espelham as coisas, de um modo fiel, desse modo “a árvore é verde” representaria uma qualidade de cor de um objeto identificado como “árvore”. No entanto, o que esse enunciado deixa obscurecido é o processo de “tornar-se verde” pelo qual uma árvore passa. Deleuze nos chama atenção para a mistura de corpos existente sob o adjetivo “verde”. Para que se possa enunciar esse adjetivo, é necessária a mistura da árvore, do ar, da luz ambiente, da clorofila, enfim, todo aquele processo que se aprende nas aulas de biologia... Portanto, “verde” designa essa mistura de corpos. Mas, simultaneamente, “verde” é o atributo de um substantivo “árvore” presente no enunciado, ao que Deleuze nomeia de atributo da proposição.

Para afastar de uma visão do senso comum, na qual se entende que os enunciados representam seres, Deleuze ainda distingue outro tipo de atributo, a que chama de atributo

lógico ou acontecimento, que, no caso, é o verbo “verdejar”. Então, o atributo das coisas é expresso pelos verbos, que distinguem as mudanças temporais de uma coisa. No entanto, esse atributo não é a mistura ou o estado físico de uma coisa. O limite entre o enunciado e as coisas é muito tênue, como um vapor dos prados:

O acontecimento subsiste na linguagem, mas acontece às coisas. As coisas e as proposições acham-se menos em uma dualidade radical do que de um lado e de outro de uma fronteira representada pelo sentido. (...) Se compararmos o acontecimento a um vapor dos prados, este vapor se eleva na fronteira, na dobradiça das coisas e das proposições (DELEUZE, 2011, p. 26).

Apenas a dobradiça do verde e do verdejar foram problematizados na citação que fizemos. No entanto, outras fronteiras ainda podem ser encaradas, tal como o enunciado “eu juro” que citamos acima, no início deste subtítulo. Neste momento, em que tratamos da fronteira enunciado e corpos, a seguinte distinção que Deleuze realiza é a que mais nos importa:

Do lado da coisa, há as qualidades físicas e relações reais, constitutivas do estado de coisas; além disso, os atributos lógicos ideais que marcam os acontecimentos incorporais. E, do lado da proposição, há os nomes e adjetivos que *designam* o estado de coisas e, além disso, os verbos que *exprimem* os acontecimentos ou atributos lógicos. De um lado, os nomes próprios singulares, os substantivos e adjetivos gerais que marcam as medidas, as paradas e repousos, as presenças; de outro, os verbos que carregam consigo o devir e seu cortejo de acontecimentos reversíveis e cujo presente se divide ao infinito em passado e futuro (DELEUZE, 2011, p. 26).

A distinção feita é bidimensional, como se pode perceber, uma é a dimensão dos corpos e outra é a dimensão dos enunciados. Porém, o devir expresso pelos verbos ou os repousos dos substantivos e adjetivos, assim como as misturas físicas dos corpos serão analisados por uma dobradiça de quatro fronteiras. Deleuze e Guattari tornam ainda mais complexa a relação corpos-enunciados. Segundo eles, apesar dessas duas dimensões serem independentes entre si, ocorrem pontos de intervenção ou de inserção recíproca, sendo tais pontos definidos em função dos graus de desterritorialização (ora pontos de intervenção mais desterritorializados ora menos):

Seria preciso determinar não uma origem, mas os pontos de intervenção, de inserção, e isso no quadro da pressuposição recíproca entre as duas formas. (...) Expressão e conteúdo, cada um deles é mais ou menos desterritorializado, relativamente desterritorializado segundo o estado de sua forma. (...) Uma ação criminal pode ser desterritorializante em relação a um regime de signos existente (o solo pede vingança e se esquiva, minha culpa é grande demais); mas o signo que expressa o ato de condenação pode ser, por sua vez, desterritorializante em relação a

todas as ações e reações (“tu serás fugitivo e fugidio sobre a terra”, não será possível nem mesmo te matar) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30).

Nesse trecho, os autores dão destaque aos graus maiores de desterritorialização que podem ocorrer na situação ocasionada por um ato criminoso e pelo ato de fala condenatório. Para eles, o estado de corpos ou o enunciado que expressa a condenação ao corpo criminoso não têm uma hierarquia, mas pontos de intervenção. Com isso, os exemplos dados nos indicam que, em relação ao enunciado, o verbo no futuro junto à qualidade que designa a fuga sendo atribuídos a um “tu” realizam uma desterritorialização no corpo. Ao mesmo tempo, a mistura de corpos que gerou o ato criminoso é mais desterritorializado que o enunciado condenatório. Como se vê, ambas as formas se desterritorializam simultaneamente, mas não se confundem, isto é, para utilizar os termos de Deleuze, o atributo lógico não se confunde com o atributo corporal.

No entanto, podem ocorrer relações de maior estabilização entre corpos e enunciados. Para não nos estendermos nesse ponto, limitamo-nos à crítica de Deleuze e Guattari ao conceito de “sujeito de enunciação” da linguística. Segundo eles, a teoria enunciativa se constrói sob o “cogito” cartesiano, o que faz com que os linguistas acreditem que o “eu” da enunciação seja a causa dos enunciados realizados. Isto é, o corpo (falante ou não) é identificado pela forma estável de um “eu” que pode estar marcada, linguisticamente, nos enunciados produzidos. Com isso, ficam estabilizados (ou invisibilizados), ou reterritorializados, os processos que ocorrem seja no corpo que enuncia seja nos próprios enunciados ditos. Assim expõem os autores:

O Cogito, a consciência, o “eu penso”, como sujeito de enunciação que reflete seu próprio uso, e que só se concebe segundo uma linha de desterritorialização representada pela dúvida metódica; o sujeito de enunciado, a união da alma e do corpo ou o sentimento, que serão garantidos de forma complexa pelo cogito, e que operam as reterritorializações necessárias. O cogito, a ser sempre recomeçado como um processo, com a possibilidade de traição que o assola, Deus enganador e Gênio maligno. E quando Descartes diz: posso inferir “penso, logo existo”, ao passo que não posso fazer o mesmo para “caminho, logo sou”, levanta a distinção dos dois sujeitos (o que os linguistas atuais, sempre cartesianos, denominam *shifter* [embreante], podendo encontrar no segundo sujeito o rastro do primeiro) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 86-87).

Como se sabe, Descartes realiza a separação de duas naturezas que constituem o “eu”, a natureza mental responsável pela consciência do “si” e a natureza corporal, que encarna a consciência. E há uma hierarquia entre o mental e o corporal, ou seja, o que distingue os seres humanos dos outros seres é a capacidade de pensar, sendo a natureza corporal algo comum

aos seres humanos e animais, por exemplo. Deleuze e Guattari mostram o vínculo da linguística enunciativa com a elaboração conceitual de Descartes. Poderia parecer que a distinção desses autores sobre a relação corpos e enunciados tivesse alguma ligação com a perspectiva de Descartes. Porém, como apresentamos acima, não é o que ocorre, apesar de tematizarem as, aparentemente, mesmas naturezas que esse filósofo.

Como se pode notar, o método filosófico da dúvida constante para chegar à definição do que seja o “eu” é comparado ao método da linguística utilizado para analisar as marcas do “eu” no enunciado, que são conhecidas por formas dêiticas ou, simplesmente, embreantes. Nesse sentido, também a linguística enunciativa distingue duas naturezas para esse “eu”: o sujeito da enunciação é identificado, pelos autores, ao “eu” mental cartesiano; já o sujeito do enunciado, marcado pelas formas pronominais ou verbais, por exemplo, são o “eu” corporal, ou a união da mente e corpo.

A crítica à linguística enunciativa (e também ao “cogito” cartesiano) não fica apenas no plano conceitual. Existem implicações sociais e psíquicas:

Vários pontos coexistem para um determinado indivíduo ou grupo, sempre engajados em vários processos lineares distintos, nem sempre compatíveis. As diversas formas de educação ou de “normalização” impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme a um suposto ideal. Depois, do ponto de subjetivação deriva o sujeito de enunciação, em função de uma realidade mental determinada por esse ponto. E do sujeito de enunciação deriva, por sua vez, um sujeito de enunciado, isto é, um sujeito preso nos enunciados conformes a uma realidade dominante (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.88).

Há aí uma estranha invenção: como se o sujeito duplicado fosse, em uma de suas formas, *causa* dos enunciados dos quais ele mesmo faz parte na sua outra forma. É o paradoxo do legislador-sujeito (...): quanto mais você obedece aos enunciados da realidade dominante, mais comanda como sujeito de enunciação na realidade mental, pois finalmente você só obedece a você mesmo, é a você que você obedece! E é você quem comanda, enquanto ser racional... Inventou-se uma nova forma de escravidão, ser escravo de si mesmo, ou a pura “razão”, o Cogito (*idem*, p. 89).

As perspectivas da linguística enunciativa e a da pragmática dos atos de fala de Searle não consideram os movimentos de subjetivação pelos quais passa um indivíduo ou um grupo. Em oposição a isso, Deleuze e Guattari destacam o caráter processual e pontual da enunciação. Em um dado momento, por exemplo, um indivíduo estará no ponto enunciativo filho diante do pai, ora no ponto aluno diante do professor, ora no ponto paciente angustiado diante do terapeuta. Enfim, poderíamos aumentar os exemplos dos pontos de subjetivação que coexistem, mas o que vale ressaltar é que a cada ponto vários tipos de enunciados ou atos de

fala são produzidos pelos indivíduos, por sua vez, a própria enunciação de tais atos produz a realidade em que esses indivíduos se situam.

O problema é que os pontos de subjetivação, em muitos casos, fixam os processos em realidades pré-moldadas, instituídas. Isto é, o ponto de subjetivação aluno-professor fixa uma hierarquia de enunciados conforme uma espécie de normalização, ou seja, os atos de fala do professor funcionam como palavras de ordem ao aluno, que, por sua vez, deve se subordinar e obedecer às ordens do professor. Ou mesmo o ponto paciente-terapeuta, em que os enunciados do paciente devem ser conformes à realidade de uma consulta médica, o que também demarca posições hierárquicas, em que apenas o médico pode enunciar uma receita médica e o paciente deve obedecer às prescrições médicas.

Esse funcionamento enunciativo constante realiza um espelhamento do processo de subjetivação sobre os enunciados, daí que podemos encontrar as marcas da enunciação nos enunciados realizados. Mas, segundo Deleuze e Guattari, o que ocorre, através desse espelhamento, é uma nova espécie de escravidão: a de se constituir um “eu” racional e enunciativo conforme uma realidade instituída e codificada.

2.6 Gêneros discursivos e embreagem enunciativa

Após termos mostrado a perspectiva representacional recorrente na pragmática de Searle, permanece um vácuo em relação ao conceito de *enunciado*. Tendo apresentado a perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari em relação aos atos de fala, pensamos ser necessário recorrer à análise do discurso a fim de mostrar que tais atos de fala (ou os enunciados) não são produções linguísticas realizadas desconectadas de dispositivos de comunicação ou gêneros de discurso (cf. Maingueneau, 2013). Além disso, retomamos o que a análise do discurso entende por embreagem enunciativa e aproximamos às considerações de Deleuze e Guattari sobre tal questão. Com isso, estas duas problemáticas teóricas servem para embasar a futura análise do *cópus*.

Como vimos discutindo a noção de ação pela linguagem até aqui, iremos tomar uma das definições que Maingueneau dá para *discurso*, isto é, discurso é uma forma de ação.

Considera-se que falar é uma forma de *ação* sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo. Nesse ponto, a linguística retoma a tradição retórica, que constantemente acentuou os poderes da fala. A problemática dos “atos de

linguagem” (também chamados “atos de fala” ou “atos de discurso”), desenvolvida a partir dos anos 1950 pelo filósofo da linguagem J.L. Austin (1962), e depois por J.R. Searle (1969), mostrou que toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, perguntar...) que visa modificar uma situação. Num nível superior, tais atos elementares se integram a gêneros de discurso determinados, que são outras formas de atividades reconhecidas (MAINGUENEAU, 2015, p. 25-26).

Tal questão dos atos de fala já discutimos anteriormente, mostrando que, diferentemente do que Maingueneau disse acima, Searle, na verdade, mantém a representação na teoria pragmática dos atos de fala. Mas o que nos interessa é que Maingueneau retoma o pressuposto da pragmática para descrever os gêneros de discurso. A título de exemplo, retomemos a discussão que Maingueneau (2013) faz sobre o enunciado “não fumar”. Esse enunciado está inscrito em uma placa de plástico afixada na parede de uma sala de espera. Para que se interprete esse enunciado, Maingueneau (cf. 2013, p. 23) explica que as condições materiais de apresentação devem ser levadas em consideração, isto é, esse enunciado está disposto em uma placa de tamanho padronizado, com letras maiúsculas vermelhas. Além disso, a altura em que essa placa foi posicionada na sala de espera faz com que o enunciado ganhe um valor pragmático de uma interdição ao destinatário. Não é apenas o enunciado com uma negação que pretende interditar a prática de fumar, mas o conjunto das condições materiais em que esse enunciado se insere instaura o sentido da interdição:

Não se trata simplesmente de um enunciado verbal: ele possui aqui um certo *valor pragmático*, isto é, pretende instituir uma certa relação com o seu destinatário. Para isso, é necessário que o enunciado *mostre*, de uma maneira ou de outra, esse valor pragmático, o ato que pretende realizar por intermédio de sua enunciação (MAINGUENEAU, 2013, p. 23).

O valor pragmático, portanto, é o modo como os enunciados mostram o que pretendem realizar ao destinatário a que se dirigem, ou melhor, é a relação que um gênero de discurso institui pela forma como se apresenta. Desse modo, a placa posicionada a certa altura, com os enunciados verbais, instaura uma interdição e é porque essa placa se mostra dessa forma, que o destinatário não irá interpretá-la de outra forma.

Outra questão que Maingueneau levanta, para a interpretação desse enunciado, são suas marcas linguísticas. Segundo ele, apenas o sentido das palavras e a sintaxe da frase não garantem que o enunciado seja considerado como um ato de interdição.

Na verdade, se interpretamos “Não fumar” como uma interdição, não é por causa unicamente do sentido de “fumar”, mas também porque sabemos que as placas nas paredes de repartições públicas geralmente servem para transmitir ordens (e não para expressar desejos), ou ainda porque sabemos que os médicos dizem que fumar

prejudica a saúde, que o Estado promulgou leis contra o tabagismo, que existem campanhas de publicidade com tal objetivo etc. Vemo-nos, assim, mergulhados em um **interdiscurso**, no conjunto imenso de outros discursos que vêm sustentar essa interdição na sala de espera (MAINGUENEAU, 2013, p. 26; grifo do autor).

As marcas linguísticas do enunciado, portanto, além de criarem uma relação com o destinatário, mantêm outro tipo de relação, que é responsável por garantir ao próprio gênero a possibilidade de ser interpretado como uma interdição, isto é, mantêm relação com o interdiscurso, que Maingueneau define acima como um “conjunto imenso de outros discursos”. Desse modo, em termos bakhtinianos, a placa “não fumar” é “um elo na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2011, p. 288).

Com Bakhtin, podemos dizer que, na verdade, a interpretação da placa não está na significação das palavras ou da oração “não fumar”. O que é diferente da forma, digamos, “atenuada” como a explicação de Maingueneau se constrói, isto é, utilizando uma correlação (“não é por causa unicamente do sentido de ‘fumar’, mas também...”). Bakhtin distingue o enunciado da palavra e da oração:

Como a palavra, a oração possui conclusibilidade de significado e conclusibilidade de forma gramatical, mas essa conclusibilidade de significado é de índole abstrata e por isso mesmo tão precisa: é o acabamento do elemento mas não o acabamento do todo. A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em situação concreta de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 288-289).

A partir dessas palavras, podemos dizer que o sentido de “fumar” não permite a interpretação da placa, pois ele é abstrato e não pertence a nenhum enunciator. Também é abstrato o significado de “não fumar”, pois é apenas uma oração. Na citação, Bakhtin distingue o acabamento da palavra e da oração do acabamento do enunciado, isto é, o primeiro acabamento é restrito aos elementos linguísticos, os quais não expressam, necessariamente, uma posição de um falante numa situação concreta. Já o acabamento do enunciado expressa o “todo”, ou seja, expressa a situação concreta em que se insere um falante. Com isso, a placa, sua configuração material e o enunciado possuem um acabamento enunciativo, porque estão situados concretamente em uma comunicação discursiva.

Mas o enunciado da placa não apresenta marcas explícitas do enunciator, já que o infinitivo é uma forma verbal sem marca de pessoa nem de tempo. Apesar disso, todo gênero de discurso e também todo enunciado pertencem a um enunciator, mesmo que não apareçam marcas dêiticas. Quanto a essa questão, Maingueneau (cf. 2013, p. 135) propõe a distinção de

dois planos de enunciação: o plano embreado e o plano não embreado. No plano embreado, os enunciados trazem marcas linguísticas que se relacionam diretamente com a situação de enunciação, tais como pronomes pessoais, certos tempos verbais, interjeições, exclamações, entre outras. Já o plano não embreado apresenta enunciados que pretendem se distanciar da situação de enunciação. Em relação a esse último plano, citamos as palavras de Maingueneau:

Os enunciados *não embreados* não são interpretados em relação à situação de enunciação; eles procuram construir universos autônomos. Evidentemente, eles têm um enunciador e um coenunciador, e são produzidos em um momento e lugar particulares, mas *apresentam-se* como se estivessem desligados de sua situação de enunciação, sem relação com ela (MAINGUENEAU, 2013, p. 136).

Ainda que o enunciado “não fumar” não possua marcas de embreagem, pode-se perceber que ele está ancorado na situação de enunciação. Qualquer pessoa presente na sala de espera, ao ler a placa, é tornado o sujeito do enunciado, ou melhor, ainda que possamos dizer que o enunciado seja não embreado por não apresentar as marcas de enunciação, ao mesmo tempo ele se torna embreado no momento em que as pessoas presentes na sala de espera tomam contato com a placa.

Talvez fosse melhor não utilizar os termos *embreado* e *não embreado*, pois eles nos sugerem uma oposição, diríamos, simples, ainda que, para fins didáticos, tal oposição tenha sua finalidade. Portanto, pelo exemplo da placa com o enunciado “não fumar”, podemos dizer que há um movimento entre mais ou menos embreado. Considerando apenas a materialidade da placa, excluindo o contato que as pessoas farão com ela, diremos que o enunciado é menos embreado, por não possuir, explicitamente marcas embreantes. Porém, simultaneamente, levando em conta o agenciamento pessoas-placa, o enunciado torna-se mais embreado, ou seja, pode-se entender um movimento de atualização da interdição no momento em que ocorre esse contato. Além disso, podemos perceber que o uso do infinitivo tem um alcance temporal restrito ao presente em que ocorre o agenciamento de corpos pessoas-placa. Em outros casos, o infinitivo pode ter um alcance temporal futuro, tal como podemos perceber nos verbos utilizados para distinguir os objetivos a serem cumpridos, por exemplo, no quadro “Metas da empresa”, um gênero discursivo que encontramos afixado à parede de muitas instituições.

3 CONTROLE E COMPETÊNCIAS

Neste capítulo, tecemos considerações teóricas a respeito dos conceitos de competências e controle. Num primeiro momento (item 3.1), tomaremos como base para nossa reflexão a perspectiva de Ramos (2006) sobre as competências. Após isso, nos itens 3.2. e 3.3, tomamos as perspectivas de Foucault e Deleuze sobre as sociedades disciplinares e de controle, a fim de acrescentarmos um outro encaminhamento teórico sobre o assunto.

3.1 Pedagogia das competências

Segundo Ramos (2006), a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), a educação brasileira passa a ter como principal objetivo não mais a transmissão de conteúdos disciplinares, mas a construção de competências “para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 126). A autora identifica que essa mudança se alinha às orientações internacionais expressas no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* da UNESCO:

Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade (RAMOS, 2006, p. 131).

Como se pode perceber, a autora aproxima as quatro competências do relatório da UNESCO aos princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expostos no Parecer do Conselho Nacional de Educação número 15 de 1998. Ramos (2006) explica que a estética da sensibilidade engloba as competências “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” do Relatório, tendo por finalidade

estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo *fazer bem feito*, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (RAMOS, 2006, p. 131).

Para a autora, o Parecer do Conselho Nacional de Educação recorre a um humanismo abstrato e personalista (cf. Ramos, 2006, p. 131), pois, como se pode perceber na citação, as competências que a “estética da sensibilidade” engloba são gerais, ou melhor, são abstrações. No entanto, o propósito de tais competências é preparar indivíduos que se adaptem a incertezas e imprevisibilidades, isto é, ao século XXI.

É exatamente nesse contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade (RAMOS, 2006, p. 131).

Os valores a que se refere Ramos são, em relação à estética da sensibilidade, a leveza, a delicadeza e a sutileza, como destacados no Parecer:

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneos de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas (BRASIL, 1998, p. 17; grifos do parecerista).

A sociedade pós-industrial de que fala Ramos acima é nomeada, no Parecer, de era da informação. No Parecer, são contrapostas duas estéticas em relação a dois tempos, isto é, a era anterior à informação é caracterizada por uma estética estruturada, mecanizada, já na era contemporânea, marcada pelas inovações informáticas, a estética é diferente, é sensível, é menos estática, como a informação que “caminha pelo vácuo”, “no microcircuito do computador”. Espera-se desses novos indivíduos que saibam ser leves, delicados e sutis, tais como os movimentos da informação na rede de computadores. O que no Parecer não se menciona é que o trabalho se torna imaterial, isto é, as competências e habilidades cognitivas são o principal diferencial do trabalhador atual. Nesse sentido, o Relatório da UNESCO é menos metafórico que o Parecer, quando define suas competências:

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (...)

(...) a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. (...) Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 1999, p. 93).

O que destacamos nesse fragmento é a importância que o “aprender a fazer” ganha no Relatório e, associado a isso, a “estética da sensibilidade” no documento brasileiro. Como se pode notar, a mudança que a pedagogia das competências (cf. Ramos, 2006) gera na educação é a dinamização das práticas educativas, pois, como o trabalho se tornou imaterial, o que se exige não são mais tarefas determinadas, como se lê no Relatório, mas as tarefas se ampliam, ou indeterminam-se. Nesse sentido, a educação (seja no nível básico ou superior) terá como principal finalidade preparar o aluno a colocar em prática os conhecimentos, isto quer dizer, não se dá tanta importância à memorização de conteúdos, mas antes serão ensinadas formas de praticar os conhecimentos. No entanto, tais práticas não podem ser rotineiras, isto é, as antigas formas de estudo e, mesmo, de avaliação da educação precisam ser modificadas. É preciso, portanto, que se estimule o aluno a continuar desenvolvendo suas competências mesmo depois do ensino formal:

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele (DELORS, 1999, p. 92-93).

O conceito que serve de base à pedagogia das competências é “educação ao longo da vida”, por isso tanto o Parecer quanto o Relatório se preocupam em delinear competências que possam abarcar as áreas da vida humana, como estamos apresentando a “estética da sensibilidade” e o “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. Destacamos do Relatório os seguintes tópicos que resumem o capítulo sobre “educação ao longo da vida”:

- O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o de sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.
- Nesta nova perspectiva a educação permanente é concebida como indo mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos. Deve ampliar a

todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas.

- Em suma, a “educação ao longo de toda a vida”, deve aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS, 1999, p. 117).

O que está no centro da educação e do trabalho do século XXI é a vida da pessoa, a “construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1999, p. 106). Desse modo, a vida é algo movente, flexível, cabendo à educação torná-la sempre atualizada para as exigências profissionais, que não deixam também de ser exigências de vida, como no Relatório se explica:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (...) Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1999, p. 94).

Nesse trecho, podemos identificar o outro grupo de competências que o Relatório nomeia de “aprender a conviver”, que se associam ao Parecer brasileiro no domínio chamado “política da igualdade” (cf. Ramos, 2006, p. 131). A educação ao longo da vida, além de focar nas competências individuais (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “estética da sensibilidade”), também tem a preocupação com as competências interpessoais. Tais competências são predominantemente linguísticas, isto é, a linguagem é um meio de comunicação entre as pessoas, daí porque se precisa desenvolver a capacidade de comunicar e de gerir e resolver conflitos – deve-se desenvolver uma comunicação com base no respeito ao outro, em suma, uma comunicação não violenta. Assim explica Ramos (2006):

A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público (RAMOS, 2006, p. 131).

Esse domínio de competências visa, portanto, a construir comportamentos que valorizem e respeitem os direitos humanos. Para isso, torna-se imperativo, como se explica no Relatório da UNESCO, criar projetos de cooperação na escola, nos quais os conflitos sejam resolvidos através do diálogo:

O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI (DELORS, 1999, p. 98).

(...) A educação formal, deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (DELORS, 1999, p. 99).

O peso de responsabilidade para a resolução dos conflitos e a promoção de uma cultura de paz recai sobre a escola, mais especificamente sobre a relação entre professor e aluno. Como se nota nas últimas linhas do trecho acima, a criação de projetos comuns entre professores e alunos pode originar uma aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e, a partir disso, toda a vida após a escola terá como referência esse aprendizado. E ainda, esse projeto será continuado, automaticamente, por outras instituições, numa espécie de progressão temporal.

Por fim, há o último domínio de competências, que, no Relatório, é identificado como “aprender a ser” e, no Parecer, como “ética da identidade”. Como explica Ramos (2006), esse domínio tem por finalidade construir nos alunos a autonomia,

como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida. Assim, seria possível formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas. A autonomia precisa estar ancorada em competências intelectuais que deem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associadas à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (RAMOS, 2006, p. 132).

A autora nos indica a principal finalidade da pedagogia das competências expressa nesses dois documentos: produzir indivíduos adaptados ao mundo em mutação. Ou melhor, percebe-se a produção de vidas adaptadas, cuja principal competência é resolver problemas, sendo que o principal problema a resolver é encontrar formas de se adaptar melhor ao mundo. A circularidade que esse tipo de pedagogia produz é o confinamento das possibilidades de criação de outras formas de viver, pois é o “mundo em mutação” que dita as ordens. Nas palavras de Freire (1996), o que se produz atualmente é a burocratização da mente: “um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de

conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis” (FREIRE, 1996, p. 114).

3.2 Sociedade de controle e competências

A produção de sujeitos conformados à instabilidade da nova sociedade da informação não é uma característica restrita ao atual momento histórico, mas um processo histórico de modificação de um tipo de sociedade para outro. Dizemos isso nos baseando em Foucault (2012) e Deleuze (1992), que apresentam uma leitura interessante sobre as sociedades disciplinar e de controle, respectivamente.

Em relação a Foucault (2012), sabe-se que ele realizou uma análise histórica dos mecanismos de poder e saber nas sociedades, analisando, especificamente, a organização das instituições militares, médicas, escolares e industriais. Tais instituições utilizam técnicas de distribuição de indivíduos no tempo e espaço segundo uma lógica comum, a coerção disciplinar (cf. Foucault, 2012, p.134). Na seguinte passagem, temos a exposição de Foucault:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2012, p. 133).

Foucault distingue tais coerções disciplinares de outras formas de dominação, como a escravidão, a domesticidade, a vassalidade ou o ascetismo. Essas formas de dominação visavam ao corpo humano e suas habilidades, como a disciplina, no entanto, a finalidade não era produzir, de modo generalizado, corpos dóceis e úteis, mas corpos subjugados. A disciplina é uma fórmula generalizada, pois, diferentemente das outras formas de dominação, não fica restrita a relações pontuais, como entre senhor e escravo, ou senhor de terra e vassalo, ou patrão e doméstico, ou abade e monge. A disciplina visa, portanto, a um grande número de corpos, e não ao corpo do escravo ou do vassalo.

Além disso, a disciplina visa aos detalhes do corpo humano, por isso Foucault fala sobre a “manipulação calculada” dos elementos corporais, isto é, “uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para o controle e utilização dos homens (...) levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber” (FOUCAULT, 2012, p. 136).

Esse minucioso detalhamento do corpo é feito em função de uma divisão de espaços e tempos. Os corpos são distribuídos em espaços homogêneos, fechados, seriados, quadriculados, complexos:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 2012, p. 142-143).

O que nos interessa nessa descrição dos espaços é a operação de fixação e circulação realizada pela coerção disciplinar. Foucault destaca que as instituições realizam minuciosas fixações para que determinados tipos de indivíduos possam circular pelos espaços. É o caso das salas de hospitais organizadas em função da gravidade de doenças ou em função das cirurgias a serem realizadas. Ou no caso da escola, as salas predeterminadas às séries/anos de escolaridade, por exemplo.

Podemos identificar aí a mistura entre espaço real e espaço ideal de que fala Foucault. Isto é, toda a fixação real dos espaços é produzida por uma organização ideal de caracterizações e hierarquias. Não se podem misturar as salas de emergência com as salas para internação ou não se podem misturar os alunos da educação infantil com os do ensino médio. É necessário realizar uma hierarquia de tipos de doenças, riscos de contágio ou hierarquia de anos de escolaridade em relação ao nível de competência e habilidades correspondentes. Um doente só poderá se deslocar da sala de emergência para a sala de internação se determinadas características ideais forem confirmadas em função dos constantes exames realizados pela equipe médica. Assim também um aluno só poderá sair da sala da educação infantil para a do ensino médio em função dos constantes exames realizados ao longo do período escolar.

O exame é um procedimento comum a várias instituições, o que faz dele um dispositivo característico da disciplina (cf. Foucault, 2012). Acima nos referimos ao modo

como os espaços são distribuídos, falta abordar o tempo. Nesse sentido, o exame é uma tecnologia de controle contínuo dos indivíduos, com isso já podemos perceber que o tempo se torna, assim como o espaço, dividido e funcional:

A disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2012, p. 148).

A economia temporal organizada pela disciplina funciona pela exaustão, pois a utilização de dispositivos para observar, controlar, medir, hierarquizar os corpos é constante. A exaustão tem a finalidade de intensificar os instantes. Os exames constantes tornam visíveis e utilizáveis os instantes que passam. Além disso, esse máximo de eficiência de que fala Foucault só é possível porque os exames (junto a outras formas de registro) criam arquivos detalhados sobre os indivíduos observados, o que possibilita um exercício de poder em nível microscópico:

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. (...) Daí a formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame: código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos (FOUCAULT, 2012, p. 181).

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto de descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 2012, p. 182).

Com essas palavras de Foucault, podemos compreender que a utilização de uma “grade” de competências para avaliar a educação é um recurso de homogeneização e vigilância. É uma forma de exercício de saber, pois, constantemente, são verificadas as competências e habilidades que os alunos conseguiram desenvolver ou não, além de ser possível a comparação dos alunos e das escolas entre si. A rede de anotações escritas não se

restringe ao exame, mas também aos sites das instituições responsáveis pelas avaliações (como o caso do SAERJ). O código homogeneizador, então, são as próprias competências, que servem para caracterizar as populações avaliadas. Mais que isso, as competências funcionam como a base para todos os cálculos comparativos que os estatísticos realizam através dos exames.

Deveríamos também dizer, com Foucault (2008; 2012), que os exames, as redes de documentação e, inclusive, as competências (ou a pedagogia das competências, como Ramos (2006) chama) são máquinas de controle:

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2012, p. 167).

As máquinas, portanto, das competências e das avaliações, de certa forma, produzem uma realidade escolar de constantes observações e registros, constantes índices de qualidade, séries de códigos das individualidades controladas e treinadas. Os indivíduos não são apenas objeto de observação, registro e treinamento, mas também são transformados em sujeitos que realizam tais atos sobre si mesmos. Isto é, tais máquinas de controle fazem com que os indivíduos sejam eles mesmos máquinas que produzem a si mesmos. Não iremos seguir a argumentação de Ramos (2006) que defende uma certa influência do Relatório da Unesco sobre os documentos educacionais brasileiros em relação à instituição de uma pedagogia das competências. Seguindo o pensamento de Foucault, o que ocorre é um funcionamento de máquinas em aliança, tanto o Relatório quanto o Parecer instituem uma nova forma de controle.

Quando dissemos que a pedagogia das competências transforma os indivíduos em máquinas de si mesmos, estamos nos referindo à passagem em que Foucault (2008) explica a relação do trabalhador com a renda produzida pelo seu trabalho:

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador, o que não quer dizer exatamente, como a crítica econômica, ou sociológica, ou psicológica dizia tradicionalmente, que o capitalismo transforma o trabalhador em máquina, e, por conseguinte, o aliena. Deve-se considerar que a competência que forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda (FOUCAULT, 2008, p. 309).

Nesse trecho, Foucault nega a interpretação que certas teorias críticas fazem do capitalismo, isto é, que ele aliena o trabalhador e o transforma em uma máquina. Contra isso, o autor enfatiza que, de fato, o trabalhador é uma máquina, ou melhor, uma parte desse trabalhador – as suas competências – é máquina de produção de fluxos de renda. Desse modo, quanto mais competências o trabalhador possuir e colocar em funcionamento, mais fluxo de renda é produzido. O problema é que essa máquina se torna obsoleta em relação ao tempo de vida do trabalhador, “essa máquina tem sua duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 309).

A modificação curricular para uma pedagogia das competências é, na verdade, uma alteração na forma como se vai produzir esse futuro trabalhador. Quanto mais cedo houver uma definição clara das competências a serem desenvolvidas durante o período escolar, menos tempo se perde em investimento futuro para a qualificação do trabalhador, pois, desde a escola, o indivíduo é treinado a observar o próprio desenvolvimento, a registrar sua evolução. Com a pedagogia das competências na educação brasileira, é instituído um modelo empresarial de economia na educação. Foucault (cf. 2008, p. 310) já havia observado que a teoria neoliberal das competências do trabalhador, além de fazer do trabalhador uma máquina, também o transforma em empresário de si mesmo.

3.3 Passagem às sociedades do controle

Deleuze dá continuidade à análise de Foucault, propondo uma nova organização social com novos instrumentos de observação e controle. As sociedades disciplinares entraram em crise, os confinamentos espaciais com temporalidade dividida dão lugar à modulação do controle:

Os diferentes internatos ou meios de confinamento pelos quais passa o indivíduo são variáveis independentes: supõe-se que a cada vez ele recomeça do zero, e a linguagem comum a todos esses meios existe, mas é *analógica*. Ao passo que os diferentes modos de controle, os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é *numérica* (o que não quer dizer necessariamente binária). Os confinamentos são *moldes*, distintas moldagens, mas os controles são uma *modulação*, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. (...) Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e

coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal (DELEUZE, 1992, p. 220-222).

Deleuze opõe dois funcionamentos, um é o molde e outro é a modulação. O molde é característico das sociedades disciplinares, onde os indivíduos eram rotulados conforme os espaços fechados que ocupavam. Havia, portanto, uma analogia constante, isto é, na escola, a disciplina se ocupava de identificar os alunos a partir de códigos de comportamento, no hospital, os pacientes são rotulados conforme os códigos de doenças. Mas nas sociedades de controle, é possível misturar escola e hospital, os professores, muitas vezes, precisam identificar determinadas “doenças” ou síndromes, ou melhor, realizar diagnósticos, aquele aluno deve ter síndrome do pânico, outro deve ter déficit de atenção. As avaliações utilizadas nas escolas não funcionam apenas para registrar as competências cognitivas, mas também para diagnosticar possíveis problemas de saúde como “causas” aos baixos ou muito altos rendimentos. É a modulação constante das instituições disciplinares, iniciando alguma coisa que ainda não se sabe o quê.

Outro fator que a modulação provoca, segundo Deleuze, é uma constante deformação. Ainda que se utilizem os instrumentos da sociedade disciplinar, eles funcionam para outro fim: fazer variar as geometrias constantemente. A linguagem numérica da modulação permite realizar um sem número de cálculos estatísticos. São índices de reprovação, índices de desenvolvimento humano, índices de clima escolar, índices de gravidez na adolescência, índices de desistência. Tais cálculos são realizados constantemente, por isso Deleuze afirma que, nas sociedades de controle, nunca se termina nada. Então para que serviria a pedagogia das competências senão para mostrar ao sujeito sua constante deformação? Isto é, nunca se está plenamente competente para trabalhar. Na escola, essa pedagogia serve para indicar um trabalho interminável de desenvolvimento de competências.

Tal deformação constante atinge a própria categoria de indivíduo, que era a base das coerções disciplinares. Vale lembrar que a rede de documentação das sociedades disciplinares privilegiava os traços específicos dos indivíduos ou da população vigiada (cf. Foucault, 2012, p. 181). A modulação das sociedades de controle produz não indivíduos, mas “dividuais”:

As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa *massa*. É que as disciplinas nunca viram incompatibilidade entre os dois, e é ao mesmo tempo que o poder é massificante e individualante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo (...). Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número,

mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem* (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “*dividuais*”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “*bancos*” (DELEUZE, 1992, p. 222).

4 AGENCIAMENTOS COLETIVOS E AFORIZAÇÃO

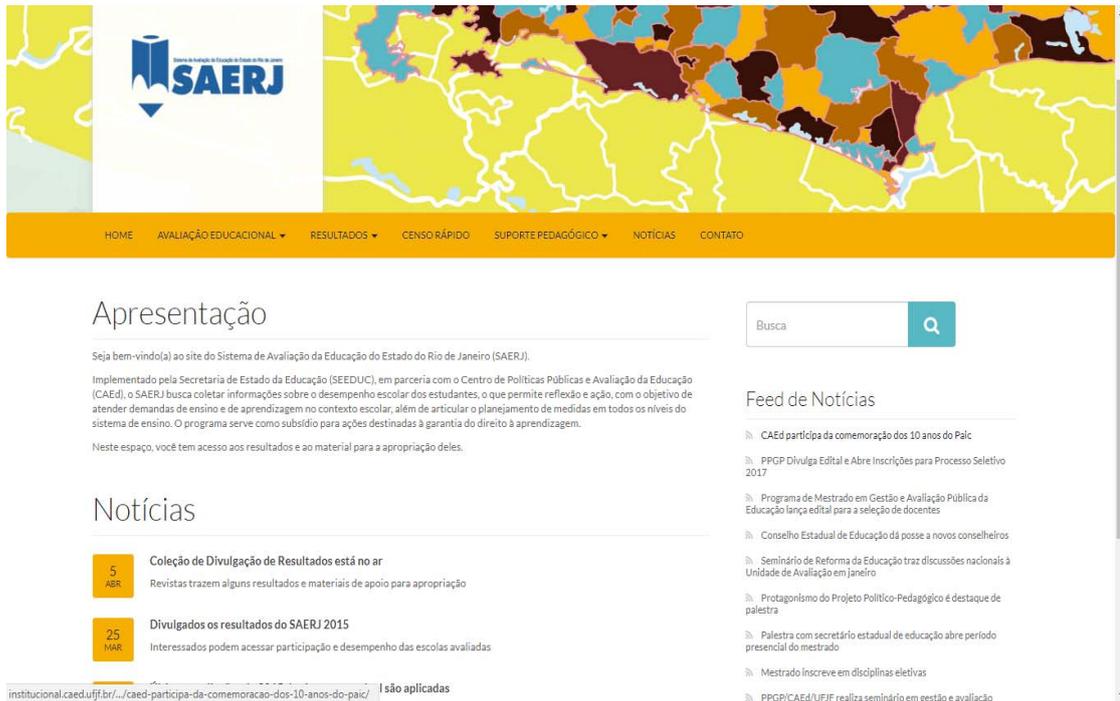
Pretendemos neste capítulo propor uma análise da revista pedagógica, considerando a noção de agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos de corpos de Deleuze e Guattari. Para isso, optamos por percorrer as ações verbais presentes no *cópus* construído, a fim de evidenciar suas relações com os agenciamentos de corpos.

Neste capítulo, iremos fazer um percurso de como foi construído o *cópus*, levando em consideração: o agenciamento pesquisador-sites, no item 4.1; após isso (itens 4.2. e 4.3.), realizamos um movimento de aproximação do material (a revista pedagógica), para refletirmos sobre sua finalidade discursiva, isto é, saber se a revista serve para *representar* uma realidade ou *intervir* na realidade do coenunciador. Por fim (item 4.4.), realizamos um movimento de análise detido especificamente em enunciados selecionados da revista.

4.1 Caminhos de sites que se bifurcam

Temos uma publicação da Revista Pedagógica, produzida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Especifiquemos: baixamos essa publicação, disponibilizada no site dessa instituição, referente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ): <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/>:

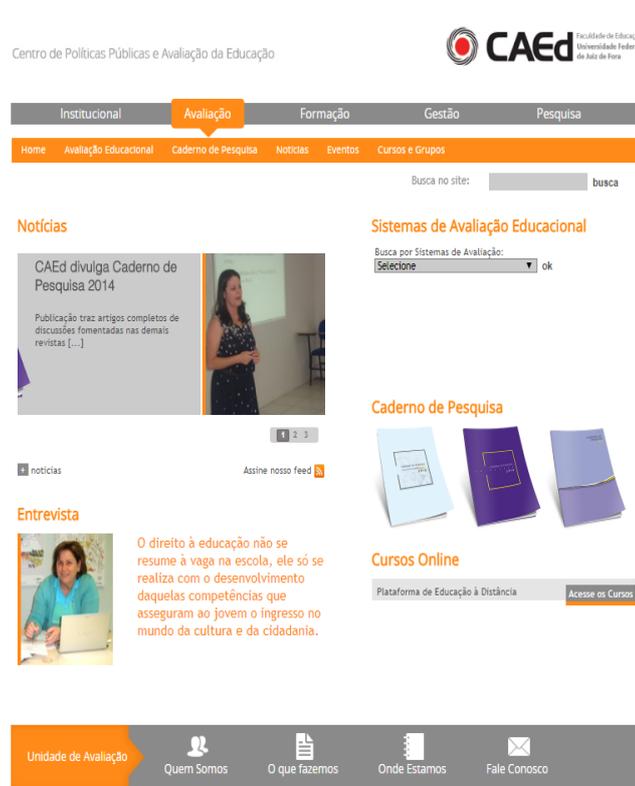
Figura 1 – Site principal do SAERJ



Fonte: CAEd, *Site do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)*. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/>. Acesso em: abr. 2017.

Para chegarmos a esse site, no entanto, precisamos antes ter entrado no site “geral” do CAEd, referente à avaliação: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>:

Figura 2 - Site do Portal de Avaliação do CAEd



Fonte: CAEd, *Site do portal de avaliação*. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/>. Acesso em: abr. 2017.

Nesse novo endereço (Figura 2), existe um espaço especificado pelo título: *Sistemas de Avaliação Educacional*, onde encontramos a ferramenta *Busca por Sistemas de Avaliação* que, com o clique do mouse, abre uma lista de sistemas de avaliação que o CAEd executa em escolas municipais e estaduais do país, escolhemos, na lista *Sistemas estaduais*, a sigla “RJ – SAERJ” e clicamos o item “ok”:

Figura 3- Escolha do sistema de avaliação



Fonte: CAEd, Site do portal de avaliação. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>. Acesso em: abr. 2017.

Assim somos enviados ao endereço <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/> (Figura 1). A partir desse site, clicamos na aba *Suporte Pedagógico*, que abre a seguinte lista ordenada verticalmente: Revistas Pedagógicas; Materiais de Formação; Banco de Itens; Provas & Gabaritos; Cadastro de Professores. Nos dois primeiros itens, podemos ver duas setas, ao clicarmos em uma ou em outra, abre uma janela com uma lista, também ordenada verticalmente, de anos. Como estamos interessados nas revistas pedagógicas, clicamos no item homônimo da lista, o que abre uma janela com os seguintes anos (que são links): 2015; 2014; 2013; 2012; 2011; 2010; 2009; 2008:

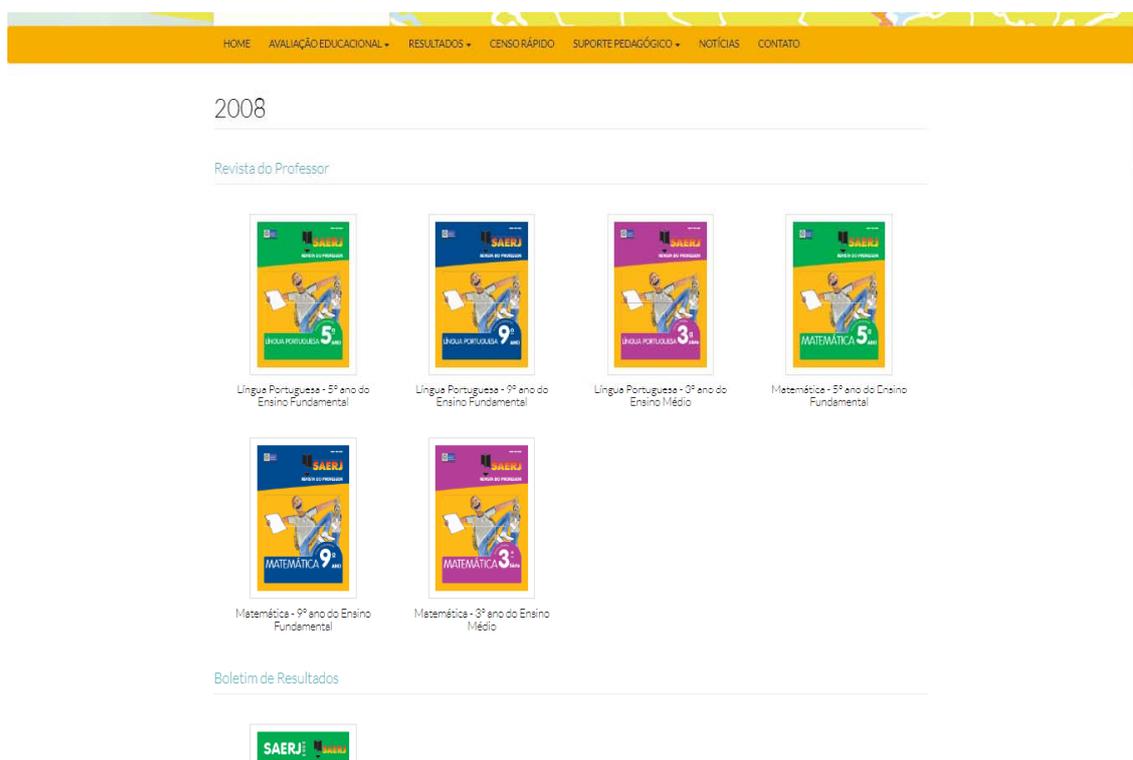
Figura 4 - Escolha da Revista Pedagógica

The image shows a screenshot of the SAERJ website. At the top, there is a navigation bar with the following items: HOME, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, RESULTADOS, CENSO RÁPIDO, SUPORTE PEDAGÓGICO, NOTÍCIAS, and CONTATO. The 'SUPORTE PEDAGÓGICO' menu is expanded, showing a list of years: 2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009, and 2008. The year 2008 is highlighted. Below the navigation bar, there is a section titled 'Apresentação' with a sub-section 'Notícias'. A search bar is visible on the right side of the page. The main content area includes a welcome message and a list of news items, such as 'CAEd participa da comemoração dos 10 anos do Paic' and 'PPGP Divulga Edital e Abre Inscrições para Processo Seletivo 2017'.

Fonte: CAEd, *Site do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)*. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/>. Acesso em: abr. 2017.

Optamos pelo ano de instituição do SAERJ no sistema de educação do Rio de Janeiro. Clicamos no link 2008, o que nos direciona à página <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/revistas-pedagogicas/2008-3/>:

Figura 5 - Revistas de 2008



Fonte: CAEd, *Site do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)*. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufff.net/revistas-pedagogicas/2008-3/>. Acesso em: abr. 2017.

Nessa página (Figura 5), encontramos a seguinte organização de revistas: abaixo do título *Revista do Professor*, vemos três revistas de língua portuguesa e três de matemática, sendo cada uma relativa ao 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Após essas revistas, encontramos o título *Boletim de Resultados*, com uma revista de mesmo nome, disponível para *download*. Desse modo, clicamos na revista de língua portuguesa do 9º ano, realizamos o *download*, salvamos em uma pasta e, assim, temos a revista.

4.2 Uma primeira aproximação: enunciador do site

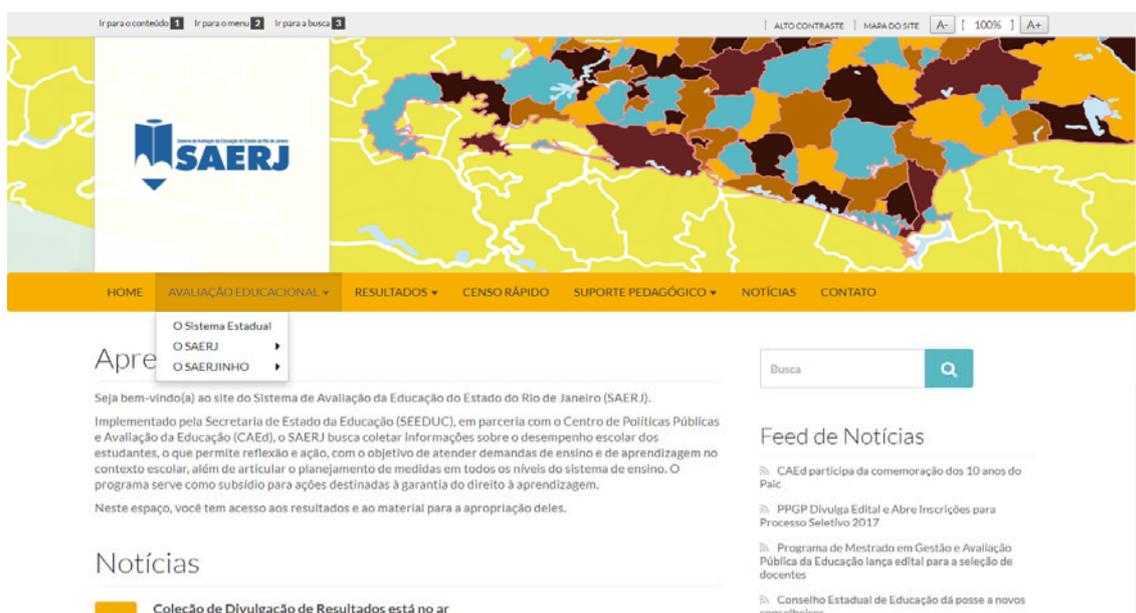
Encenamos o percurso feito pelos sites do CAEd, de modo a evidenciar um agenciamento de corpos anterior ao contato com a revista, isto é, o corpo do pesquisador e o corpo dos sites se agenciando para que a revista fosse produzida. A revista pedagógica só existe enquanto materialidade discursiva pela mistura de corpos pesquisador-sites do CAEd.

Além disso, um outro tipo de agenciamento de corpos ocorre para produzir sentido, o agenciamento da revista e do site no qual ela se situa. Essa revista se situa na aba *Suporte Pedagógico*, conforme mostramos anteriormente. Ao opormos essa aba às outras, ou melhor, ao clicarmos em cada uma das abas existentes, um feitio de gênero discursivo é produzido como resultado e, desse modo, um feitio específico de enunciador.

Na aba *Home* (veja a Figura 1), existem os gêneros discursivos: *Apresentação*, que traz um texto descritivo sobre o SAERJ; *Notícias*, que, em função do calendário, traz informações sobre a realização das avaliações do SAERJ; e o *Feed de Notícias*, que traz informações sobre eventos realizados pelo CAEd. Esta aba apresenta, então, um enunciador que podemos denominar de **apresentador**, isto é, seus enunciados apenas informam genericamente o que é o SAERJ e dão resumos de notícias ou sobre o SAERJ ou sobre o CAEd.

Esse mesmo tipo de enunciador se repete na aba *Avaliação Educacional*, pois, ao clicarmos nela, os textos resultantes têm o caráter de mera descrição sobre as avaliações. Clicando nessa aba, surge uma lista de três itens: *O Sistema Estadual*, *O SAERJ* e *O SAERJINHO*, como na imagem a seguir:

Figura 6 - Aba Avaliação Educacional



Fonte: CAEd, *Site do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)*. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufff.net/revistas-pedagogicas/2008-3/>. Acesso em: abr. 2017.

Clicando em cada item, surgem textos com a função de explicar cada tópico; por isso reafirmamos que o posicionamento enunciativo é de um apresentador. Podemos dizer que os

sintagmas nominais iniciados por artigo definido já antecipam ao leitor o que os textos irão fazer ao se clicar em cada item, isto é, defini-los, descrevê-los. Além disso, clicando os itens *O SAERJ* e *O SAERJINHO*, os textos que surgem vêm antecidos pelo título *Apresentação*, como a seguir destacamos:

Apresentação

Um dos programas compreendidos pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) é conhecido como SAERJ, somente. Trata-se da avaliação externa da rede de ensino – estadual e municipal –, que produz informações relativas à proficiência, medida que procura traduzir o desempenho dos alunos nos testes. Essa avaliação proporciona um retrato da rede, que pode e deve ser utilizado para que se repense as práticas pedagógicas. A medida dela é estimada considerando o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade e com os demais parâmetros dos itens, a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para saber mais o que se avalia no SAERJ, acesse o menu [Matrizes de Referência](http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/o-sistema-estadual/o-saerj/apresentacao-saerj/). (in: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/o-sistema-estadual/o-saerj/apresentacao-saerj/>)

Apresentação

O Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, mais conhecido como SAERJINHO, no âmbito do Sistema Estadual, trata-se de uma avaliação diagnóstica realizada ao longo do ano escolar, a cada bimestre. As informações produzidas por essa avaliação dizem respeito à consolidação de habilidades e competências, em cada etapa, segundo o disposto abaixo:

- 5º ano: Ciências, Língua Portuguesa e Matemática
- 9º ano: Ciências, Língua Portuguesa e Matemática
- Ensino Médio (todas as séries): Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Matemática

A medida dessa avaliação considera o percentual médio de acerto por descritor, a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT).

Para saber mais o que se avalia no SAERJINHO, consulte as Matrizes, disponíveis [aqui](http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/o-sistema-estadual/o-saerjinho/apresentacao/). (in: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/o-sistema-estadual/o-saerjinho/apresentacao/>)

Além do sintagma “apresentação” intitulado os textos, outra marca linguística que caracteriza o feitiço desse enunciador é o uso de verbos no presente do indicativo para descrever o funcionamento das avaliações do SAERJ e SAERJINHO, que sublinhamos a seguir:

- Um dos programas compreendidos pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) é conhecido como SAERJ;
- Trata-se da avaliação externa da rede de ensino – estadual e municipal –, que produz informações relativas à proficiência, medida que procura traduzir o desempenho dos alunos nos testes;
- Essa avaliação proporciona um retrato da rede, que pode e deve ser utilizado para que se repense as práticas pedagógicas;

- A medida dela é estimada considerando o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade e com os demais parâmetros dos itens, a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI);
- O Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, mais conhecido como SAERJINHO, no âmbito do Sistema Estadual, trata-se de uma avaliação diagnóstica realizada ao longo do ano escolar, a cada bimestre;
- As informações produzidas por essa avaliação dizem respeito à consolidação de habilidades e competências, em cada etapa, segundo o disposto;
- A medida dessa avaliação considera o percentual médio de acerto por descritor, a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT).

A aba *Notícias* traz outras notícias que não estavam disponíveis no site geral (aba *Home*, conforme a Figura 1). Não percebendo alteração no feitiço de enunciador nem de gêneros discursivos nessa aba, continuamos a denominar seu enunciador de **apresentador**.

As abas *Resultados* e *Censo Rápido*, ao serem clicadas, no entanto, direcionam para páginas específicas onde são exigidos nome de usuário e senha para que se possam obter as informações relacionadas aos números de escolas, estudantes que participaram da avaliação entre outras. Temos, então, um outro tipo de agenciamento, não se realiza mais uma apresentação e não é qualquer usuário que pode ter acesso às informações desses sites. Provavelmente os gêneros discursivos desse tipo de site são gráficos, tabelas, nos quais o que sobressai são os índices estatísticos. Temos, então, um enunciador e um coenunciador especialistas nesse tipo de linguagem, ou melhor, nesse tipo de esfera de atividade: a estatística. Denominaremos esse enunciador (e seu coenunciador) de **especialista em estatísticas educacionais**, pois não se trata de qualquer estatística, evidentemente.

A aba que mais nos interessa, a *Suporte Pedagógico* (conforme a Figura 4), apresenta, como a anterior, um enunciador (e também um coenunciador) distinto. Não mais estamos diante uma apresentação geral sobre as avaliações ou diante um conteúdo restrito a especialistas em estatísticas, mas, ao que nos parece, estamos diante da esfera de atividade principal tanto do site quanto da instituição que realiza o SAERJ: a esfera pedagógica. É evidente que a esfera da estatística educacional é também importante, já que as avaliações externas produzem os índices de desenvolvimento de alunos e escolas. No entanto, o que destacamos, neste momento, é que a existência da referida aba especifica um feitiço de enunciador, ainda que nossa distinção possa falhar, já que, nas revistas pedagógicas, como

veremos adiante, o enunciador irá se deslocar para a esfera da estatística educacional. Portanto, denominemos o enunciador de **especialista em assuntos pedagógicos**. Como se pode ver na Figura 4, os gêneros discursivos circunscrevem-se à esfera pedagógica e são específicos ao coenunciador *professor da rede estadual do RJ*, como se pode perceber pelo título que organiza as revistas pedagógicas: *Revista do Professor*.

4.3 Outra aproximação: revista ou relatório?

A pergunta que fazemos – o gênero discursivo “revista do professor” é uma revista ou um relatório? – só se tornou possível porque tomamos contato com um site de outra avaliação externa, a que é realizada no estado de São Paulo, o denominado Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).

Mas poderão nos questionar por que fizemos esse pequeno desvio em relação ao que pretendemos analisar, isto é, a revista pedagógica do SAERJ. Respondemos citando Bakhtin, quando ele explica a relação do estilo dos gêneros discursivos de acordo com as esferas de atividade humana:

Os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

A revista do professor (no caso do SAERJ) e o relatório pedagógico (no caso do SARESP), portanto, pertencem a um mesmo campo de atividade social, ao campo das avaliações externas da educação, o que envolve duas esferas, simultaneamente: a estatística e a pedagogia. Mas podemos ainda identificar uma terceira esfera de atividade, cuja função principal é divulgar os resultados das avaliações realizadas. Nesse sentido, o campo da publicidade é o que mais se adequa aos gêneros revista e relatório, já que eles tornam acessíveis a um público específico (os professores e equipe pedagógica das escolas estaduais) as informações estatísticas e pedagógicas.

Além de pertencerem ao mesmo campo de atividade, a outra característica dos gêneros discursivos referida acima por Bakhtin é o tipo estilístico, temático e composicional relativamente estável. Tanto a revista quanto o relatório são gerados em função de um período temporal cuja referência é a aplicação das avaliações. Ou seja, após as avaliações terem sido feitas pelos alunos em todas as escolas estaduais, são realizados os cálculos estatísticos referentes ao número de alunos e escolas avaliadas, ao número de alunos correspondente ao nível de competência na disciplina avaliada (isto é, a percentagem de aluno no nível básico ou avançado em leitura, por exemplo). Após esses cálculos, são produzidas essas publicações voltadas para a equipe pedagógica e professores (também existem as publicações direcionadas especificamente aos gestores das escolas, mas não estamos levando isso em consideração em nosso trabalho).

Ambas as publicações possuem a mesma composição: são iniciadas por uma apresentação, em que o secretário de educação (e também o coordenador geral, no caso do SARESP) dizem qual a função da publicação; um pequeno histórico da avaliação, com os números de alunos avaliados; uma extensa exposição do funcionamento das avaliações, isto é, uma extensa explicação de como são montados os cadernos de avaliação, da Matriz de Referência das competências e habilidades avaliadas, dos perfis dos alunos de acordo com a Escala de Proficiência; uma seleção de itens, conforme o nível de dificuldade, da avaliação, com a explicação de qual habilidade estava sendo avaliada e o percentual de acertos; recomendações de atividades que o professor pode realizar para a melhoria do desenvolvimento dos alunos. Cada um desses temas é separado em capítulos.

Tendo apresentado a semelhança das duas publicações, considerando a explicação de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, podemos retornar à nossa questão referente ao rótulo que cada enunciador dá à publicação. Dissemos que elas correspondem à mesma esfera de atividade; porém pensamos ser necessário tornar um pouco mais precisa a função da publicidade de tais gêneros. Isto é, nomear uma publicação de “revista do professor” e de “relatório pedagógico” não produzem o mesmo efeito de sentido. Uma “revista” não tem o mesmo caráter oficial que um “relatório” relacionado ao trabalho pedagógico.

O que queremos dizer é que o rótulo “revista do professor”, dado pela instituição que realiza as avaliações do SAERJ, deixa implícita a função de intervir no trabalho do professor. Enquanto que o rótulo “relatório pedagógico” deixa explícita essa mesma função.

Para evidenciarmos o que vimos discutindo neste momento, fiquemos apenas com as apresentações das duas publicações. Citemos a apresentação da revista do professor (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 7):

APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

A Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro realizou, em novembro de 2008, uma avaliação externa em larga escala, envolvendo todos os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio e fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos. Essa avaliação faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), que tem por objetivo possibilitar um acompanhamento mais preciso do desempenho dos nossos alunos ao longo dos anos e, assim, nortear o monitoramento das ações em curso e a programação de novas ações que visem à melhoria constante da qualidade da educação ofertada à população fluminense.

Para auxiliar seu planejamento e o de sua escola, entregamos a você esta Revista do Professor com o resultado da avaliação externa, cujo foco foram as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Os dados foram organizados por ano de escolaridade e disciplina. São informações importantes para que você avalie o desempenho de seus alunos. Aproprie-se desses resultados e tome-os como base para definir ações para o ano letivo de 2009, de modo a impulsionar a aprendizagem de seus alunos para patamares cada vez mais elevados.

Espero que toda a equipe pedagógica de sua escola trabalhe em conjunto nessas definições!

Os resultados do processo de avaliação orientam a Secretaria de Estado da Educação na implementação de políticas públicas que nos auxiliem a alcançar metas educacionais ambiciosas. Contamos com o empenho dos Gestores e, principalmente, o seu, Professor, para promover uma educação pública de excelência em nosso Estado.

Que tenhamos todos um ótimo ano letivo!

Tereza Porto
Secretária de Educação

Fiquemos agora com a apresentação do relatório pedagógico do SARESP, ou melhor, com as apresentações do secretário de educação e da coordenadora geral (SÃO PAULO, 2010, p. 3;7):

Prezados professores e gestores,

A divulgação dos resultados do SARESP 2009 por meio de relatórios pedagógicos, encontros presenciais e a distância representa uma ação complementar à avaliação propriamente dita que permitirá às escolas refletirem sobre seu processo de ensino-aprendizagem e reorganizarem seu projeto pedagógico com base em dados objetivos.

Os relatórios procuram subsidiar as ações pedagógicas, apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares tendo sempre como objetivo a construção de um projeto que conduza à melhoria nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos.

Os resultados do SARESP 2009 mostram uma evolução positiva: um número maior de alunos aprendeu mais nas disciplinas e séries avaliadas. Assim sendo, o esforço e

dedicação de todos tem se mostrado produtivo. Parabênizo os gestores e professores que aderiram à luta pela qualificação da educação pública do Estado de São Paulo.

Paulo Renato Souza
Secretário de Estado da Educação

APRESENTAÇÃO

Os relatórios pedagógicos que ora apresentamos fazem parte de uma série de ações para a discussão do SARESP 2009. Eles apresentam uma análise qualitativa dos resultados.

Na Parte I, são apresentados os resultados gerais da Rede Estadual no SARESP 2009. Na Parte II, são apresentados os resultados gerais da Rede Estadual nas disciplinas avaliadas. Na Parte III, esses resultados são analisados e interpretados em uma perspectiva didática que envolve os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em cada disciplina e série/ano avaliados.

No decorrer dos relatórios, há espaços para reflexão individual ou coletiva. São orientações de trabalho denominadas “SARESP na Escola”. A finalidade delas é contextualizar os dados gerais em cada instituição de ensino. Os professores podem, se desejar, desenvolver as propostas de análise em conjunto com os seus colegas.

O SARESP deve ser compreendido como mais um instrumento que está a serviço da escola. Os dados precisam ser contextualizados e compreendidos por todos aqueles que vivem a educação escolar: políticos, técnicos, gestores, professores, pais e alunos. Ao mesmo tempo é dever de todos transformá-los em propostas de ação que gerem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Cada escola pode, a partir dos seus resultados, localizar seus pontos fortes e aqueles que precisam de um tratamento mais pontual. O SARESP cumpre assim seu objetivo maior: subsidiar, com base em um diagnóstico preciso, a retomada da Proposta Pedagógica da escola.

Os resultados da avaliação devem se refletir em uma mudança de postura nas situações de ensino--aprendizagem, na perspectiva de garantir que os alunos aprendam os conhecimentos básicos indicados no Currículo, para que possam continuar seus estudos com sucesso.

Neste relatório de Língua Portuguesa, a partir dos resultados de 2009, com satisfação, adiantamos que na Rede Estadual, em todos os ciclos, observa-se a elevação do indicador de desempenho, comparativamente a 2008. O destaque cabe à 4a/5o série/ano do Ensino Fundamental, que assinala um incremento de 10 pontos no intervalo de apenas um ano. Os resultados assinalam uma tendência de elevação dos níveis de proficiência dos alunos em todo o percurso da educação básica. Essa melhoria vigorosa dos níveis de letramento nas séries/anos iniciais projeta a manutenção da tendência à elevação do desempenho nas séries/ anos seguintes.

Maria Inês Fini
Coordenação geral

Como se pode perceber, nas três apresentações, o tom formal dos enunciadores é uma característica comum, porém notamos uma aproximação maior nos enunciados dos secretários de educação do Rio de Janeiro e de São Paulo quando realizam votos de ótimo ano letivo e parabenização pelos bons resultados alcançados na avaliação, como destacamos: “Que tenhamos todos um ótimo ano letivo!” (Tereza Porto) e “Parabênizo os gestores e professores

que aderiram à luta pela qualificação da educação pública do Estado de São Paulo” (Paulo Renato Souza).

O que nos interessa, contudo, são as ações que a revista do professor e o relatório pedagógico executam, conforme dizem os enunciadores das apresentações. Para isso, destacamos os enunciados que possuem os sintagmas “revista” e “relatório pedagógico” como executores de ações.

O leitor poderá observar uma relação metonímica, por exemplo, no enunciado “Cada escola pode, a partir dos seus resultados, localizar seus pontos fortes e aqueles que precisam de um tratamento mais pontual” (enunciador Maria Inês Fini), pois tais “resultados” vêm através do relatório; porém a ação de “localizar os pontos fortes” é mediada pelos resultados, e não pelo relatório, como se pode analisar, sintaticamente, o enunciado. O mesmo se pode observar no seguinte enunciado da secretária de educação do Rio de Janeiro: “Os resultados do processo de avaliação orientam a Secretaria de Estado da Educação na implementação de políticas públicas que nos auxiliem a alcançar metas educacionais ambiciosas”.

Tendo feito essa ressalva, temos os seguintes enunciados de acordo com os enunciadores:

➤ Secretária de educação Teresa Porto

- Para auxiliar seu planejamento e o de sua escola, entregamos a você esta Revista do Professor com o resultado da avaliação externa, cujo foco foram as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática;
- São informações importantes para que você avalie o desempenho de seus alunos.

➤ Secretário de educação Paulo Renato Souza

1. A divulgação dos resultados do SARESP 2009 por meio de relatórios pedagógicos, encontros presenciais e a distância representa uma ação complementar à avaliação propriamente dita que permitirá às escolas refletirem sobre seu processo de ensino-aprendizagem e reorganizarem seu projeto pedagógico com base em dados objetivos;
2. Os relatórios procuram subsidiar as ações pedagógicas, apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares tendo sempre como objetivo a construção de um projeto que conduza à melhoria nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos.

➤ Coordenadora Maria Inês Fini

1. Os relatórios pedagógicos que ora apresentamos fazem parte de uma série de ações para a discussão do SARESP 2009;
2. Na Parte I, são apresentados os resultados gerais da Rede Estadual no SARESP 2009;
3. Na Parte II, são apresentados os resultados gerais da Rede Estadual nas disciplinas avaliadas;
4. Na Parte III, esses resultados são analisados e interpretados em uma perspectiva didática que envolve os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em cada disciplina e série/ano avaliados;
5. No decorrer dos relatórios, há espaços para reflexão individual ou coletiva;
6. São orientações de trabalho denominadas “SARESP na Escola”;
7. A finalidade delas é contextualizar os dados gerais em cada instituição de ensino.

Após essa seleção, elaboramos um quadro em que destacamos as ações verbais, como segue abaixo:

Quadro 2 - Ações verbais nas Apresentações

Enunciador	Enunciado	Ações verbais implícitas	Ações verbais explícitas
Secretária Teresa Porto	(1)	seu planejamento	(para) auxiliar seu planejamento e o de sua escola
	(2)	–	(para que) você avalie o desempenho de seus alunos
Secretário Paulo	(1)	A divulgação dos resultados do SARESP 2009	representa uma ação complementar à avaliação; (que) permitirá às escolas refletirem sobre seu processo de ensino-aprendizagem; (permitirá às escolas) reorganizarem seu projeto pedagógico

Renato Souza			
	(2)	<p>Intervenção nas práticas escolares;</p> <p>a construção de um projeto que conduza à melhoria nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos</p>	<p>procuram subsidiar as ações pedagógicas;</p> <p>apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares;</p> <p>(um projeto que) conduza à melhoria nos processos de ensino-aprendizagem</p>
Coordenadora Maria Inês Fini	(1)	(para) a discussão do SARESP 2009	Não há
	(2)	–	são apresentados os resultados gerais da Rede Estadual no SARESP 2009
	(3)	–	são apresentados os resultados gerais da Rede Estadual nas disciplinas avaliadas
	(4)	–	esses resultados são analisados ; <p>(esses resultados são) interpretados em uma perspectiva didática;</p> <p>(uma perspectiva didática que) envolve os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em cada disciplina e série/ano avaliados</p>
	(5)	(há espaços para) reflexão individual ou coletiva	Não há

	(6)	(são) orientações de trabalho	Não há
	(7)	–	contextualizar os dados gerais em cada instituição de ensino

Fonte: O autor, 2017.

Como se pode visualizar no quadro acima, a finalidade que menos sobressai é a que chamamos **informativa**, a que está marcada linguisticamente pelo verbo “apresentar” (enunciados 6 e 7) e pelo substantivo “divulgação” (no enunciado 3). Podemos dizer que essas ações indicam a forma como os conteúdos serão dispostos na revista/relatório. Isto é, o enunciador, de modo resumido, generaliza que, ao longo dos capítulos, é realizada a **divulgação** dos resultados. Assim também podemos compreender o sentido do verbo “apresentar”, quando o enunciador diz que **são apresentados** os resultados (enunciados 6 e 7).

Outra finalidade se destaca, que não mais se caracteriza por apresentar genericamente o que o material irá realizar, apesar, porém, de percebermos o uso daquele verbo (“apresentar”). Referimo-nos ao segmento “**apresentando** formas de possíveis de **intervenção** nas práticas escolares” (enunciado 4). Destacamos, nesse segmento, tanto a ação verbal explícita (marcada pelo gerúndio de “apresentar”) quanto a implícita (marcada pela substantivação do verbo “intervir”). Tais ações nos indicam que a finalidade do material é intervir (ou propor formas de intervir), denominemos, portanto, de **interventiva**. Isto quer dizer que todas as outras ações verbais destacadas no quadro acima pretendem, de alguma forma, alterar uma realidade, no caso, a realidade escolar.

Podemos distinguir duas formas de intervenção. Uma que traduz os resultados da avaliação em uma linguagem acessível ao coenunciador, como se pode perceber pelas marcas verbais nos seguintes trechos: “esses resultados **são analisados**” e “(esses resultados são) **interpretados** em uma perspectiva didática” (enunciado 8). Atentemos que essas ações misturam duas perspectivas enunciativas, a estatística e a pedagógica, desse modo o enunciador da revista/relatório se apresenta, simultaneamente, como **especialista em estatística e assuntos pedagógicos** (como havíamos distinguido as esferas de atividade anteriormente).

Em função da mistura de esferas de atividade naqueles enunciados, podemos dizer que a outra forma de intervenção é a transformação das atitudes do coenunciador. Começamos pelas marcas **reflexão** e **contextualizar** (ambas, respectivamente, nos enunciados 9 e 11).

Diferentemente das ações anteriores, podemos dizer que essas duas ações possuem um aspecto mais concreto, na medida em que *fazer refletir* envolve as capacidades cognitivas do coenunciador. Já *contextualizar* pressupõe um posicionamento contrário ao do enunciador, isto é, haveria um posicionamento que defenderia que os resultados estatísticos não poderiam ser contextualizados para as realidades de cada instituição. Desse modo, o enunciador da revista/relatório pretende, através de sua enunciação, isto é, através do próprio gênero discursivo, mostrar que é possível tornar concreta uma intervenção na realidade escolar por meio dos resultados divulgados.

De que forma, então, poderia ser realizada a ação de **contextualizar**? Propondo modificações na forma como o coenunciador trabalha. Isto é, através de **orientações de trabalho** (enunciado 10). O coenunciador é orientado, portanto, a: planejar (enunciado 1); avaliar os alunos (enunciado 2); reorganizar o projeto pedagógico (enunciado 3); construir projetos (enunciado 4); conduzir a melhoria do processo de ensino-aprendizado (enunciado 4); ensinar os conteúdos conforme a perspectiva didática da revista (enunciado 8). Tais verbos evidenciam, portanto, a finalidade discursiva da revista.

4.4 Os agenciamentos na revista do SAERJ

Os textos dos quais selecionamos determinados enunciados para constituição de nosso *cópus* estão nos Anexos A e B. Antes, no entanto, de propormos uma análise discursiva dos enunciados, pensamos ser necessário explicar por que colocamos outros textos nos anexos, sem que façamos uma análise dos seus enunciados. Se o leitor fizer uma leitura atenta dos textos anexados, irá perceber que foram retirados da revista pedagógica, ou melhor, foram selecionados a partir da ferramenta “*take a snapshot*” que existe no campo “edit” do software Adobe Acrobat Reader. A utilização desse recurso foi necessária para que déssemos visibilidade à forma como esses textos aparecem no interior da revista. Isto é, esses textos surgem deslocados da página de fundo da revista. É, na verdade, uma sobreposição de textos, ou duas camadas que existem.

Esse fenômeno de sobreposição de textos não é algo que se possa deixar passar. Maingueneau (2013; 2015) nos indica a existência de dois tipos de enunciação: uma que é aforizante e outra que é textualizante. A enunciação textualizante, apesar da problemática para se definir o que seja *texto*, é a que se configura em formas relativamente estáveis, tais como

receita médica, lista telefônica, entre outros. Já a enunciação aforizante é a que se realiza através do destacamento de outro texto. Um exemplo simples para esse caso é, em um gênero entrevista, a existência de frases aspeadas ao lado da foto do entrevistado. Tais frases aparecem destacadas em relação ao texto da entrevista e, normalmente, elas podem ser encontradas no texto “principal”, apresentando muitas vezes algumas alterações sintáticas.

Segundo Maingueneau, ainda existem dois tipos básicos de enunciação aforizante: a primária (que é destacada por natureza) e a secundária (que é destacada de um texto). Podemos dizer que os textos presentes no anexo são destacados por natureza. Antes fiquemos com as características que Maingueneau (2015, p. 133-134) elenca sobre isso:

- Todo gênero de discurso define duas posições correlatas de produção e recepção: professor/aluno, orador auditório, candidato/eleitores, animador/convidados/telespectadores.... A enunciação aforizante, em contrapartida, institui uma cena de fala na qual não há interação entre protagonistas situados no mesmo plano. O aforizador (isto é, o enunciador de uma aforização) fala a uma espécie de auditório universal, para além do destinatário instituído por esse ou aquele gênero de discurso. (...)
- Fundamentalmente monologal, a aforização tem como efeito centrar a enunciação no locutor. Considera-se que é o “próprio” indivíduo que se expressa. O aforizador, precisamente na medida em que não assume um papel prescrito pelo gênero de discurso, pode assumir a altura, expressar uma convicção, uma experiência, enunciar *sua* verdade, subtrair-se à negociação.
- A enunciação textualizante permite realizar tarefas muito diversas: argumentar, contar uma história, explicar... Na aforização, o enunciado só pretende expressar o pensamento de sua fonte enunciativa: tese, proposição, afirmação...
- O aforizador não é um simples enunciador, uma instância que assume certo número de funções linguísticas, mas o que se poderia chamar um *Subjectum*: nele coincidem sujeito de enunciação e Sujeito em sentido jurídico e moral, alguém responsável pela própria fala. Etimologicamente, o Sujeito, o *Sub-jectum*, é o que está situado abaixo, o que não varia: o aforizador é alguém que pode responder pelo que diz para além da diversidade das situações de comunicação e dos momentos.

Quanto às posições correlatas de produção e correlação, o que nos parece, o único texto que não apresenta isso é a Matriz de Referência (anexo E). Apesar de esse texto manter relação indissociável com o enunciador da revista, já que é a própria instituição CAEd que criou a Matriz, esta, de fato, se coloca “acima” de qualquer tempo e espaço, pois é a grade de referência que possibilita a leitura da realidade concreta das escolas (os destinatários do processo de avaliação). Em contraposição a isso, os outros textos irão apresentar o outro posicionamento enunciativo, isto é, como o leitor pode verificar, esse aforizador CAEd, reiteradamente, dirige-se a um “você”.

Maingueneau afirma que a aforização é “fundamentalmente monologal”. Desse modo, podemos perceber que os textos em anexo, apesar de se dirigirem a esse “você” (professor), apesar de se colocarem como “sugestões” ao destinatário, são, de um certo modo,

“ordenações”. Optamos por “ordenações”, pois tal palavra se relaciona tanto com a esfera jurídica dos atos de fala em sua relação com a aforização, como indicou Maingueneau acima, quanto se relaciona com o modo como o texto é organizado de modo hierárquico por tal aforização.

Além disso, considerando a coincidência do sujeito de enunciação com o sujeito jurídico que a aforização realiza, podemos perceber que, no caso dos textos anexados, a reiteração de “sugestões” ao coenunciador e, como veremos nos enunciados, a não marca do enunciador nos levam a pensar que o movimento discursivo pretende fazer coincidir o sujeito do enunciado (que não varia) com todo e qualquer sujeito de enunciação no futuro. Nesse sentido, não iremos aceitar, totalmente, a ideia de que a aforização visa somente à expressão de um pensamento. Como veremos, os enunciados que compõem os textos aforizados, mais do que exprimir pensamentos, teses ou afirmações, instituem ordens a serem executadas.

A outra característica da enunciação aforizante é realizar sua autolegitimação a partir da sua separação do gênero discursivo, como afirma Maingueneau. No entanto, para ele, ocorre uma assimetria essencial entre a aforização e o texto do qual ela se destaca:

A enunciação aforizante, embora possa ter a *pretensão* de ser uma fala autônoma, de resistir à lógica do texto e do gênero de discurso, é inevitavelmente proferida no interior de um texto: o provérbio em uma conversa, o *slogan* numa propaganda, a citação célebre como epígrafe de um ensaio etc. A aforização é, assim, assumida em uma tensão constitutiva com o conjunto textual que a acolhe (MAINGUENEAU, 2015, p. 134-135).

Existe uma tensão constitutiva entre esses dois planos discursivos. E uma forma de perceber isso é acompanhar o plano de embreagem que os enunciados vão construindo. Dizemos isso porque, no caso dos textos em anexo, a revista pedagógica está, inevitavelmente, presa ao tempo em que foi publicada, isto é, ao ano de 2008. Contudo, os enunciados que iremos analisar pretendem se destacar desse tempo, realizando um movimento de “desembreagem”, ao que iremos apontar como gradação maior ou menor de embreagem (+ ou – embreado).

Tendo feito tal consideração, começamos nosso percurso de análise do corpúsculo. Como se percebe nos anexos A e B, há um total de dez textos. Para organizá-los, separamos em duas categorias, que na própria revista já nos vinha sugerida. Com isso, no anexo A, estão as orientações de leitura que o aforizador CAEd dá ao coenunciador da revista e, no anexo B, estão os desafios propostos. Temos, dessa maneira, dois atos sendo executados: *orientar* e *desafiar*, isto é, o aforizador **orienta** e **desafia** o coenunciador.

Olhando com mais atenção as orientações de leitura, percebemos existirem subdivisões no texto. Então, separamos em dois tipos de “quadros”: o quadro de preparativos antes da leitura e o quadro-sumário. Parece estranho o termo “quadro-sumário”, porém a forma como esse texto se configura nos sugere que ele funcione como um tipo de sumário da revista, apesar de que um sumário “padrão” não se constitua por verbos indicativos de sugestões (ou ordenações) ao leitor. Desse modo, tais quadros-sumários funcionam como antecipações aos capítulos da revista; assim também o são o quadro de preparativos antes da leitura.

Para utilizar uma terminologia da linguística textual, essas orientações de leitura realizam um tipo de coesão textual conhecido como catáfora. Veremos, no entanto, que, em função da aforização, a catáfora não será o único recurso de referência utilizado pelo aforizador, pois haverá também referência para “fora” do texto – o que reforça a indicação de Maingueneau a respeito da tensão constitutiva da enunciação aforizante.

Em relação ao anexo B, isto é, aos desafios que o aforizador realiza, podemos dizer que, mais que desafiar o coenunciador, é realizado o ato de *avaliar*. Veremos que os enunciados, em sua maioria, possuem verbos no presente do subjuntivo e o formato desses desafios se relaciona, interdiscursivamente, com o gênero avaliação. No caso, os desafios realizam a avaliação da leitura da revista, isto é, a avaliação do conhecimento sobre os conteúdos apresentados nos capítulos.

Como se pode notar, além do destacamento realizado pelo formato retangular que engloba os enunciados, também há o recurso da cor que preenche a área retangular e a figura das bandeiras no interior da área. Tais recursos imagéticos reforçam a enunciação aforizante, dando um destaque maior ao texto. Em relação à cor dos desafios, associada aos enunciados, ocorre a referência anafórica. Os desafios estão posicionados, sempre, ao final de cada seção temática da revista e, por estarem aforizados, indicam uma obrigação a que sejam resolvidos pelo coenunciador. Desse modo, os desafios se relacionam, anaforicamente, com partes anteriores do texto.

Para analisarmos esse funcionamento discursivo, apenas tal leitura ampla dos textos não é suficiente. Precisamos, então, nos aproximar ainda mais desses textos, isto é, selecionando os enunciados. Em função disso, fizemos a seguinte seleção e organização, conforme os conjuntos:

(A) Enunciados do quadro “orientações antes da leitura”:

1. Acessar o Portal da Avaliação.

2.Os endereços são www.caed.ufjf.br e www.educacao.rj.gov.br. Neles, você também encontrará a Matriz de Referência para Avaliação, a Escala de Proficiência e os resultados de sua escola e todas as outras que participaram da avaliação.

3.Poderá “baixar” vários documentos e fazer muitas outras descobertas.

4.Levar um diário.

5.Sugerimos que você tenha um Diário de Bordo. Ele é um caderno para anotar as suas dúvidas, opiniões e sugestões sobre esta Revista do Professor, o Portal e o Saerj.

6.Com esse caderno, você poderá redefinir a trajetória, rever as direções, enfim, refletir sobre o seu percurso.

7.Iso ajudará você a aproveitar melhor a caminhada, repensando constantemente o caminho percorrido e o que ainda percorrerá.

8.Ter colegas de caminhada

9.As suas impressões são muito preciosas e, portanto, devem ser compartilhadas com todos os seus companheiros de trajeto.

10.Forme um grupo de colegas em sua escola, converse com a direção e a equipe pedagógica sobre a Revista do Professor e troque informações com a sua Coordenadoria.

(B) Enunciados do quadro-sumário “Matriz”:

11.Nesta parte do percurso, vamos estudar a Matriz de Referência para Avaliação do Saerj, suas relações com a Matriz Curricular de Ensino.

12.(vamos) entender a composição dos testes de proficiência e como eles são analisados.

13.Estabelecer a diferença entre Matriz Curricular e Matriz de Referência para Avaliação

14.Consultar o documento Matrizes de Referência para Avaliação

15.Elaborar itens com base no Documento Guia de Elaboração de Itens

16.Compreender a Matriz de Referência para Avaliação, a composição e análise dos testes

(C) Enunciados do quadro-sumário “Resultados”:

17.Nesta Estação estão os resultados de sua escola. Haverá uma Escala de Proficiência em que você poderá acompanhar o caminho trilhado pelos alunos na conquista de suas habilidades e competências acadêmicas.

18.Você descobrirá como está o ensino na sua escola.

19. Analisar os Resultados da Escola.
20. Consultar a Escala no Portal da Avaliação.
21. Compor o Quadro do Diagnóstico Pedagógico da sua Escola.
22. Conhecer quais habilidades em Língua Portuguesa já foram consolidadas por seus alunos e aquelas que ainda precisam de uma atenção especial.

(D) Enunciados do quadro-sumário “Transformação”:

23. Os números passarão, então, a ter um significado cada vez mais próximo de você, até ser possível identificar aqueles alunos que necessitam de uma atenção especial.
24. Responder aos questionamentos sobre a avaliação.
25. Aplicar em sala algumas das atividades sugeridas.
26. Entrar em contato com outros professores para discussão e debate.

(E) Enunciados dos Desafios:

27. Escreva, em poucas linhas, o que é um descritor e qual a relação entre Matriz Curricular de Ensino e Matriz de Referência
28. Consulte esse material [Matriz de Referência] em sua escola ou você mesmo poderá “baixar” esse documento do Portal da Avaliação.
29. Com base nesse documento [Guia de Elaboração de Itens], elabore alguns itens e aplique em sua turma.
30. Registre os resultados em seu Diário de Bordo e depois troque experiências com outros professores.
31. Consulte no Portal da Avaliação a Escala de Proficiência.
32. Com base nas sugestões que você viu aqui, desenvolva algumas atividades com seus alunos.
33. Registre em seu Diário de Bordo essa experiência e divulgue em sua escola.
34. Responda a essas questões e anote suas maiores dificuldades em seu Diário de Bordo.
35. Em qual questão você teve mais dúvida?

Após essa distribuição em cinco conjuntos, nos questionamos sobre a forma como podemos analisar os enunciados. Para darmos visibilidade ao plano de abrangência e aos agenciamentos de enunciação e agenciamentos de corpos instaurados pelos enunciados, optamos por construir quadros em que destacamos as marcas linguísticas: os verbos e os

substantivos. Relembrando que a embreagem se relaciona não apenas com a posição do enunciador, mas também com o espaço e o tempo, nos quadros destacamos tais coordenadas a partir das marcas existentes nos enunciados. Após a apresentação dos quadros, tecemos um encaminhamento de análise.

Antes, porém, um esclarecimento sobre os quadros relacionados ao conjunto A. Separamos em três quadros, apesar de termos organizado o grupo de enunciados em apenas um conjunto, pois, considerando o texto em anexo, existem três tópicos (ou títulos): “acessar o Portal da Avaliação”, “levar um diário” e “ter colegas de caminhada”. Ocorre aí uma espécie de duplo destacamento (dupla aforização?):

- um primeiro destacamento em relação à página da revista: isso é marcado através da forma geométrica retangular que engloba os enunciados, separando-os do restante da página;
- um segundo destacamento, interior ao primeiro: isso é marcado através dos três tópicos (ou títulos).

Além disso, como estamos interessados nos agenciamentos, podemos perceber que as orientações realizadas pelo aforizador têm três direcionamentos distintos, ou melhor, pretende realizar três agenciamentos de corpos distintos (marcados pelos sintagmas nominais “o Portal da avaliação”, “um diário” e “colegas de caminhada”). Tendo feito essa ressalva, seguem os quadros:

Quadro 3 – Agenciamentos e embreagem do conjunto A (tópico “Acessar o Portal”)

Enunciado	Agenciamento Enunciativo (Ação Verbal)	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
1	acessar	Você + o Portal de Avaliação	- embreado	Portal de Avaliação	Futuro
2	(acessar) encontrará	Você + site do CAEd Você + site da SEEDUC Você + Matriz de Referência Você + Escala de Proficiência	- embreado	Site do CAEd Site da SEEDUC	Futuro

		Você + resultados			
3.	poderá “baixar” (poderá) fazer	(você + sites) Você + vários documentos	- embreado	site do CAEd site do SEEDUC	Futuro

Fonte: O autor, 2017.

Quadro 4 – Agenciamentos e embreagem do conjunto A (tópico “Levar um diário”)

Enunciado	Agenciamento Enunciativo (Ação Verbal)	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
4	Levar	Você + um diário	- embreado	X	Futuro
5	Sugerimos tenha anotar dúvidas (<i>duvidar</i>) opiniões (<i>opinar</i>) sugestões (<i>sugerir</i>)	Nós (enunciador) + você Você + um Diário de Bordo Você + esta Revista Você + Portal Você + SAERJ	+/- embreado	Portal de Avaliação Revista	Presente Futuro
6	poderá redefinir (poderá) rever (poderá) refletir	Você + esse caderno Você + você	- embreado	seu percurso	Futuro
7	ajudará a aproveitar	Você + esse caderno Você + você	- embreado	A	Futuro

	repensando	Você + caminho percorrido Você + caminho a percorrer		caminhada	
--	------------	---	--	-----------	--

Fonte: O autor, 2017.

Quadro 5 – Agenciamentos e embreagem do conjunto A (tópico “Ter colegas”)

Enunciado	Agenciamento enunciativo	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
8	Ter colegas	Você + colegas	- embreado	X	Futuro
9	devem ser compartilhadas	Você + companheiros de trajeto	- embreado	trajeto	Futuro
10	Forme um grupo Converse Troque informações	Você + Revista Você + grupo de colegas Você + a direção Você + equipe pedagógica Você + Coordenadoria	- embreado	Sua escola Sua Coordenadoria	Presente (/Futuro)

Fonte: O autor, 2017.

Quadro 6 – Agenciamentos e embreagem do conjunto B

Enunciado	Agenciamento Enunciativo (Ação Verbal)	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
11	Vamos estudar	Nós (enunciador + coenunciador) Nós + Matriz de Referência Nós + Matriz	- embreado	Nesta parte do percurso	Futuro

		Curricular			
12	(vamos) entender	Nós + testes de proficiência	- embreado	Nesta parte do percurso	Futuro
13	Estabelecer diferença a	Você + Matriz de Referência Você + Matriz Curricular	- embreado	Nesta parte do percurso	Futuro
14	Consultar	Você + Matriz de Referência	- embreado	(Nesta parte do percurso) (Portal)	Futuro
15	Elaborar	Você + Guia de Elaboração de Itens	- embreado	Nesta parte do percurso	Futuro
16	Compreender	Você + Matriz de Referência Você + testes	- embreado	Nesta parte do percurso	Futuro

Fonte: O autor, 2017.

Quadro 7 – Agenciamentos e embreagem do conjunto C

Enunciado	Agenciamento Enunciativo (Ação Verbal)	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
17	Poderá acompanhar	Você + resultados de sua escola Você + Escala de Proficiência Você + habilidades dos alunos	- embreado	Nesta estação	Futuro
18	Descobrirá	Você + ensino	- embreado	(Nesta	Futuro

				estação)	
19	Analisar	Você + resultados	- embreado	(Nesta estação)	Futuro
20	Consultar	Você + escala de proficiência	- embreado	(Nesta Estação) Portal da Avaliação	Futuro
21	Compor	Você + Quadro Diagnóstico	- embreado	(Nesta estação)	Futuro
22	Conhecer	Você + habilidades dos alunos	- embreado	(nesta estação)	Futuro

Fonte: O autor, 2017.

Quadro 8 – Agenciamentos e embreagem do conjunto D

Enunciado	Agenciamento Enunciativo (Ação Verbal)	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
23	passarão a ter um significado identificar	Você + números Você + alunos	- embreado	(nesta estação)	Futuro
24	Responder	Você + questionamentos	- embreado	(nesta estação)	Futuro
25	Aplicar	Você + atividades sugeridas	- embreado	(nesta estação) Sala	Futuro
26	Entrar em contato discussão (<i>discutir</i>) debate (<i>debater</i>)	Você + outros professores	- embreado	(nesta estação) (escola)	Futuro

Fonte: O autor, 2017.

Quadro 9 – Agenciamentos e embreagem do conjunto E

Enunciado	Agenciamento Enunciativo (Ação Verbal)	Agenciamento de corpos	Plano de Embreagem	Espaço	Tempo
27	Escreva o que é (escreva) qual a relação	Você + Matriz de Referência	+ embreado	(desafio 1)	Presente (passado)
28	Consulte poderá “baixar”	Você + Matriz de Referência Você + escola Você + Portal	+/- embreado	(desafio 2) Escola Portal de Avaliação	(passado) Presente Futuro
29	Elabore Aplique	Você + Guia de Elaboração de Itens Você + turma	+/- embreado	(desafio 3) (Portal de Avaliação) Sala de aula	Presente (/Futuro)
30	Registre Troque	Você + Diário de Bordo Você + professores	+/- embreado	(desafio 3) (escola)	Presente (/Futuro)
31	Consulte	Você + Escala de Proficiência	+/- embreado	(desafio 4) Portal	Presente (/Futuro)
32	Desenvolva	Você + atividades Você + alunos	+/- embreado	(desafio 5) (sala de aula)	(passado) Presente (/Futuro)
33	Registre Divulgue	Você + Diário de bordo Você + escola	+/- embreado	(desafio 5) escola	Presente (/Futuro)
34	Responda Anote	Você + questões Você + Diário	+/- embreado	(desafio 6) (pautas para	(passado) Presente

		de bordo		reunião pedagógica)	(/Futuro)
35	Em qual teve mais dúvida?	Você + questões	- embreado	(desafio 6) (pautas para reunião pedagógica)	(Presente) Passado

Fonte: O autor, 2017.

O leitor percebeu que, na coluna “Tempo”, utilizamos apenas as categorias *presente*, *passado* e *futuro*, independentemente da ocorrência de verbos no futuro do presente do indicativo (simples ou perifrástico) ou ainda de verbos no presente do indicativo ou no presente do subjuntivo. Justificamos isso, pois estamos interessados, primeiramente, no modo como o aforizador gere a temporalidade através da enunciação dos verbos. Evidentemente que os tempos dos verbos (e também suas formas nominais) nos quadros nos importam, fizemos nos quadros um mapeamento temporal, não levando em consideração tais formas. Nesse sentido, seguimos a distinção que Maingueneau (2013) faz entre tempo e compartimentos:

Na gramática escolar chama-se “tempo” o tempo cronológico (presente, passado, futuro) e também os paradigmas de conjugação (“passé composé”, imperfeito etc. Isso constitui uma fonte de confusões, porque a um mesmo tempo cronológico podem corresponder vários paradigmas: assim, o futuro se expressa pelo futuro simples (“Paulo dormirá”) e pelo futuro perifrástico (“Paulo vai dormir”). Para evitar esse problema, podem-se distinguir o **tempo** (presente, passado e futuro) e os **compartimentos**, isto é, os paradigmas de conjugação. Diremos então que ao *tempo* futuro são associados dois *compartimentos*: o futuro simples e o futuro perifrástico (MAINGUENEAU, 2013, p. 137-138; grifos do autor).

Estamos, então, não querendo confundir as coisas. Além disso, por estarmos lidando com uma enunciação aforizante, precisamos ter uma leitura atenta em relação às formas verbais presentes nos enunciados. Terá sido notada uma certa ambiguidade na coluna do tempo, pois, na maioria das células dos quadros, há o tempo presente e o futuro entre parênteses, ou o passado e o presente entre parênteses...Tal “ambiguidade” existe em função da tensão constitutiva da enunciação aforizante.

Uma pergunta que nos guia para distinguir isso é: de que lugar e tempo esse aforizador enuncia? Segundo Maingueneau (cf. 2013, p. 133), existem três tipos de referência de que o enunciador pode se utilizar. Ou ele faz uso de elementos linguísticos para se referir à própria enunciação (o que se chama de dêixis). Ou usa outros elementos para se referir aos enunciados realizados (ou que serão realizados), isto é, refere-se ao cotexto (também chamado

de dêixis textual). Ou, ainda, é possível se referir a um fora de contexto, isto é, não se referir nem à enunciação nem ao cotexto.

Em relação ao tempo (cf. Maingueneau, 2013, p. 141), é possível haver a coincidência entre o momento da enunciação e o tempo do verbo no enunciado, via de regra, marcada pelo presente. Ainda pode ocorrer uma diferença entre momento da enunciação e o tempo do enunciado, marcada pelo passado ou futuro. Ou ainda é possível realizar uma ruptura completa em relação ao momento da enunciação e ao tempo do enunciado.

Levemos em consideração que uma enunciação aforizante pretende romper os laços com o texto do qual se destaca. Em função disso, vejamos as ocorrências dos compartimentos temporais:

Quadro 10 – Ocorrências dos compartimentos temporais

Presente do Indicativo	Presente do Subjuntivo	Imperativo	Pretérito Perfeito do Indicativo	Futuro do Presente do Indicativo	Infinitivo	Gerúndio
2	1	16	1	13	22	1

Fonte: O autor, 2017.

A predominância da forma nominal Infinitivo nos chama atenção. Sabe-se que essa forma, além de não apresentar marca temporal, é considerada pelas gramáticas como o nome da ação verbal, ou a pura ação destemporalizada. Mas o infinitivo não poderia ter qualquer tipo de relação com o tempo?

Uma divagação. No latim clássico, havia três tipos de infinitivo: infinitivo presente, passado e futuro. Cada um deles possuía desinências próprias. Ainda que, na evolução do latim para as neolatinas, tenha desaparecido tal distinção morfológica do tempo, não poderíamos interpretar, a partir de uma perspectiva enunciativa, os sentidos temporais do infinitivo, quando presente nos gêneros discursivos?

Encontramos, em um gramático, a indicação de que se poderia interpretar o infinitivo em relação com o tempo:

Vimos que o infinitivo é uma das formas nominais do verbo, isto é, um nome (no caso, um substantivo), que, por traduzir uma ação, tomada abstrativamente, traz certas conotações, ou *categorias*, verbais, como o processo e o tempo. Quando alguém diz que “*nadar* faz bem”, quer significar algo mais do que “a *natação* faz bem”, porque pretende que o ouvinte faça ideia da *ação* de nadar, posta no tempo presente, atirada para um futuro (MELO, 1968, p. 287; grifos do autor).

Precisamos interpretar o funcionamento do infinitivo de acordo com os enunciados (que, por sua vez, estão agrupados nos conjuntos).

No conjunto A, os enunciados com infinitivo explícito e implícito (que colocamos entre parênteses) estão relacionados com o tempo futuro. Porém podemos distinguir dois tipos de futuro: um futuro “extratextual” e um futuro textual.

No futuro “extratextual” (ou futuro em ruptura com o momento de enunciação), as ações verbais são colocadas como sugestões a serem executadas em um espaço fora da aforização:

1. **Acessar** o Portal da Avaliação.
2. Os endereços são www.caed.ufjf.br e www.educacao.rj.gov.br.
4. **Levar** um diário.
5. Ele é um caderno para **anotar** as suas **dúvidas**, **opiniões** e **sugestões** sobre esta Revista do Professor, o Portal e o Saerj.
8. **Ter** colegas de caminhada.

Colocamos o primeiro segmento do enunciado 2, pois está implícito o verbo “acessar”, que está explicitado no enunciado 1. O enunciado 5 apresenta o sintagma nominal “esta Revista do Professor”, o que faz com que o verbo “anotar” seja ancorado no momento presente da enunciação, contudo, os outros sintagmas nominais são referências espaciais fora do texto. No enunciado 4, o objeto “um diário” está relacionado a um espaço fora do texto. E no enunciado 8, não fica explícito se a “caminhada” se refere ao processo de leitura da revista ou à atuação profissional do coenunciador.

Colocamos em relação a esses enunciados, a categoria [- embreado], pois o aforizador não marca sua presença nos enunciados e, além disso, realiza um maior distanciamento tanto em relação ao tempo presente da enunciação quanto ao espaço textual no qual se situa.

Destacamos também as substantivações “dúvidas”, “opiniões” e “sugestões”, já que carregam, implicitamente, as ações verbais de “duvidar”, “opinar” e “sugerir”. Podemos dizer que estão pressupostas as sugestões de que o coenunciador precisa “duvidar”, “opinar” e “sugerir”. No entanto, considerando que tais enunciados são sugestões aforizadas, podemos interpretar que o exercício do pensamento (duvidar) e da linguagem (opinar e sugerir) estão cerceados pelas sugestões (ou ordens) do aforizador. É como se ele dissesse, implicitamente: *duvide, opine e sugira aquilo que eu permito que você faça*. Ou ainda, *não duvide, não opine nem sugira, apenas siga minhas sugestões*. Isso, porque os espaços a que o aforizador remete

esse coenunciador são espaços onde a interação linguística é realizada por uma única direção. Isto é, acessar o Portal da Avaliação ou o site da Secretaria de Educação permite apenas que se interaja com o que está dado ou o que é permitido acessar.

Em relação ao futuro textual, temos os seguintes enunciados:

13. **Estabelecer** a diferença entre Matriz Curricular e Matriz de Referência para Avaliação.

14. **Consultar** o documento Matrizes de Referência para Avaliação.

15. **Elaborar** itens com base no Documento Guia de Elaboração de Itens.

16. **Compreender** a Matriz de Referência para Avaliação, a composição e análise dos testes.

19. **Analisar** os Resultados da Escola.

20. **Consultar** a Escala no Portal da Avaliação.

21. **Compor** o Quadro do Diagnóstico Pedagógico da sua Escola.

22. **Conhecer** quais habilidades em Língua Portuguesa já foram consolidadas por seus alunos e aquelas que ainda precisam de uma atenção especial.

23. Os números passarão, então, a ter um significado cada vez mais próximo de você, até ser possível **identificar** aqueles alunos que necessitam de uma atenção especial.

24. **Responder** aos questionamentos sobre a avaliação.

25. **Aplicar** em sala algumas das atividades sugeridas.

26. **Entrar** em contato com outros professores para **discussão e debate**.

Podemos identificar que tais enunciados pertencem aos quadros-sumários, como disposto nos quadros acima. Como dissemos, ao antecipar as ações que serão executadas nos capítulos subsequentes ao quadro-sumário, o aforizador realiza uma espécie de catáfora textual. Além disso, a marca de pessoa relacionada ao aforizador, mais uma vez, não aparece, podem-se perceber apenas as marcas relacionadas ao espaço, como identificamos nos quadros referentes a esses enunciados. Em função disso, consideramos que o plano de embreagem possui uma gradação menor, já que o aforizador realiza um apagamento em relação ao tempo e espaço enunciativos.

Outro compartimento temporal com alto índice de ocorrência é o futuro do presente do indicativo. Como fizemos com o infinitivo, também podemos distinguir dois tipos de futuro. Em relação ao futuro “extratextual”, temos os seguintes enunciados:

2. Neles, você também **encontrará** a Matriz de Referência para Avaliação, a Escala de Proficiência e os resultados de sua escola e todas as outras que participaram da avaliação.

3. **Poderá “baixar”** vários documentos e **fazer** muitas outras descobertas.

6. Com esse caderno, você **poderá redefinir** a trajetória, **rever** as direções, enfim, **refletir** sobre o seu percurso.

7. Isso **ajudará** você **a aproveitar** melhor a caminhada, repensando constantemente o caminho percorrido e o que ainda percorrerá.

Já em relação ao futuro textual, temos:

11. Nesta parte do percurso, **vamos estudar** a Matriz de Referência para Avaliação do Saerj, suas relações com a Matriz Curricular de Ensino.

12. (**vamos**) **entender** a composição dos testes de proficiência e como eles são analisados.

17. Nesta Estação estão os resultados de sua escola. Haverá uma Escala de Proficiência em que você **poderá acompanhar** o caminho trilhado pelos alunos na conquista de suas habilidades e competências acadêmicas.

18. Você **descobrirá** como está o ensino na sua escola.

23. Os números **passarão**, então, **a ter** um significado cada vez mais próximo de você, até ser possível identificar aqueles alunos que necessitam de uma atenção especial.

Por exigência da sintaxe, os verbos conjugados precisam ter sujeito gramatical, diferentemente do infinitivo, em que se pode apagar o sujeito. Como podemos ver nesses enunciados, a maior ocorrência do sujeito do enunciado é o pronome “você”. Os outros sujeitos do enunciado são: “os números” e o pronome “isso” (que no contexto retoma um segmento anterior). Eles ganham, portanto, um traço semântico de agente.

Vejamos que, no enunciado 23, podemos perceber um pressuposto: “os números têm significado”. Considerando haver posicionamentos enunciativos que criticam a recorrência de avaliações externas que visam a produção de estatísticas, podemos dizer que o enunciado que caracteriza esse posicionamento seria: “os números não têm significado”. O enunciado 23, de certa forma, apaga a polêmica existente entre os que criticam e os que apoiam o uso dos números estatísticos. Mas essa polêmica se circunscreve aos números, mas ao modo como os números são produzidos, isto é, pela obrigatoriedade de submeter os diferentes espaços *escolas* a uma política de conformação, de padronização.

Quando se diz que “os números passarão a ter significado mais próximo de você”, o aforizador não se dirige a um coenunciador genérico, mas a um coenunciador-número: todo e qualquer professor ativo do Estado. Para que aconteça o agenciamento enunciativo “passar a ter significado”, é preciso que ocorra um agenciamento de corpos, uma mistura entre “você” + “números”. Sendo que esse “você”, pela perspectiva do aforizador, não deixa de ser um número...

Não apenas os números são agenciados ao corpo desse “você”, mas todos os principais corpos que constituem a avaliação: *Matriz de Referência para Avaliação, Escala de Proficiência, testes de proficiência, vários documentos*. Esses referentes, como terá percebido o leitor nos quadros que fizemos, são constantes.

Mas, para que os números tenham significação e que esses outros corpos tenham utilidade ao “você”, um tipo de agenciamento de corpos muito sutil precisa ocorrer. Estamos nos referindo ao agenciamento “você + você”. Distinguimos esse tipo de agenciamento a partir dos enunciados:

6. Com esse caderno, você poderá redefinir a trajetória, rever as direções, enfim, refletir sobre o seu percurso.

7. Isso ajudará você a aproveitar melhor a caminhada, repensando constantemente o caminho percorrido e o que ainda percorrerá.

Esses enunciados, além de promoverem o agenciamento de corpos “você + diário”, instauram no “você” uma espécie de projeção. Isto é, “você poderá redefinir a trajetória” e “repensando o caminho” trazem o corpo “diário” como um instrumento de auxílio para que “você” tome a direção das ações. O que nos parece estar pressuposto é que:

- “sem o caderno [diário], você não conseguirá redefinir a trajetória, rever as direções, enfim, refletir sobre o seu percurso”
- “sem o caderno, você não conseguirá aproveitar melhor a caminhada, nem repensar o caminho percorrido e o que ainda percorrerá”

Ainda podemos interpretar que, antes do diário, existe a sugestão do aforizador para que o coenunciador tenha o diário, pois o enunciado 4 (“Levar um diário”) é retomado, anaforicamente, pelo enunciado 5 (“Sugerimos que você tenha um Diário de Bordo”). Curiosamente, as únicas ocorrências de presente do indicativo e de presente do subjuntivo são as que existem no enunciado 5, o que marca a coincidência entre o tempo de enunciação e o

tempo do enunciado, além de evidenciar a presença do aforizador, por isso, no quadro, colocamos a gradação + embreado. Desse modo, poderíamos reescrever os pressupostos:

- “Não acatando minha sugestão de que você tenha um diário, você não conseguirá redefinir a trajetória, rever as direções, enfim, refletir sobre o seu percurso”
- “Não acatando minha sugestão de que você tenha um diário, você não conseguirá aproveitar melhor a caminhada, nem repensar o caminho percorrido e o que ainda percorrerá”

A sugestão parece, agora, tomar um sentido de constrangimento... Retornando ao agenciamento “você + você”, o aforizador, portanto, através de sua sugestão, mobiliza o coenunciador a que se dobre sobre si mesmo: o coenunciador, ele mesmo, irá redefinir a trajetória do que faz; o coenunciador, ele mesmo, irá repensar o caminho a percorrer. É interessante observar que tal agenciamento ocorre não no momento da enunciação, mas se projeta no futuro. Podemos interpretar esse efeito de sentido como um processo de transformação que ocorre no presente: o coenunciador recebe as sugestões. Mas esse processo é antecipado, como se, automaticamente, a sugestão fosse acatada, e todo o futuro já pudesse ser visto.

Então parece ser esse o efeito de sentido recorrente nos enunciados marcados no futuro (isto é, em que essa categoria não está entre parênteses): a aforização não apenas se destaca do texto, mas pretende destacar-se de todo tempo e, simultaneamente, antecipar todo futuro.

O controle absoluto que o aforizador cria pela sua enunciação não está apenas marcado pelos agenciamentos de enunciação marcados pelo infinitivo ou pelo futuro do presente, mas também pelos agenciamentos de corpos. Já havíamos indicado tais agenciamentos quando abordávamos os enunciados 6 e 7.

Percorrendo os quadros acima, podemos organizar os agenciamentos de corpos em função dos posicionamentos enunciativos aforizador e coenunciador. Para isso, devemos separar a relação complexa que ocorre entre os corpos e os enunciados. Ou seja, como se pode perceber nos quadros, os enunciados irão realizar, por exemplo, ora o agenciamento “você + turma”, ora “você + você”, ora “nós + você”. Mas antes desse tipo de relação acontecer, poderíamos pensar num tipo de agenciamento “natural” ao lugar de enunciação, isto é, o corpo dos sites institucionais tem maior propensão a estar relacionado ao aforizador do que ao

coenunciador; assim também, o corpo dos alunos ou da sala de aula está mais relacionado ao coenunciador do que ao aforizador. Desse modo, podemos organizar dois conjuntos – “AFORIZADOR” e “COENUNCIADOR” – compostos dos seguintes elementos:

- AFORIZADOR
 - site da SEEDUC; site do CAEd; Revista; Diário; Matriz Curricular; Matriz de Referência; Escala de Proficiência; Guia de Elaboração de Itens; atividades sugeridas; resultados; questionamentos (desafios); testes; Quadro Diagnóstico

- COENUNCIADOR
 - Escola; ensino; alunos; outros professores; equipe pedagógica; direção

Como a relação enunciativa acontece do aforizador para coenunciador, esse último é captado pelo aforizador. Isto é, podemos dizer que, pelo agenciamento de corpos aforizador + coenunciador, através do agenciamento enunciativo *sugerir* (entre outros verbos), o coenunciador perde contato com os elementos do próprio conjunto. Ou melhor, para que o coenunciador possa se relacionar com a escola, o ensino... (aqueles elementos do seu conjunto), é preciso que ele se una ao conjunto do aforizador. Desse modo a relação união entre os conjuntos irá alterar os elementos do conjunto “COENUNCIADOR” (inclusive o próprio coenunciador).

Então o agenciamento aforizador + coenunciador será: AFORIZADOR U COENUNCIADOR. A relação enunciativa é AFORIZADOR → COENUNCIADOR. Como os sintagmas nominais utilizados nos enunciados são os mesmos, inclusive é recorrente o uso do pronome “você” para referir ao coenunciador, podemos dizer que, sob a aparência da forma igual, uma alteração ocorre. Para ficarmos com um exemplo, a relação coenunciador + alunos ocorre em função de uma relação entre coenunciador + escala de proficiência, que permite que o coenunciador identifique as habilidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso, tecemos algumas considerações sobre o tempo a partir da perspectiva de Deleuze, pois pretendemos continuar a refletir sobre a forma verbal do infinitivo. Segundo Deleuze, o mundo da representação (cf. Deleuze, 2006, p. 200) está ancorado no princípio da identidade e da semelhança de um sujeito *Eu*:

O *Eu* penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas estas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. E, precisamente sobre estes ramos, é crucificada a diferença (DELEUZE, 2006, 201).

Podemos notar que essa crítica ao *Eu* irá retornar, quando com Guattari irão criticar a perspectiva da linguística enunciativa:

O Cogito, a consciência, o “eu penso”, como sujeito de enunciação que reflete seu próprio uso, e que só se concebe segundo uma linha de desterritorialização representada pela dúvida metódica; o sujeito de enunciado, a união da alma e do corpo ou o sentimento, que serão garantidos de forma complexa pelo cogito, e que operam as reterritorializações necessárias. O cogito, a ser sempre recomeçado como um processo, com a possibilidade de traição que o assola, Deus enganador e Gênio maligno. E quando Descartes diz: posso inferir “penso, logo existo”, ao passo que não posso fazer o mesmo para “caminho, logo sou”, levanta a distinção dos dois sujeitos (o que os linguistas atuais, sempre cartesianos, denominam *shifter* [embreante], podendo encontrar no segundo sujeito o rastro do primeiro) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 86-87).

Então, para Deleuze e Guattari, “os linguistas” estariam seguindo o mesmo caminho da representação: eliminar a diferença, a variação. Portanto, para não eliminar a diferença, estaria implícito nos autores a eliminação do conceito de sujeito ou do *EU*? Não, pois como explica Zourabichvili (2016, p.135):

Essa filosofia – será preciso deixar claro? – não elimina o sujeito, ao contrário do que às vezes se diz quando, para tranquilizar-se, apresenta-se uma refutação fácil. De fato, passamos nosso tempo a dizer Eu, a nos identificar, a nos reconhecer e a declinar nossas propriedades. O que Deleuze mostra é que o sujeito é efeito e não causa, resíduo e não origem, e que a ilusão começa quando ele é tido justamente como origem – dos pensamentos, dos desejos etc.

Quando Zourabichvili diz que o sujeito é resíduo, é feita uma referência a uma passagem complexa em que Deleuze discute o conceito de individuação: “O indivíduo

encontra-se, pois, reunido a uma metade pré-individual, que não é o impessoal, mas antes o reservatório de suas singularidades” (DELEUZE, 2006, p. 346). O processo de individuação é intensivo (cf. Deleuze, 2006), sempre movente, com isso, aparentemente existe um *Eu* idêntico, ou uma única forma identitária. O sujeito é um resíduo que se pode retirar ou identificar desse intenso reservatório pré-individual. Retornando à análise que fizemos, pudemos perceber a constante identificação de um sujeito de enunciado “você”, sujeito genérico, abstrato, conforme a perspectiva também abstraída de um sujeito de enunciação aforizador. Os reiterados infinitivos poderiam estar relacionados a esse campo pré-individual de que fala Deleuze, pois tal forma verbal possui uma relação com as singularidades (ou os acontecimentos):

O verbo tem dois polos: o presente, que marca sua relação com um estado de coisas designável em função de um tempo físico de sucessão; o infinitivo, que marca sua relação com o sentido ou o acontecimento em função do tempo interno que envolve. O verbo inteiro oscila entre o “modo” infinitivo que representa o círculo desdobrado da proposição inteira e o “tempo” presente, que fecha, ao contrário, o círculo sobre um designado da proposição. (...) O infinitivo puro é o Aion, a linha reta, a forma vazia ou a distância; ele não comporta nenhuma distinção de momentos, mas não cessa de se dividir formalmente na dupla direção simultânea do passado e do futuro (DELEUZE, 2011, p. 190).

A perspectiva de Deleuze sobre o tempo é que não existe um centro unificador das relações temporais, o que mantém relação com a ideia de que o *Eu* não é origem. Além disso, podemos entender que o funcionamento dos polos do verbo não segue uma sucessão, mas um tipo de divisão, dobra entre as linhas (cf. Zourabichvili, 2016, apresentando uma imagem de um círculo desfigurado, descentrado. Tal concepção de tempo se opõe ao senso comum que entende o tempo como uma linha reta que se prolonga do passado rumo ao futuro. Citamos a explicação de Zourabichvili sobre o entendimento de Deleuze em relação ao tempo presente:

O presente só é concebível se ele for presente e passado ao mesmo tempo, pois, sem isso, não se explicaria que um presente possa devir passado quando é suplantado por outro [presente]. A passagem do presente só é pensável em função de uma coexistência paradoxal do passado e do presente. O campo invocado não é o de um passado relativo ao presente: coexistem nesse campo todas as dimensões capazes de se atualizar, e não apenas aquelas que outrora foram atuais (ZOURABICHVILI, 2016, p. 106).

Como, a partir dessas reflexões sobre o tempo, pensar o infinitivo dos enunciados da revista? Teria a enunciação aforizante a pretensão de se colocar como uma forma vazia, um não sujeito de enunciação enunciando de um não lugar em um não tempo? Mas a aforização está presa a um texto... O aforizador marca nos enunciados a presença de um “você”. Seria,

então, um recurso inverso das considerações feitas por Deleuze? Ou podemos pensar que um tipo de discurso como o que analisamos, associado ao campo de atividade pedagógica e estatística, isto é, associado a um interdiscurso, tem a pretensão de produzir efeitos de sentido que são, paradoxalmente, vazios e absolutos? Parafraseando Deleuze, diremos que o infinitivo com o qual nos deparamos é um infinitivo impuro.

Esse problema do infinitivo puro (ou impuro!), no entanto, serve como uma instigação para um futuro. O que temos, agora, ao chegar ao final da pesquisa, é uma contribuição aos estudos do discurso em relação ao funcionamento da enunciação aforizante e suas implicações políticas. Ou seja, pretendemos ter mostrado que a redundância do plano não embreado construído pelos verbos no infinitivo captura as ações do coenunciador “professor”, de modo que o futuro de suas ações é previsto pelas sugestões aforizantes do enunciador da revista. Mostramos, portanto, que os agenciamentos de corpos e de enunciados, expressos pelas marcas verbais, ao se repetirem, produzem um sentido de ritmo mecânico, padronizado, despoticizador ao trabalho do professor. E contra isso é, sim, possível lutar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 2. ed. São Paulo: 1981.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 52-75.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Site do portal de avaliação*. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/>. Acesso em: abr. 2017.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Site do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)*. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufff.net/>. Acesso em: abr. 2017.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Perlbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 2.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Trad. José Carlos Eufrázio. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 13. Ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1989.

MAINGUENEAU, D; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu (coord.). 3. ed. São Paulo: 2014.

MELO, G. C. de. *Gramática fundamental da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

PASSOS, E. O ver e o observar: a experiência fenomênica e o experimento científico. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 136-155.

RELATÓRIO PEDAGÓGICO 2009 SARESP – LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado de Educação, 2010. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>. Acesso em: 28 fev. 2017.

REVISTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan. /dez.), 2008.

ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

SEARLE, J. R Explicações intencionais nas ciências sociais. In: SEARLE, J. R. *Consciência e linguagem*. Trad. Plínio Junqueira Smith. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 211-229.

SEARLE, J. R. A intencionalidade e seu lugar na natureza. In: SEARLE, J. R. *Consciência e linguagem*. Trad. Plínio Junqueira Smith. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 121-142.

SEARLE, J. R. A intencionalidade individual e os fenômenos sociais na teoria dos atos de fala. In:

SEARLE, J. R. *A redescoberta da mente*. Trad. Eduardo Pereira e Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SEARLE, J. R. Como funcionam os performativos. In: SEARLE, J. R. *Consciência e linguagem*. Trad. Plínio Junqueira Smith. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 255-294.

SEARLE, J. R. *Consciência e linguagem*. Trad. Plínio Junqueira Smith. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 231-253.

SEARLE, J. R. Intenções e ações coletivas. In: SEARLE, J. R. *Consciência e linguagem*. Trad. Plínio Junqueira Smith. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.143-169.

SEARLE, J. R. Uma taxonomia dos atos ilocucionários. In: SEARLE, J. R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. Trad. Ana Cecília G.A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes: 1995, p.1-46.

TEDESCO, S. Mapeando o domínio de estudos da psicologia da linguagem: por uma abordagem pragmática das palavras. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S. ; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 21-45.

VARELA, F. *Conhecer as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Trad. Maria Teresa Guerreiro. Lisboa: Instituto Piaget, [199?].

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

ANEXO A**Orientações de Leitura****Quadro de preparativos antes da leitura****Acessar o Portal da Avaliação:**

O Portal da Avaliação é um site com informações sobre avaliação da educação realizada em diversos estados que, como o nosso, fazem a avaliação externa de suas redes educacionais. Os endereços são www.caed.ufjf.br e www.educacao.rj.gov.br. Neles, você também encontrará a Matriz de Referência para Avaliação, a Escala de Proficiência e os resultados de sua escola e de todas as outras que participaram da avaliação. Poderá “baixar” vários documentos e fazer muitas outras descobertas.

Levar um diário:

Sugerimos que você tenha um Diário de Bordo. Ele é um caderno para anotar as suas dúvidas, opiniões e sugestões sobre esta Revista do Professor, o Portal e o Saerj. Com esse caderno, você poderá redefinir a trajetória, rever as direções, enfim, refletir sobre seu percurso. Isso ajudará você a aproveitar melhor a caminhada, repensando constantemente o caminho percorrido e o que ainda percorrerá.

Ter colegas de caminhada:

As suas impressões são muito preciosas e, portanto, devem ser compartilhadas com todos os seus companheiros de trajeto. Forme um grupo de colegas em sua escola, converse com a direção e a equipe pedagógica sobre a Revista do Professor e troque informações com a sua Coordenadoria.

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p.13)

Quadro-sumário do capítulo “Matriz”:**Estação: MATRIZ**

Nesta parte do percurso, vamos estudar a Matriz de Referência para Avaliação do Saerj, suas relações com a Matriz Curricular de Ensino; entender a composição dos testes de proficiência e como eles são analisados. Tudo isso percorrido em três trilhas.

Trilhas a percorrer:

- ➡ A Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.
- ➡ A Composição dos Testes de Proficiência.
- ➡ A Análise dos Testes.

Desafios a cumprir:

- ➡ Estabelecer a diferença entre Matriz Curricular e Matriz de Referência para Avaliação.
- ➡ Consultar o documento Matrizes de Referência para Avaliação.
- ➡ Elaborar itens com base no Documento Guia de Elaboração de Itens.

Objetivo a alcançar:

- ➡ Compreender a Matriz de Referência para Avaliação, a composição e análise dos testes.

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 14)

Quadro-sumário do capítulo “Resultados”:

Estação: RESULTADOS

Nesta Estação estão os resultados de sua escola. Haverá uma Escala de Proficiência em que você poderá acompanhar o caminho trilhado pelos alunos na conquista de suas habilidades e competências acadêmicas. Você descobrirá como está o ensino na sua escola. Será a mais importante descoberta da Revista do Professor, temos certeza!

Trilhas a percorrer:

- ➔ Análise dos Resultados da sua Escola.
- ➔ A Escala de Proficiência.
- ➔ Os Perfis de Desempenho em Língua Portuguesa.

Desafios a cumprir:

- ➔ Analisar os Resultados da Escola.
- ➔ Consultar a Escala no Portal da Avaliação.
- ➔ Compor o Quadro do Diagnóstico Pedagógico da sua Escola.

Objetivo a alcançar:

- ➔ Conhecer quais habilidades em Língua Portuguesa já foram consolidadas por seus alunos e aquelas que ainda precisam de uma atenção especial.

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 14)

Quadro-sumário do capítulo “Transformação”

Estação: TRANSFORMAÇÃO

Os resultados que você descobriu na estação anterior são as coordenadas necessárias para esse trecho da caminhada. Os números passarão, então, a ter um significado cada vez mais próximo de você, até ser possível identificar aqueles alunos que necessitam de uma atenção especial. Será uma transformação e tanto.

Trilhas a percorrer:

- ➔ Sugestões de Atividades Pedagógicas para a Sala de Aula.
- ➔ Conhecimentos Importantes para a Compreensão do Processo de Avaliação do Saerj.

Desafios a cumprir:

- ➔ Responder aos questionamentos sobre a avaliação.
- ➔ Aplicar em sala algumas das atividades sugeridas.
- ➔ Entrar em contato com outros professores para discussão e debate.

Objetivo a alcançar:

Utilizar os resultados do Saerj para transformar a realidade escolar.

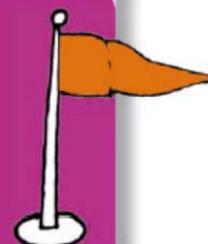
Finalizaremos nossa jornada no Ponto de Partida. Parece bem estranho terminar assim, mas voltamos a afirmar: você entenderá o porquê.

Agora é sua vez: consulte o Portal da Avaliação, leia esta Revista do Professor, releia, leia de novo e – o mais importante – pergunte! As dúvidas e questionamentos que você anota no Diário de Bordo não devem ficar no papel.

Professor, você agora já está apto a caminhar pelo mundo da avaliação, podendo junto com seu diretor, colaboradores e comunidade, preparar novos rumos e metas para melhorar cada vez mais a educação de nosso Estado.

ANEXO B**Desafios****Desafio 1:****Desafio:**

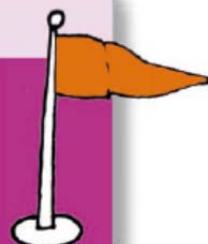
Professor, para avançar em seu trajeto de compreensão de uma Matriz de Referência para Avaliação, é fundamental que os conceitos trabalhados até agora estejam bastante claros para você. É hora de utilizar novamente o seu Diário de Bordo! Escreva, em poucas linhas, o que é um descritor e qual a relação entre Matriz Curricular de Ensino e Matriz de Referência. A resposta a essa atividade é essencial para você prosseguir em sua caminhada.



(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 21)

Desafio 2:**Desafio:**

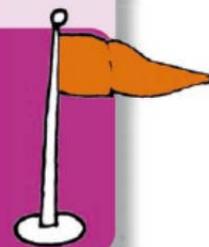
O detalhamento da Matriz de Referência para Avaliação com exemplos de itens, você encontra no documento Matrizes Detalhadas para Avaliação em Língua Portuguesa. Consulte esse material em sua escola ou você mesmo poderá "baixar" esse documento do Portal da Avaliação.



(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 22)

Desafio 3:**Desafio:**

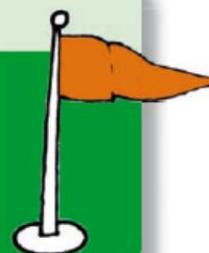
Quer aprender a elaborar itens? Você pode “baixar” do Portal da Avaliação o Documento Guia de Elaboração de Itens de Língua Portuguesa. Com base nesse documento, elabore alguns itens e aplique em sua turma. Registre os resultados em seu Diário de Bordo e depois troque experiências com outros professores.



(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 24)

Desafio 4:**Desafio:**

Consulte no Portal da Avaliação a Escala de Proficiência. A forma como a escala está apresentada no Portal permite uma interação muito maior com o texto. Você fará grandes descobertas. Esperamos que goste!



(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 35)

Desafio 5:**Desafio:**

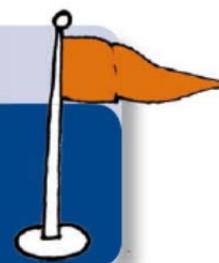
Com base nas sugestões que você viu aqui, desenvolva algumas atividades com seus alunos. Registre em seu Diário de Bordo essa experiência e divulgue em sua escola.



(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 93)

Desafio 6:**Desafio:**

Responda a essas questões e anote suas maiores dificuldades em seu Diário de Bordo. Em qual questão você teve mais dúvida? Por quê?



(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 94)

ANEXO C**Reunião pedagógica****Pauta 1:**

1. O Saerj

- ✓ O que é o Saerj? Quais os objetivos do Saerj?
- ✓ Quem é avaliado no Saerj? O aluno, o professor, o diretor ou a escola?
- ✓ Quais as etapas de escolaridade que o Saerj avalia? Por quê?
- ✓ Para que servem seus resultados?

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 93)

Pauta 2:

2. As relações entre avaliação interna e externa

- ✓ Como a avaliação externa do desempenho escolar pode ser complementar à avaliação interna da aprendizagem realizada em sala de aula?
- ✓ O professor pode utilizar os resultados do Saerj para planejar suas avaliações de sala de aula? Como?

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 94)

Pauta 3:

3. Os Parâmetros e Diretrizes Curriculares e as Matrizes de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa

- ✓ Quais as relações entre o que é proposto nas Matrizes de Referência para Avaliação e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares?
- ✓ Por que nem tudo o que está nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares está na Matriz de Referência para Avaliação?
- ✓ Como os conteúdos tratados em sala de aula se relacionam com os descritores da Matriz de Referência para Avaliação?

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p.94)

Pauta 4:**4. A Escala de Proficiência e os Níveis de Desempenho**

- ✓ Como identificar os alunos a partir das características de desempenho da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa?
- ✓ Das competências apresentadas na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa, quais são as mais complexas? Por quê?
- ✓ Na sua opinião, o que o aluno deve saber em Língua Portuguesa ao final do 9º ano do Ensino Fundamental? Qual deve ser o perfil desse aluno?

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p.94)

ANEXO D

Sugestões de atividades para sala de aula

Sugestão 1:

Domínio Apropriação do Sistema da Escrita

Embora a leitura seja sempre produção de sentidos, ela comporta também a dimensão da decifração do princípio alfabético que organiza a Língua Portuguesa. Portanto, os alunos precisam aprender o que a linguagem escrita representa e como ela representa, compreendendo como se dão as relações entre fonemas e grafemas. Espera-se que os alunos, ao terminarem as séries iniciais do Ensino Fundamental, já tenham desenvolvido amplamente as habilidades agrupadas nesse domínio. Entretanto, caso isso ainda não tenha acontecido, é fundamental um esforço concentrado por parte de todos os professores que trabalham com esses alunos para que eles adquiram a alfabetização plena.

- Explorar textos que sejam do interesse dos alunos como, por exemplo, manchetes de jornais, tirinhas, charges, matérias de revistas voltadas ao público jovem e, a partir deles, trabalhar não apenas o conteúdo das mensagens, mas realizar uma reflexão sobre a escrita das palavras. Solicitar que contem as letras que compõem uma palavra, que localizem uma determinada sílaba em outras palavras, que pesquisem palavras que apresentem semelhanças entre sons iniciais e/ou finais, dentre outras.
- Trabalhar com letras de músicas explorando as rimas, de modo que os alunos percebam o que se repete tanto na pauta sonora quanto na escrita das palavras.
- Oferecer modelos de leitura para esse aluno, lendo para ele em voz alta, a fim de que ele consiga perceber a importância de diferentes entonações e as paradas próprias aos sinais de pontuação.
- Realizar atividades mais prazerosas, tais como bingos de sílabas, caça-palavras, palavras cruzadas, dentre outras. É importante lembrar que um aluno com cinco anos de escolarização sem estar alfabetizado não apresenta mais as características de uma criança que ingressa no Ensino Fundamental, seja em termos de seus interesses, seja no que se refere à sua experiência de mundo. Por isso, o investimento na alfabetização desses alunos deve buscar, antes de qualquer coisa, despertar neles o interesse e o desejo pela leitura.

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 90)

Sugestão 2:

Domínio Estratégias de Leitura

Neste domínio estão agrupadas as competências de localização de informações, identificação de tema, realização de inferências e identificação de gêneros textuais, sua finalidade e destinatário, exigindo do leitor habilidades mais básicas e outras mais sofisticadas em sua interação com os textos. Portanto, as intervenções do professor, para que tais competências e suas respectivas habilidades sejam desenvolvidas, devem se dar no sentido de favorecer o contato com textos de gêneros variados, promovendo situações nas quais os alunos recorram a eles com objetivos reais.

Tais intervenções podem se constituir em:

- Criar, por exemplo, um varal de contos ou poesias, organizado pelo professor e pela turma, e um momento na rotina diária para que os alunos recorram ao varal para ler e expor o que leram à turma.
- Manter uma biblioteca de sala de aula que pode reunir livros, revistas, jornais e gibis.
- Utilizar, além do livro didático, revistas de curiosidades científicas voltadas ao público jovem para manter um mural de “Curiosidades científicas”, responsabilizando grupos de alunos pela manutenção e atualização do mural.
- Desenvolver atividades de interpretação de texto a partir de histórias em quadrinhos, charges e tirinhas. Esses textos podem servir à abordagem de conteúdos de diferentes disciplinas.
- Escrever, ler e discutir com a turma os textos que circulam na escola e que se destinam à comunicação com as famílias, tais como circulares, bilhetes, avisos, dentre outros, ao invés de simplesmente entregá-los.
- Ler e discutir com a turma matérias jornalísticas que estejam mobilizando o grupo, incentivando um posicionamento crítico dos alunos com relação a elas. Realizar debates sobre as temáticas lidas.
- Solicitar aos alunos que formulem hipóteses com relação ao texto antes de lê-lo, baseando-se em pistas tais como: suporte de onde foi extraído (Livro? Panfleto? Revista? Jornal?), título do texto, diagramação na página, dentre outras possíveis. Após a leitura, comparar as conclusões a que se pode chegar às hipóteses levantadas inicialmente.
- Discutir com os alunos as interpretações possíveis para textos que conjugam linguagem verbal e não-verbal como, por exemplo, textos de propaganda, tirinhas, etc.
- Explorar o conteúdo implícito de textos como propagandas, charges e outros nos quais a imagem é um fator que complementa ou mesmo contradiz o que está escrito.
- Mesmo quando um texto que será explorado com os alunos for reproduzido em cartaz ou cópia xérox, o professor deve trazer para a sala o suporte original de onde o texto foi retirado – livro, jornal, revistas ou outro - para que os alunos percebam a relação entre o suporte e o tipo de texto que ele veicula.
- Criar um jornal para circulação na escola, responsabilizando diferentes turmas e/ou séries por seções do jornal, de acordo com o gênero textual que mais se adequa às especificidades de cada faixa etária dos alunos.
- Questionar os alunos quanto à finalidade dos textos que leem, ao público ao qual se dirigem, à linguagem utilizada, levando-os a observar a forma do texto e de que modo ela pode contribuir para a interpretação de seu conteúdo.

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 91)

Sugestão 3:

Domínio Processamento do Texto

O que faz com que um texto seja mais que uma coleção de frases são os elementos de coesão que ligam suas diferentes partes, estabelecendo relações entre elas. O aluno deve perceber essas relações para construir a rede de significados do texto.

Essa compreensão global pode ser favorecida por atividades como:

- ➔ Relacionar os fatos apresentados no texto às suas causas. Os textos jornalísticos são especialmente adequados a esse tipo de trabalho.
- ➔ Produzir uma narrativa a partir de um conflito gerador, para o qual o aluno deverá elaborar um desenvolvimento e um desfecho.
- ➔ Identificar, num texto de comunicação científica, os argumentos que o autor utiliza para sustentar suas afirmações construindo, por exemplo, um esquema a partir de um texto informativo.
- ➔ Propor atividades nas quais os alunos devam recuperar os referentes de elementos de coesão tais como pronomes, elipses, substituições lexicais, sinonímias, hiperonímias, dentre outros. Essas atividades devem ser propostas a partir de textos de diferentes gêneros – poesias, textos de divulgação científica, histórias.
- ➔ As atividades aqui sugeridas são algumas dentre muitas possíveis para favorecer a formação de leitores que encontrem no texto não apenas informações, mas possibilidades de ampliação de sua experiência de mundo. Entretanto, o fundamental para que isso se torne uma realidade é que o professor seja ele próprio um leitor assíduo, capaz de transmitir aos seus alunos a importância da leitura em nossas vidas.
- ➔ Incentivar a comparação entre textos de diferentes gêneros que abordam uma mesma temática. Por exemplo, a questão sobre avanços da medicina pode ser abordada por um texto legal, por um texto jornalístico e um pequeno artigo. Ler, discutir e comparar a forma como esses diferentes textos tratam da temática é um importante exercício de leitura e interpretação.
- ➔ Montar juntamente com seus alunos uma pequena peça de teatro, pedindo para que cada aluno represente alguém que tem características específicas na sua forma de falar. Por exemplo: um senhor de idade, um adolescente, um pai, uma mãe, etc.
- ➔ Pedir aos alunos que se dividam em dois grupos. Um grupo fica responsável em registrar por meio de gravações ou textos um tipo de linguagem monitorada, aquela em que a pessoa fala ou escreve utilizando a forma adequada do uso da língua naquela situação. Por exemplo, um telejornal, um artigo científico, etc. O segundo grupo fica responsável pela gravação ou registro de textos que estejam na forma não monitorada, situações em que o falante utiliza a língua na forma não padrão. Por exemplo, um programa de rádio destinado a um público jovem, revistas para adolescentes, etc. Após isso, você pode intervir mostrando o porquê e como a língua foi utilizada nas diferentes formas e qual foi o propósito comunicativo dos exemplos que os alunos mostrarão.

(RIO DE JANEIRO, 2008, p. 92)

ANEXO E

Matriz de Referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SAERJ LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TÓPICOS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

(REVISTA PEDAGÓGICA, 2008, p. 21)