



ENTRE A OBRIGATORIEDADE E A AUSÊNCIA DA ESCRITA: UMA ANÁLISE SOBRE AS FORMAS DE SILENCIAMENTO NO DISCURSO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Evandra Grigoletto¹

“(…) um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos. (PÊCHEUX, 1997, p. 43)

Pêcheux (1997), no seu texto *Discurso: estrutura ou acontecimento*, ao contrapor os universos logicamente estabilizados e os não logicamente estabilizados, afirma que “interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não logicamente estável não seja considerado a priori como um defeito, um simples furo no real.” (PÊCHEUX, 1997, p. 43). Isso supõe que diferentes tipos de saberes, não só os logicamente estáveis, e um outro tipo de real, descritos na epígrafe acima, devam ser considerados quando trabalhamos com Análise do Discurso.

Para adentrar no meu objeto de reflexão neste trabalho, o silêncio, relaciono-o a esse saber que Pêcheux descreve acima. Trata-se de um silêncio que não se transmite, não se aprende, nem se apreende, não se ensina, mas que permanece sempre presente, atravessa todo e qualquer dizer (ou calar) no discurso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), produzindo efeitos, (des)estabilizando sentidos nesse espaço logicamente estabilizado. Embora os AVAs se inscrevam no espaço virtual, que caracterizei, em trabalho anterior (GRIGOLETTO, 2011a), como um espaço outro, que se constitui no entremeio dos espaços empírico e discursivo, marcado pela incompletude e pelo não logicamente estabilizado², quando direcionamos nosso olhar para o funcionamento discursivo desses ambientes, observamos aí características que são próprias dos espaços logicamente estabilizados, do *funcionamento discursivo interno* desses espaços, como a proibição de determinadas interpretações, o caráter instrutivo do discurso pedagógico, a obrigatoriedade do cumprimento de determinadas tarefas, a qual acarreta a obrigatoriedade da escrita etc.

Assim, é nesse espaço de tensão entre o logicamente e o não logicamente estabilizado, que se situam, hoje, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), cujo funcionamento discursivo interessa-me discutir nesse trabalho. E pensar no funcionamento desse tipo de discurso supõe necessariamente trabalhar com as formas de manifestação do silêncio nesses ambientes, as quais serão meu foco de reflexão aqui.

Diferentemente da sala de aula presencial, na sala de aula virtual, o sujeito-aluno só ocupa essa posição, discursivizando seu dizer pela escrita. Ou seja, ele é obrigado a dizer para se constituir

¹ Doutora em Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunto II na Universidade Federal de Pernambuco.

² Espaço intervalar, constitutivamente heterogêneo, marcado por contradições, por silenciamentos, por alteridades, por múltiplas vozes (algumas anônimas, outras não) que se (con)fundem numa rede, apontando para a desterritorialização, para a deriva de sentidos.



aluno. Tem-me chamado a atenção, no entanto, que esse dizer - ou melhor, a escrita produzida pelo sujeito-aluno -, muitas vezes, remete a um discurso “vazio”, da ordem do *non sens*³. Trata-se de um dizer que produz a saturação da escrita. E é justamente essa saturação da escrita que, no meu entendimento, acaba por produzir uma das formas de silenciamento nos AVAs. A outra é produzida, não pela saturação da escrita, mas pela sua ausência, que é caracterizada pelo movimento do sujeito de não responder ao outro, de não instaurar a interlocução, remetendo ao “puro” silêncio, ao não-dito. Em ambas as formas, o silêncio instala pontos de impossível no discurso, rompendo com o universo logicamente estabilizado desses ambientes e, por sua vez, produzindo diferentes efeitos de sentido. O impossível de sentido instaurado pela escrita, mas também o impossível de se dizer pela escrita, o não-dito.

Para verificar o funcionamento dessas formas de silêncio, analisaremos sequências discursivas retiradas de fóruns de atividades e/ou de discussão de determinados temas relacionados ao conteúdo de disciplinas, previamente selecionadas para o *corpus*, das salas de aula virtuais do Curso de Licenciatura em Letras a distância da UFPE. As análises partirão da discussão feita por Eni Orlandi (1997) sobre as formas do silêncio no discurso e buscarão identificar como funcionam e quais as diferentes formas de silenciamento que aparecem no discurso de alunos nessas salas de aula.

Antes, então, de analisar as sequências selecionadas, vou retomar a categorização proposta por Orlandi para as formas de silêncio. Para a autora, não podemos pensar o silêncio como *falta*, mas a linguagem como *excesso*. “O silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. (ORLANDI, 1997, p. 33). Orlandi trata de duas formas de silêncio: o silêncio fundador e a política do silêncio, a qual ela divide em silêncio constitutivo e silêncio local. O silêncio fundador é condição, princípio de toda significação, permitindo a todo e qualquer discurso a produção de sentido. Com tais características, essa forma de silêncio atravessa a linguagem, não estando visível para o sujeito sua presença. Já, a política do silêncio estabelece uma relação com o *poder-dizer*, isto é, há sentidos que são controlados, interditados no discurso. Assim, a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio, “é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo” (ORLANDI, 1997, p. 75). E, nesse recorte entre o que se diz e não se diz, estabelece-se uma diferença entre dizer X para não (deixar) dizer Y (silêncio constitutivo) e o dizer que é interdito, proibido (silêncio local).

Partindo dessa teorização de Orlandi, vamos refletir sobre as formas de silenciamento que se instauram nos AVAs. Conforme já mencionado, o silêncio se manifesta de duas formas nesses ambientes: pelo excesso, pela saturação da escrita, produzida pela obrigatoriedade do dizer; ou pela ausência da escrita, que remete ao “puro” silêncio, ao ato de não responder ao outro. Assim, parece-me que, de modo diverso do funcionamento das formas de silêncio propostas por Orlandi, no primeiro caso, o silêncio local (con)funde-se com o silêncio constitutivo, não se instaurando pela interdição,

³ *Non sens* entendido aqui como o não-sentido, o sem-sentido.



mas sim pela obrigatoriedade do dizer, a qual acaba por funcionar como uma forma de coerção; já, no segundo caso, diante de questionamentos para os quais o sujeito não possui resposta, ou simplesmente não quer responder, ele se cala, silencia, instaurando a interdição do dizer nessa relação de interlocução com o outro.

Observamos, a partir de trabalhos anteriores (GRIGOLETTO, 2011b), que o funcionamento do discurso pedagógico nos AVAS abre espaço para a interlocução, para que a reversibilidade se instale. No entanto, o que ocorre, de forma representativa, é que o aluno não responde ao chamado, aos questionamentos do professor, instaurando o silêncio do segundo tipo; ou então ele responde instaurando a saturação da escrita e produzindo o silêncio do primeiro tipo⁴. Esse tipo de funcionamento reforça o enquadramento do discurso pedagógico como do tipo autoritário, no qual os papéis de professor como aquele que sabe, que detém o conhecimento, e de aluno como aquele que não sabe, que está na condição de aprendiz, mantêm-se inalterados. Vejamos as sequências (SDs) selecionadas para analisarmos o silêncio do primeiro tipo:

SD1: Nesta atividade, vamos observar se você entendeu a diferença entre texto na teoria da enunciação e na teoria do discurso. Após pontuar as principais distinções entre texto nessas duas perspectivas teóricas, procure resumir, com poucas palavras, o que é texto para a AD (Análise do Discurso).

R= A diferença é que: Na teoria da Enunciação apresenta uma análise enunciativa, processos interativos de sala de aula .

O tratamento enunciativo, ou⁵ com base na teoria do discurso, até onde saibamos são existentes na literatura . Tem sido discurso mais de uma perspectiva da aprendizagem que de uma perspectiva discursiva.

Nesse sentido é que se fez necessário, numa análise que pretenda iluminar a construção do discurso e do conhecimento a partir das trocas lingüísticas em sala de aula. Tendo como próprio fluxo de discurso na interação, o que implica adotar uma visão da aprendizagem, mas tendo uma visão discursiva **ou** enunciativa da linguagem em curso na sala de aula.

SD2: Boa noite! Professora, realmente é um texto bem enriquecido que a professora E. colocou para que possamos pesquisar e saber que é de fato diferenciar a Linguagem. Linguística é uma expressão verbal, a linguagem é o dialeto ou seja tudo que falamos e a língua é o órgão responsável pela reprodução da linguagem. As variações linguísticas é uma diversidade de "línguas" são ricas e expressivas que atendem a todas as necessidades dos grupos sociais que as utilizam. Apesar que existe muita discriminação de uma língua ou de um variante que chamamos essa discriminação de preconceito linguístico. e é um erro pensar que todos falam da mesma forma. No nosso dia a dia, percebemos isso claramente, mudamos a nossa maneira de nos expressarmos o tempo inteiro. Então a maneira como nos expressamos formal ou informalmente, depende portanto, da situação. Devemos procurar falar ou escrever sempre de acordo com o contexto.

Em SD1, temos, na primeira parte da sequência, o enunciado da professora explicando a atividade, bem como os seus objetivos. Essa parte foi mantida aqui, pois também estava mantida na resposta do aluno. Trata-se, no meu gesto de interpretação, de uma tentativa do sujeito-aluno de não fugir à proposta da atividade. Daí a reprodução, na resposta do aluno, do dizer da professora, já inscrito e repetido em outros espaços da sala de aula virtual. Esse movimento do aluno também reforça o caráter autoritário do discurso pedagógico que aí se instaura. No entanto, observamos, ao

⁴ Evidentemente, há outros tipos de funcionamento do discurso do sujeito-aluno nesses ambientes, mas o funcionamento dessas duas formas de silêncio é bastante representativa.

⁵ Os destaques servem para indicar marcas lingüísticas que vão remeter a um determinado funcionamento discursivo, trabalhado durante as análises das SDs.



ler a resposta dada pelo aluno, que a repetição do dizer do professor não produziu efeitos em seu discurso. Há um excesso de escrita, que produz uma saturação de palavras sem sentido no discurso desse sujeito-aluno. Excesso esse instaurado pela obrigatoriedade do dizer, condição para que ele ocupe a posição de aluno. Assim, já que ele é obrigado a dizer, diz qualquer coisa. Observamos várias contradições, presentes em SD1, como “o tratamento enunciativo, ou com base na teoria do discurso”, “Tem sido discurso mais de uma perspectiva da aprendizagem que de uma perspectiva discursiva”, (...) “tendo uma visão discursiva ou enunciativa da linguagem em curso na sala de aula”, que remetem a um discurso vazio, da ordem do sem-sentido. Tomado pela ilusão de completude, de que seu dizer vai ao encontro do solicitado pelo professor, o aluno pensa que, usando as palavras *tratamento enunciativo*, *teoria do discurso*, *visão discursiva*, *visão enunciativa*, ligadas pelo articulador OU, ele dá conta de explicar a diferença entre a concepção de texto na teoria da enunciação e na teoria do discurso. No entanto, ao contrário do que “pretende”, ele produz, pela saturação da escrita, uma forma de silenciamento às avessas, isto é, o silêncio local é produzido pelo dito e NÃO pelo não-dito, por aquilo que é proibido se dizer. Assim, a forma de coerção⁶ não está na interdição e sim na obrigatoriedade do dizer.

Como sabemos, em AD, sujeito e sentido se constituem mutuamente e ambos são atravessados pela incompletude. No entanto, como observamos em SD1 e SD2, a qual analiso a seguir, o sujeito é tomado pela ilusão de completude, de evidência dos sentidos. É nesse intervalo entre a incompletude e o desejo de completude que trabalha o silêncio. Nas palavras de Orlandi (1997, p. 80), “o sujeito tende a ser completo e, em sua demanda de completude, é o silêncio significativo que trabalha sua relação com as diferentes formações discursivas, tornando mais visível a sua contradição constitutiva.”

Em SD2, seguindo o mesmo padrão da SD1, o sujeito-aluno também inicia sua intervenção retomando o dizer da professora, apontando para um funcionamento que é regular no discurso do sujeito-aluno nos AVAs: o atravessamento de um imaginário do professor como aquele que sabe; portanto, para também assumir ou se projetar nesse lugar de saber, o sujeito-aluno reproduz, repete o dizer do professor no seu discurso. Mas, ao invés de produzir os efeitos de sentido semelhantes, ao tentar parafrasear o dizer do professor, o discurso desse sujeito, atravessado pela contradição que lhe é constitutiva, instaura uma forma de silenciamento, produzindo efeitos da ordem do não-sentido. Um não-sentido, no entanto, que produz sentido em termos de funcionamento discursivo.

Observamos, na SD em análise, dizeres equivocados, como “(...) diferenciar a sfalamos e alíngua é o órgão responsável pela reprodução da linguagem.” Tais afirmações, do ponto de vista da ciência linguística, são impossíveis de serem ditas; não produzem, portanto, sentido. É interessante, no entanto, notar que esse aluno recorta palavras do dizer da ciência, como *variações linguísticas*, *variante*, *preconceito linguístico*, *contexto*, entre outras, linearizando-as em seu dizer. Mas como esse

⁶ Podemos aproximar aqui essa forma de coerção com a censura, trabalhada por Orlandi (1997).



discurso não faz sentido para ele, ou seja, ele não se identifica com esses dizeres, porque ainda se inscreve numa FD escolar⁷, a sua leitura não ultrapassa o nível do *inteligível*⁸ (cf. ORLANDI, 1998).

Esse movimento do sujeito-aluno explica a saturação da escrita em seu dizer, o que acaba por estabelecer essa forma de silenciamento que estamos mostrando, qual seja, o silêncio local, cuja forma de coerção não é a proibição, mas sim a obrigatoriedade do dizer. Assim, como já referido anteriormente, no funcionamento discursivo dos AVAs, o silêncio local (con)funde-se com o silêncio constitutivo. Pelo silêncio constitutivo, segundo Orlandi (1997, p. 76), instala-se “o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer”. No caso em análise, diria que o silêncio constitutivo, que atravessa o silêncio local, põe em funcionamento o conjunto do que é preciso dizer para NÃO dizer, para produzir o efeito do sem-sentido, instalado pela saturação da escrita. A escrita produzida pelo sujeito-aluno, nesses ambientes, pode ser comparada à *língua-de-espuma*, trabalhada por Orlandi (1997, p. 102). É “uma língua “vazia”, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam. (...) Na língua de espuma os sentidos se calam.” Por tais aspectos, essa língua “trabalha o poder de silenciar.” Assim também funciona a escrita nas SDs analisadas. É uma escrita prática, criada para preencher linhas e cumprir uma tarefa, obrigatória para o sujeito ocupar a posição de aluno; produz, assim, um discurso “vazio”, onde os sentidos se inscrevem na ordem do sem-sentido, instaurando, por sua vez, o silêncio.

Se, nessa primeira forma de silenciamento, o silêncio é instaurado pelo excesso da escrita, na segunda, o silêncio se manifesta pela sua ausência. Ou seja, o sujeito-aluno simplesmente não responde ao professor, nem estabelece diálogo com os demais colegas de turma. Instala-se, assim, um silêncio da ordem do não-dito. Não há palavras, não há escrita, não há discurso. Ele diz, se significa pelo silêncio, pois, embora não produza discurso, o gesto de silenciar significa, produz sentido, e muito.

É interessante observar, antes de analisarmos as sequências selecionadas para observarmos esse funcionamento, que, normalmente, essa forma de silenciamento se instaura em momentos em que a obrigatoriedade da escrita, como cumprimento de determinadas tarefas, não está presente. Vejamos as SDs selecionadas:

⁷ Tal afirmação está baseada em análises já realizadas, no âmbito de dois projetos de Iniciação Científica que orientei, cujo objeto também era o discurso dos alunos em AVAs.

⁸ Para a autora, o nível de relação do sujeito com o texto se inscreve no inteligível quando este, ao ler, “atribui sentido atomizadamente (codificação)”. Ou seja, o nível do inteligível não demanda nenhum movimento do sujeito com a historicidade e com as condições de produção do texto: repete-se o nível formal, em um movimento de silenciamento dos sentidos, uma vez que o sujeito somente repete um dizer que foi produzido em outras condições de produção, inscritos em outra Formação Discursiva.



SD3:

Re: Orientações sobre a atividade 1!
por Evandra Grigoletto - domingo, 30 maio 2010, 17:36

Oi, Janailson e demais alunos de Trindade.

Janailson, a ideia era que respondesse aos questionamentos sem consultar nem citar nenhum autor. Os autores que buscou não possuem a mesma orientação teórica da nossa disciplina.

Vejam, abaixo, alguns comentários sobre as respostas de vocês:

1) as palavras/expressões que utilizei para definir texto e discurso no powerpoint disponibilizado no fórum de notícias foram retiradas das respostas de vocês.

1.1) Em primeiro lugar, é preciso pontuar que a ideia de que texto está ligado à escrita e discurso à oralidade é equivocada. As teorias linguísticas mais modernas não separam escrita da fala. O texto pode ser oral, assim como o discurso pode ser escrito.

Conforme fomos avançando na discussão da disciplina, vamos perceber que algumas teorias consideram texto e discurso sinônimos, como é o caso da Linguística de Texto, outras não. Para a teoria da Análise do Discurso, a qual aprofundaremos mais nessa disciplina, o texto é a materialidade do discurso, aquele que dá acesso ao discurso. Portanto, não são sinônimos, mas são noções complementares, intrínsecas. Ambos, texto e discurso, são materialidades linguístico-históricas, perpassadas pela ideologia.

1.2) Em segundo lugar, é preciso ressaltar que algumas características atribuídas por vocês ao texto, como sequência lógica, coesão, coerência, tema, etc. são características da estrutura organizacional do texto, mas não estão presentes em todos os textos e não garantem que algo possa ser classificado como texto somente por possuir essas características. Como apontado por alguns de vocês, o texto, para ser texto, precisa fazer **sentido**. Essa é sim uma palavra-chave para definir texto, mas que não depende só da organização linguística, mas também dos elementos da exterioridade, que extrapolam os limites do texto.

Reflitam sobre esses aspectos e voltem à resposta dada por vocês e aos apontamentos feitos no powerpoint, disponível no fórum de notícias. Depois, tragam para esse fórum novas reflexões.

Bom trabalho
Evandra

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

moodle

Você acessou como Evandra Grigoletto (Sair)

SD4:

Re: FÓRUM "TIPOS E GÊNEROS - LISTA"
por Morgana Soares - quinta, 19 março 2009, 13:22

Pessoal, começamos nosso debate!!!! A partir de agora, vocês têm três coisas a fazer:

- 1) postar sua tabela;
- 2) participar do debate;
- 3) refazer sua tabela como solicitado e aprendido no diálogo com os outros.

Começemos nossa discussão lendo o excelente trabalho de Janailson e respondendo em uma NOVA POSTAGENS as questões levantadas. Farei isso com outros alunos também! Portanto, leiam tudo que for colocado aqui, OKI? Serão duas postagens:

- 1) TABELA COM SUA ATIVIDADE INDIVIDUAL
- 2) COMENTÁRIOS A RESPETO DAS QUESTÕES LEVANTADAS.

Parabéns a todos que já postaram, assim poderemos enriquecer nossos conhecimentos e corrigir os probleminhas antes do fim do prazo!!! Aguardem que brevemente analisarei e levantarei questões sobre os trabalhos dos outros alunos.

Bom debate!
Morgana

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Re: FÓRUM "TIPOS E GÊNEROS - LISTA"
por Maria Tereza Alves Da Silva - quinta, 19 março 2009, 22:02

Textos Lidos / produzidos em 19/03/09	Gêneros	Tipos
Salmos	oração	Expositivo e Argumentativo

Optei por mostrar recortes nos quais pudéssemos visualizar a dinâmica da própria sala de aula virtual. Tanto em SD3 quanto em SD4, as professoras instigam os alunos a dialogar, a promover o debate para além da tarefa obrigatória solicitada, como podemos visualizar nos seguintes enunciados: “Reflitam sobre esses aspectos e voltem à resposta dada por vocês e aos apontamentos feitos no powerpoint, disponível no fórum de notícias. Depois, tragam para esse fórum novas reflexões.” (SD3); “Pessoal, começamos nosso debate!!!! A partir de agora, vocês têm três coisas a fazer: 1) postar sua tabela; 2) participar do debate; 3) refazer sua tabela como solicitado e aprendido no diálogo com os outros” (SD4).



A resposta a ambos os chamados foi o silêncio dos alunos. Nenhum aluno postou sua contribuição. Podemos ler esse silêncio como uma forma de resistência do sujeito-aluno. Ou seja, como, em outros momentos, ele é obrigado a dizer para ocupar a posição de aluno, aqui, já ocupando essa posição, quando o dizer não é uma obrigação e sim um incentivo, a escolha é pelo silêncio. O sujeito-aluno pode tanto calar por não saber responder ao solicitado como por não desejar dizer. Instala-se, assim, na relação de interlocução com o outro, uma espécie de interdição do dizer, já que saberes dissidentes (do professor e do aluno) podem entrar em conflito. Daí o silenciamento, o calar diante de tantos questionamentos. Em outras palavras, uma forma de resistir.

Segundo Orlandi (1997, p. 105), “o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”. Parece-me, no entanto, que, no caso dessa forma de silenciamento que estamos analisando e que se instaura nos AVAs, o silêncio, pelo contrário, se dá sim pela ausência da escrita, ao mesmo tempo em que se impõe ao aluno a partir da escrita do professor. Mas essa ausência da escrita aí não é inocente, apontando para deslocamentos, pontos de impossível nos processos discursivos de produção de sentidos. Como nos diz Orlandi (1997, p.11), “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido”, ou no sem-sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRIGOLETTO, E. O discurso nos ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SCHONS, C.R. (Orgs.). *Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço*. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2011a, p. 47 – 78.

GRIGOLETTO, E. O ensino a distância e as novas tecnologias: o funcionamento do discurso pedagógico nos ambientes virtuais de aprendizagem. *Eutomia*, Recife, ano 4, nº1, p. 254 - 271, julho de 2011.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª Ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Discurso e Leitura*. 4a. Ed., São Paulo: Cortez, 1998.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi, 2ª Ed., Campinas, SP: Pontes, 1997.