
Entrevista com Marisa Grigoletto

Doutora em Lingüística – Unicamp;
Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem – PUC-SP;
Docente da USP.
São Paulo – SP [Brasil]
mgrigol@usp.br



Dialogia: Como e quando a senhora começou a se interessar por Análise de Discurso e pelas relações entre linguagem e identidade?

Marisa Grigoletto: Comecei a me interessar por Análise do Discurso ao final do meu mestrado, realizado no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na verdade, na minha dissertação de mestrado, em que desenvolvi pesquisa sobre processos de compreensão em leitura, não trabalhei com Análise do Discurso. Essa perspectiva de estudos da linguagem não era ensinada nos cursos nem desenvolvida nas pesquisas do LAEL, até 1987, quando concluí o mestrado. Minha pesquisa abordou a leitura pela via da lingüística textual e da psicolingüística. Mas, ao concluir o mestrado, e continuando a me interessar por leitura, comecei a ler trabalhos que propunham uma visão discursiva de leitura. A partir desse interesse inicial, fui ler textos de Eni Orlandi e comecei a freqüentar seus cursos no Programa de Lingüística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde optei por fazer meu doutorado. Já o interesse pelas relações entre linguagem e identidade surgiu bem mais tarde, no interior

do grupo de pesquisa do qual participo até hoje, “Da torre de marfim à torre de Babel”, coordenado pela Prof^a Maria José Coracini, da Unicamp. O grupo começou a investigar relações entre discurso, língua e identidade, a partir de 1998, nas pesquisas realizadas no então Projeto Integrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico (língua materna e língua estrangeira)”. Esse foco de investigação tornou-se ainda mais sólido, para o grupo, com o nosso ingresso no Grupo de Trabalho “Práticas identitárias em lingüística aplicada”, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Lingüística (ANPOLL).

D: Em sua tese de doutoramento, a senhora investiga o discurso político britânico sobre a Índia, por ocasião da concessão de independência à colônia. De um modo geral, a que conclusões chegou?

M.G.: Naquela pesquisa, cheguei à conclusão de que o discurso político britânico sobre a Índia na fase final da colonização, no período em que o governo inglês preparou o que se denominou “a transferência do poder”, é um discurso “esgarçado”, digamos, porque, de um lado, mantém uma relação interdiscursiva forte com o discurso colonialista construído desde meados do século XVIII, no interior do qual as posições-sujeito de colonizador e de colonizado estão bem definidas e separadas. De outro lado, o discurso pré-independência é atravessado e clivado por outros sentidos, sobretudo, de soberania e igualdade políticas, em que a legitimidade de formas institucionais de representação política é reconhecida. Entre esses sentidos conflitantes, o discurso se “esgarça” e

mostra, nas fissuras, as contradições do discurso colonial, ou, pelo menos, de um poder colonial agonizante. Sugeri, também, na conclusão do trabalho, que formas de cultura colonial continuam a se reproduzir nos discursos que nos constituem como sujeitos políticos, e que é necessário procurar compreender os efeitos das matrizes colonialistas na formação de identidades culturais e políticas ainda hoje.

Ciência, objeto e método

D: Correntes contemporâneas de teorização da linguagem podem ser classificadas, em termos gerais, em dois grandes ramos: por um lado, trabalha-se com a semiologia e a lingüística; por outro, com perspectivas que preferem considerar os produtos culturais em contextos mais amplos. Nos últimos anos, estudos do primeiro tipo constituíram uma disciplina da área lingüística chamada Análise de Discurso, com matrizes, sobretudo, francesas e anglo-saxônicas. Na outra vertente, deu-se importância à linha dos Estudos Culturais, nascida na Inglaterra e com fortes ramificações também nos Estados Unidos. O que caracteriza a Análise de Discurso e os Estudos Culturais, respectivamente? É possível apontar suas principais características?

M.G.: Você se refere à “Análise de Discurso”, denominação específica, segundo Eni Orlandi, da corrente de Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux, na França; eu prefiro utilizar a designação “Análise do Discurso”, que, a meu ver, nos

permite referir tanto essa análise do discurso de base pêcheutiana quanto outras vertentes, embora eu me alinhe com as vertentes que, tal como a de Pêcheux, propõem ver o discurso na sua relação constitutiva com a história, o social e a ideologia. Como você sabe, são várias as correntes de estudos lingüísticos que recebem a denominação “Análise do Discurso”, de modo que, talvez, devêssemos falar em estudos do discurso, para sermos precisos. Respondendo à questão, eu não diria que a Análise do Discurso se distancia, necessariamente, de contextos culturais mais amplos; como acabei de dizer, há muitas vertentes de Análise do Discurso, e a consideração de contextos amplos, sociais e históricos, nas análises, depende da perspectiva

epistemológica e teórica de cada vertente. Mas, em linhas gerais, eu diria que a Análise do Discurso se caracteriza por tomar como objeto o discurso; daí a centralidade da língua e, mesmo, de outras formas de linguagem não-verbal. Já os Estudos Culturais têm como foco a análise da cultura em sua relação com a sociedade. Claro que, nessa perspectiva, não se trata mais de conceber a cultura somente como letrada (as obras consagradas) ou de imprimir uma reflexão centrada no vínculo cultura-nação, mas de ver a cultura no seu sentido antropológico, como formas de viver de um determinado grupo social e suas manifestações, conforme nos explicam Mattelart e Neveu (*Introdução aos estudos culturais*, 2004). Procura-se “pensar o cultural” para produzir formas de crítica. O objeto, então, é

a cultura, nas suas muitas manifestações, e não especificamente a linguagem.

D: Em relação à Análise de Discurso, pode-se dizer que se trata de uma área de conhecimento específica de pesquisadores das

letras, ou historiadores, geógrafos e cientistas sociais também podem atuar dentro de seus limites metodológicos e práticos? O que exatamente, em sua opinião, permite-nos identificar um estudo como pertencente à Análise de Discurso?

M.G.: Ela é específica das letras porque se centra, como eu já disse, nas produções linguageiras, e porque lança mão de categorias lingüísticas para suas análises.

Isso significa que o analista de discurso precisa ter conhecimento de estudos lingüísticos; precisa ter desenvolvido certa sensibilidade lingüística, adquirida por meio de estudos, para compreender o funcionamento de um discurso, apesar de só os estudos lingüísticos não serem suficientes, uma vez que é preciso compreender também o contexto social, histórico e ideológico em que um determinado discurso se constitui. No entanto, essa especificidade não significa que pesquisadores de outras áreas das ciências humanas – que, de uma forma ou de outra, também trabalham com linguagem – não possam incorporar o olhar teórico e a metodologia da Análise do Discurso. Há vários exemplos de pesquisadores em áreas como a história, a psicologia e as ciências sociais que uti-

“[...] há muitas vertentes de Análise do Discurso, e a consideração de contextos amplos, sociais e históricos, nas análises, depende da perspectiva epistemológica e teórica de cada vertente.”

lizam conceitos e métodos da Análise do Discurso em suas investigações. Vários historiadores, na França – por exemplo, Régine Robin e Jacques Guilhaumou –, lançaram propostas de intersecção entre a Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e a História. Norman Fairclough, um dos expoentes da corrente chamada “Análise Crítica do Discurso”, no mundo anglo-saxão, propõe a sua teoria social do discurso, mostrando a pesquisadores das ciências sociais os ganhos a ser obtidos com a incorporação de uma perspectiva discursiva em suas análises.

D: Em virtude dos desdobramentos nos estudos na área – e respectivo desenvolvimento de seu aparato teórico-metodológico – podemos considerar a Análise de Discurso um campo de investigação desvinculado da ciência Lingüística, ou seja, estaria a AD constituindo-se numa disciplina independente da Lingüística justamente por levar em consideração tanto quanto a materialidade lingüística, os aspectos sociológicos, contextuais, ideológicos etc?

M.G.: Não, não acho que possamos considerar a Análise do Discurso um campo de investigação desvinculado da Lingüística. Primeiro, se tomarmos a Lingüística como uma ciência que estuda fenômenos de língua de várias naturezas, vemos que ela se segmenta em várias áreas, das quais algumas tendem a centrar-se no sistema lingüístico, como a sintaxe e a morfologia, por exemplo, enquanto outras abordam a língua na relação com seu uso em sociedade, de alguma forma. Nesse segundo grupo, temos, por exemplo, a sociolingüística, a pragmática e também a análise do discurso, ou estudos do discurso. Mas é claro que, se pensar-

mos a Lingüística de forma estrita, como a ciência que estuda a língua como sistema abstrato, isto é, a língua fechada nela mesma enquanto sistema de signos ou de regras formais, concluiremos que está assentada em bases epistemológicas distintas da Análise do Discurso. Por outro lado, a Análise do Discurso iniciada por Pêcheux, no fim dos anos 1960, na França, deixa bem explícito seu vínculo com a lingüística, não no modo de essa ciência trabalhar a língua como sistema abstrato, mas, sim pelo fato de a Lingüística ter constituído a língua como objeto próprio, um objeto que tem uma ordem própria. Essa concepção de ordem própria, de não-transparência, é o que permite à Análise do Discurso tomar a linguagem como elemento constitutivo e intransponível da relação entre homem e mundo. Entretanto, é preciso levar em conta que, enquanto a lingüística tem como objeto a língua, a Análise do Discurso tem como objeto o discurso; esse, na definição de Eni Orlandi, é “[...] palavra em movimento, prática de linguagem [...] um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto.” (2005, p. 15-16).

D: Em seu artigo “Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa” (publicado em “Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade”, 2001), a senhora parece não se identificar com o discurso de sociólogos e estudiosos da cultura acerca do sujeito pós-moderno. Há distinção entre essas concepções de sujeito? Em que consiste essa distinção?

M.G.: Essa sua interpretação me surpreende um pouco. Eu não diria que não me identifico

com o discurso de sociólogos e estudiosos da cultura acerca do sujeito pós-moderno. É fato que o termo pós-moderno é bastante controverso, por motivos que não cabe mencionar aqui, mas que me levam a preferir adotar a perspectiva de teóricos que se alinham com o pós-estruturalismo e, dessa perspectiva, fazem a crítica à chamada “teoria do sujeito”. Esse movimento teórico pôs em xeque o sujeito centrado, sujeito da razão, da modernidade. A categoria de sujeito emerge na idade moderna, quando passa a ocupar o centro do mundo; indivíduo soberano, pensante e consciente, conforme postulado pela máxima de Descartes, “Penso, logo existo”. Por isso é chamado sujeito cartesiano. O pós-estruturalismo faz a crítica desse sujeito autônomo, livre e autoconsciente, mostrando que o sujeito tem suas determinações históricas e culturais, é constituído por discursos e possui um inconsciente que faz com que desconheça a si mesmo, como nos revelou Freud. Trata-se, então, de um sujeito descentrado, que perdeu a posição soberana de ser tomado como origem de todo conhecimento e dele separado, e que se constitui como sujeito dividido, clivado pelo inconsciente. Alguns teóricos utilizam o termo pós-moderno para designar esse sujeito, como, Stuart Hall, por exemplo (“identidades culturais na pós-modernidade”), que, ao refletir sobre identidades culturais, postula um sujeito que perdeu sua identidade fixa e essencial,

“Trata-se, então, de um sujeito descentrado, que perdeu a posição soberana de ser tomado como origem de todo conhecimento e dele separado, e que se constitui como sujeito dividido, clivado pelo inconsciente.”

própria do sujeito da modernidade, passando a exibir identidades provisórias, fragmentadas, inacabadas e contraditórias. A Análise do Discurso de base pêncheutiana trabalha com essa concepção de sujeito descentrado e, portanto, ajuda a fazer a crítica do sujeito das filosofias subjetivistas.

Discurso e ensino

D: Em recente Simpósio Internacional sobre Análise Crítica do Discurso, realizado na Universidade de São Paulo (USP), uma das organizadoras, ao apresentar o palestrante Luiz Paulo da Moita Lopes, organizador do livro *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*, equivocou-se e enunciou *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar*. Esse lapso indicia uma dificuldade para desenvolver a “indisciplinaridade”?

M.G.: Certamente, Luiz Paulo da Moita Lopes seria a pessoa mais indicada para responder a essa questão. Mas acredito que sim, concordando com a sua crítica, no livro, a certa visão de lingüística aplicada que tem dificuldade em se assumir como disciplina “transgressiva, mestiça ou nômade”, nas palavras do autor. A pesquisa tradicional em lingüística aplicada ainda está presa a paradigmas que a tornam muito “comportada”, seja por meio da aplicação de modelos teóricos (da lingüística, mas também

de outras ciências, embora a lingüística ainda seja considerada a disciplina-mãe, nessa ótica) que lhe impõem visões preestabelecidas e, conseqüentemente, desdobramentos previsíveis, seja porque se recusa a fazer da investigação científica uma questão de política. Parece-me que é contra esse segundo enfoque da lingüística aplicada “normal” que Moita Lopes se posiciona com seu livro. É óbvio que essa lingüística aplicada indisciplinar é de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, uma vez que dialoga com disciplinas das ciências sociais e humanidades, na sua tarefa de pensar as práticas de linguagem na vida social. Entretanto, ela quer ir além da interdisciplinaridade pura e simples; quer dialogar com outras áreas para propor, mais do que soluções, reflexões que problematizem os fenômenos investigados. Ela quer, nas palavras de Moita Lopes, distanciar-se da lingüística aplicada autônoma, para poder se constituir como lingüística aplicada ideológica, de modo que não passe ao largo das questões sociopolíticas imbricadas com as situações de uso da linguagem em sociedade. Com isso, o próprio ato de pesquisar é politizado, com o auxílio de teorias que questionam os ideais da modernidade e as formas de produzir conhecimento que descorporificam o sujeito, tanto pesquisado quanto pesquisador.

D: Há vários mecanismos de homogeneização das práticas discursivas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um desses mecanismos?

M.G.: Acredito que sim. Essa homogeneização é inevitável, uma vez que os PCNs, como qualquer outro documento de orientação curricular, levam ao professor uma visão sobre o ensino

daquela determinada disciplina. E outros procedimentos idealizados com a finalidade de garantir o conhecimento e a utilização dos PCNs pelos professores (por exemplo, na forma de encontros com professores ou de textos explicativos sobre os PCNs, medidas já adotadas em algum momento pelo Ministério da Educação [MEC]) contribuem como mecanismos de homogeneização. Entretanto é, sobretudo, a possibilidade de que se venha a conceber os PCNs como a “verdade” que deve ser implementada na prática pedagógica que aumenta o risco de homogeneização.

D: Luiz Percival Leme Brito (1997: 251), em *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*, afirma que “[...] muitos têm chamado a atenção para o caráter ideológico e autoritário do livro didático – que além de simplificar absurdamente o conhecimento, tende a falsear a realidade e escamotear as disputas e conflitos sociais”. Qual sua opinião sobre o livro didático no Brasil?

M.G.: O livro didático tem estado muito presente em nossa história escolar; e tem tal força que pode ajudar a conformar, ou distorcer, o modo como se lê, se pensa e se escreve sobre determinado conteúdo. Essa distorção pode ser vista refletida na competência de leitura de alunos que são capazes de “entender” um texto de livro didático, entendimento verificado por meio de respostas a questões de compreensão, mas que são incapazes de compreender um texto real que não tem o tratamento didático. Também a forma de exposição do conhecimento no livro didático pode influenciar de tal modo o professor que, mesmo em situações em que opte por não recorrer ao livro

didático, o tipo de tarefas criadas por ele e propostas aos alunos reflete o modelo do livro didático.

Outra questão que envolve o livro didático é que, para além das simplificações e diluição de conflitos sociais que possa conter, e que podem ocorrer mesmo quando se tenta fazer diferente, o livro didático tende a se constituir, no espaço discursivo da escola, num texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para serem apenas reconhecidos e consumidos por seus usuários (professor e alunos). Essa é uma questão séria cuja tendência é atribuir ao livro didático autoridade plena de veículo divulgador de um conhecimento meramente repetido por professores e alunos. Não estou, com isso, defendendo a total abolição de livros didáticos na escola, mas que sua função e seu peso no ensino sejam redimensionados, de modo que

possa ser um componente auxiliar (não central) e possa também ser abordado, de forma crítica, por professores e alunos.

D: Como as universidades podem efetivar melhor o processo de formação de professores diante dos novos desafios que a “sociedade do espetáculo” nos apresenta?

M.G.: É crucial que as universidades propiciem a seus alunos, futuros professores, mas

também a futuros profissionais de qualquer outro campo, condições de permanente reflexão crítica sobre produção e transmissão de conhecimento, atuação profissional (professor etc.) e vivência social nas sociedades mercantilizadas e globalizadas da modernidade tardia. Essa postura crítica é essencial, se quisermos ter alguma chance de escapar um pouco da ideologia de mercantilização de tudo e de todos, de todas as relações sociais, que essa sociedade do espetáculo nos impõe e por meio das quais tenta nos engolir. Mas é preciso também, especificamente no que diz respeito à formação de professores, tomar cuidado para não conceber a universidade como o único celeiro de produção de conhecimento em relação à escola. Quero dizer que a universidade não deve ser vista,

nem pelos próprios docentes e alunos, nem pelos professores em serviço, como o lugar do qual todas as respostas aos desafios do ensino devem vir, para serem aplicadas na escola, e esta não deve ser vista como espaço em que apenas se efetiva a prática. Essa é uma distorção que, por um lado, coloca a universidade num falso pedestal, de onde se esperam todas as respostas, concebidas como receitas de sucesso para

“É crucial que as universidades propiciem a seus alunos, futuros professores, mas também a futuros profissionais de qualquer outro campo, condições de permanente reflexão crítica sobre produção e transmissão de conhecimento, atuação profissional (professor etc.) e vivência social nas sociedades mercantilizadas e globalizadas da modernidade tardia.”

o ensino, e, por outro, coloca a escola na condição de incapacitada para a produção de conhecimento teórico e de respostas aos seus desafios.

Discurso e mídia

D: Na obra *A sociedade enfrenta sua mídia – Dispositivos sociais de crítica midiática*, José Luiz Braga (2006) propõe uma visão para compreender o fenômeno da comunicação que não se resume ao modelo unidirecional, responsável pela crença no dualismo entre mídia e sociedade, dualismo que é tão mais danoso na medida em que enfatiza a polaridade entre emissor (ativo) e receptor (passivo). Ele propõe a atividade de resposta como um novo dispositivo que completa o conjunto de processos de midiaticização social. Segundo Braga, o novo sistema corresponde a atividades de resposta produtiva e direcionadora da sociedade em interação com os produtos midiáticos. Nós, professores, sabemos que é importante para o aluno educar o olhar e identificar, nos gêneros da mídia, marcas de manipulação, de disseminação de ideologias, de discriminação e de preconceito. A senhora acredita que a escola tenha como se contrapor a esse poder da mídia? Qual deve ser o papel da instituição escolar diante do avanço, cada vez mais evidente, dos meios de comunicação midiáticos?

M.G.: Não creio que seja o caso de falar em contraposição da escola ante o poder da mídia. De todo modo, a mídia já entrou no universo escolar, seja nas maneiras de o discurso da mídia atravessar

os da escola, seja porque os sujeitos da escola, professores, alunos, coordenadores etc., interagem com as diversas formas de mídia na vida social em geral, fora da escola. O que quero dizer é que não adianta tentar deixar a mídia do lado de fora da escola, fazendo de conta que os agentes do universo escolar não são afetados por ela. Por isso, julgo mais produtivo pensar em outras bases. A mídia tem grande poder nas sociedades contemporâneas ocidentais; esse é um fato. Esse poder pode ser usado para disseminar determinadas ideologias, a serviço do poder econômico e político, o que também acontece. Mas também é inegável que a mídia contemporânea permite a circulação de informações, em dimensões inimagináveis há um século, e esse é um aspecto positivo. Para nos inserirmos, de forma ativa, na vida social, é importante, então, nos capacitarmos para a “leitura” dos diversos veículos midiáticos (leitura entendida de modo amplo, incluindo-se a “leitura” de imagens, por exemplo) e, ao mesmo tempo, desenvolvermos nossa competência crítica para realizar essa leitura. Acredito que a escola deva exercer seu papel na formação de leitores também para lerem a mídia; leitores capacitados para extrair, de forma eficiente, as informações e outros conteúdos que a mídia nos traz, assim como para se posicionar com criticidade diante dela.

D: Implicações e aplicações para os professores e / ou professores em formação?

M.G.: Creio que essa mesma postura pode e deve ser desenvolvida com professores e professores em formação. É evidente que os professores somente poderão ajudar seus alunos a se tornarem leitores competentes e críticos da mídia se eles também o forem. Portanto, essa é uma tarefa dos cursos de formação de professores.

Referências

BRAGA, José Luiz Braga. *A sociedade enfrenta sua mídia – Dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulus, 2006.

BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Leituras no Brasil).

GRIGOLETTO, Marisa. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, Marisa; CARMAGNANI, G. Ana Maria (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Entrevista concedida
ao prof. Murilo Jardelino da Costa
