

CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO: DISCURSOS AUTORITÁRIOS?

Eric Duarte Ferreira*

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as implicações de se considerar “discurso científico” e “discurso pedagógico” como discursos “autoritários”. Para isso, problematizam-se as condições de produção do discurso científico e sua transformação em instrumento de poder (FOUCAULT, 2004, 2005), por meio da análise das posições de sujeito nos âmbitos científico (sujeito do suposto saber) e pedagógico (campo em que se “diz” um saber).

Palavras-chave: Discurso científico; discurso pedagógico; condições de produção.

INTRODUÇÃO

Tomar os planos de enunciação científico e pedagógico como *autoritários* é trabalhar em um dos pólos da dicotomia *produção/circulação* de saber.

E isso impõe o seguinte questionamento com relação à temática do sujeito, considerada central em análise de discurso de “tradição” francesa: o que significa estar no âmbito científico e estar no âmbito pedagógico no que diz respeito às relações de sujeito em cada um desses campos enunciativos?

A partir desse questionamento, traçamos o objetivo central deste trabalho: discutir as implicações de considerarmos discurso científico e discurso pedagógico como discursos autoritários, em consonância com a noção de *tipologia discursiva* desenvolvida por Orlandi (1996), para repensarmos as relações da configuração do campo do saber com a prática no plano pedagógico, a partir do que Foucault (2004) desenvolve sobre a reforma que se operou na pedagogia realizada nos hospitais por volta do final do século XVIII.

Nosso foco volta-se então, para a delimitação e a descrição de elementos pertencentes ao ritual que envolve as condições de produção (FOUCAULT, 2004, 2005) do discurso pedagógico. Jogo concebido como suscetível a falha, o ritual engloba de maneira lacunar os modos de inserção dos sujeitos e a situação enunciativa.

O CONCEITO DE TIPOLOGIA DISCURSIVA

Ao se debruçar sobre o campo discursivo pedagógico, Orlandi (1996) procura estabelecer uma tipologia discursiva que não deriva de critérios ligados às noções de instituição (como é definido o discurso religioso em relação ao jornalístico, jurídico etc.), de domínios de conhecimento (como o discurso literário, discurso teórico etc.), nem de características formais, estruturais (como dissertação, narração, descrição etc.). Faz-se necessário, assim, para atingirmos o objetivo proposto, resgatarmos primeiramente, nessa autora, as etapas do desenvolvimento de uma tipologia discursiva.

Nesse intuito, ressaltamos que *discurso* é concebido aqui como um fenômeno social, e tomar o discurso como tal é considerar a linguagem em interação, o que significa considerá-la tendo em vista as suas condições de produção. Desse modo, a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto, faz parte da constituição da significação daquilo que se diz.

A tipologia discursiva busca dar conta da relação da linguagem com o contexto, “compreendendo-se contexto em seu sentido estrito (situação de interlocução, circunstância de comunicação, instanciação de linguagem) e no sentido lato (determinações histórico-sociais, ideológicas etc.)” (ORLANDI, 1996, p. 152). Dito de outro modo, e de maneira precisa, essa tipologia incorpora a relação da linguagem com suas *condições de produção*.

Além disso, a tipologia acolhe, também, diferentes formas e sentidos, já que toda vez que alguém diz algo a alguém é estabelecida uma configuração para seu discurso. Em suma, a autora afirma, retomando Pêcheux:

Um tipo de discurso resulta do funcionamento discursivo, sendo este último definido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Observando-se sempre, que esse “determinado” não se refere nem ao número, nem à presença física, ou à situação objetiva dos interlocutores como pode ser descrita pela sociologia. Trata-se de formações imaginárias, de representações, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 1996, p. 153).

Do ponto de vista discursivo, as palavras, os textos configuram-se como partes de formações discursivas. Orlandi utiliza-se da noção de *formação discursiva* atribuída a Pêcheux (1995) – que, por sua vez, retira e readapta o conceito dos textos de Foucault¹ e o relaciona à questão da ideologia e da luta de

1 Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, conceito marcado historicamente pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes, mas em termos de saberes/poderes. Para o autor, a concepção de ideologia deve ser utilizada

classes². As formações discursivas são, portanto, na concepção de Pêcheux (1995), partes de formações ideológicas e podem ser caracterizadas pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção.

A tipologia, então, deve acolher, além das condições de produção, o outro lado da variação, que é o das formas e dos sentidos. Por isso, as características de *interação* e de *polissemia* são consideradas. A primeira diz respeito à dinâmica da interlocução – a maior ou menor troca de papéis no discurso entre locutor e ouvinte segundo o grau de reversibilidade – e ao modo como os interlocutores se consideram: “o locutor leva em conta seu interlocutor de acordo com uma certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação entre interlocutores é qualquer uma?” (ORLANDI, 1996, p. 154). A segunda tem a ver com a relação dos interlocutores com o objeto do discurso: “o objeto do discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar” (ORLANDI, 1996, p. 154). O critério da polissemia é derivado dessa forma de relação com o objeto do discurso, pois haverá, segundo a autora, uma maior ou menor carga de polissemia de acordo com essa forma de relação.

Segundo os critérios descritos anteriormente, os tipos de discursos a que chega a autora são: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Neste último a reversibilidade – o que determina a dinâmica da enunciação, ou seja, a troca de papéis no discurso entre locutor e ouvinte – tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer e dominado pelo falante, havendo um agente exclusivo do discurso e a contenção da polissemia, critério derivado da forma de relação com o objeto do discurso.

Para Orlandi (1996, p. 155), diante da tensão, do jogo, entre o processo parafrástico (o mesmo) e o polissêmico (o diferente)

[...] que estabelece uma referência para a constituição da tipologia, cada tipo não se define em sua essência, mas como tendência, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase, o polêmico tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase (grifos da autora).

A autora adverte que os tipos de discurso não necessariamente existem de forma “pura”, pois há mistura de tipos, existindo um jogo de dominâncias entre eles.

O AUTORITARISMO EM QUESTÃO

No discurso autoritário, a característica da interlocução, que é a articulação locutor-ouvinte, é desarticulada, assim como se rompem as outras articulações

com cuidado: “A noção de ideologia me parece difícil de ser utilizada por três razões. A primeira é que está sempre em oposição virtual a algo que seria a verdade. Creio que o problema não está na divisão entre o que, em um discurso, evidencia a cientificidade e a verdade e o que evidencia outra coisa, mas sim ver historicamente como se produzem os efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente, é que se refere necessariamente a algo como a um sujeito. E terceiro, a ideologia está em posição secundária em relação a algo que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinante econômico, material etc. Por estas três razões, creio que é uma noção que não pode ser utilizada sem precaução” (FOUCAULT, 1986, p. 7).

decorrentes da interlocução e que se organizam na forma de dicotomias como produção/recepção, intenção/convenção, percurso psíquico/percurso social, representação/comunicação. Nas palavras da própria autora:

No interior dessas dicotomias, se passa a olhar através de um de seus pólos – o do eu-locutor, o da produção, o da intenção etc. – colocando-o como fundamental. Primeiro se dicotomiza e depois se iguala tudo através de um dos lados. Dessa forma, o parcial se absolutiza. [...] Conseqüentemente, essa lingüística, que assim se faz, tende a privilegiar a função referencial, a informação, a paráfrase (ORLANDI, 1996, p. 157).

Em cada um dos três tipos de discursos, a função referencial (por consequência, o problema da verdade) possui estatuto diferente. No lúdico, a poética – por causa da polissemia – e a fática – por causa da reversibilidade – são mais importantes que a função referencial. No polêmico, a relação com a referência é respeitada, pois a verdade é disputada pelos interlocutores. No discurso autoritário, a função referencial é privilegiada porque é dessa forma que a verdade é imposta, ou seja, a relação com a referência é exclusivamente determinada pelo locutor.

OS PLANOS DE ENUNCIÇÃO: CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO

Em “A formação das modalidades enunciativas”, da obra *A arqueologia do saber*, Foucault (2005) considera que as diversas modalidades da enunciação estão associadas às relações do sujeito que enuncia. Para o teórico, os diferentes modos de produção de enunciados estão associados ao *status*, aos *lugares institucionais*, à *situação*, enfim, aos *modos de inserção do sujeito falante*. É na relação desses elementos – ou seja, no estabelecimento das relações do sujeito que enuncia – que a descrição das formas dos enunciados ou a descrição de suas modificações é possível. E para que isso aconteça o autor propõe que se responda a algumas questões para a definição desses elementos.

Com relação ao primeiro deles, o *status*, o autor apresenta questões como: Quem fala? Quem, no conjunto de todos os indivíduos-que-falam, está autorizado a ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Qual o estatuto dos indivíduos que têm (e apenas eles) o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?

No tocante aos lugares institucionais, é necessário que respondamos às seguintes questões: De que lugares institucionais procedem os discursos? De onde o sujeito obtém seu discurso?

No que diz respeito à situação, há de se responder às questões: Quais as posições do sujeito frente aos diversos domínios ou grupos de objetos? É sujeito que questiona? É sujeito que observa? O sujeito utiliza intermediários instrumentais? Que posições o sujeito ocupa na rede de informações, no campo dos domínios teóricos e institucionais?

De acordo com o que Foucault propõe a respeito das modalidades enunciativas, científico e pedagógico são tomados aqui como dois planos diferentes de enunciação que comportam modos distintos de produção de enunciados. Isso

porque acreditamos que os questionamentos apontados, ao menos no que diz respeito aos modos de inserção do sujeito falante nos discursos científico e pedagógico, encontram respostas distintas e dicotômicas, presentificadas pela oposição produção/circulação.

A razão dessa diferença no modo de produção de enunciados advém da posição de sujeito adotada em cada um dos planos: quem fala na instância da produção do saber adquire outro estatuto na instância da dimensão pedagógica.

CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO COMO DISCURSOS AUTORITÁRIOS: IMPLICAÇÕES POSSÍVEIS

Considerar os discursos científico e pedagógico como discursos autoritários, isto é, trabalhar em um dos pólos das dicotomias que resgatamos anteriormente implica, a nosso ver, tomá-los como modalidades distintas de enunciação cuja estrutura opera sob o mesmo regime autoritário: o da elisão de um dos pólos da dicotomia produção/circulação de saber. São distintas porque dizem respeito a diferentes modos de inserção do sujeito falante em cada um desses planos de enunciação.

Assim, a dicotomia *produção/circulação* de saber pode ser tomada como a síntese do conjunto dicotômico *locutor-ouvinte*, *produção/recepção*, *intenção/convenção*, *percurso psíquico/percurso social*, *representação/comunicação*.

Estar no âmbito científico é ocupar a posição dominante de sujeito do saber, aquele que detém o saber do ponto de vista de quem o *produz*, não do ponto de vista de quem o faz *circular*, isto é, que constitui a verdade de acordo com determinado sistema de regras que é próprio deste campo. É esse o lugar do sujeito do suposto saber – saber aqui entendido de acordo com o que define Foucault (2005, p. 204):

[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar; [...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso.

Com efeito, sustentamos que ocupar essa posição de detentor de saber do ponto de vista da produção é situar esse espaço de constituição de sujeitos no primeiro pólo do conjunto de dicotomias mencionado e apagar o segundo; é situar esse espaço no eu-locutor (não há a presença do *discípulo-ouvinte*), portanto, na “produção”, na intenção desse “eu-pesquisador”, no percurso psíquico (razão) e na representação (teoria).

A bipartição *mestre-discípulo* própria do plano pedagógico não é encontrada no âmbito científico. Somente ao situar o espaço de constituição de sujeitos no discurso pedagógico no pólo do ouvinte, da recepção, da convenção, do percurso social e da comunicação que se instauram:

1. a figura do *mestre*, aquele que “sabe”, que detém um saber a transmitir;
2. a presença do *discípulo*, aquele que recebe, pois ao plano pedagógico cabe como objetivo a transmissão de saber (percurso social/comunicação/recepção) e a fixação (convenção).

Portanto, estar no âmbito do pedagógico é também ocupar a posição de sujeito que detém o saber, porém não mais do ponto de vista de quem produz este saber, mas de quem o faz circular; é, de acordo com Foucault (2004, p. 67), estar no campo em que “se *diz* um saber”. Para Orlandi (1996, p. 21), nesse lugar de sujeito do dizer, *dizer* e *saber* se equivalem, ou seja, “*diz que z = sabe z*”, e a voz do saber fala nessa posição.

A PEDAGOGIA E OS HOSPITAIS: REPENSANDO A RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO E APLICAÇÃO

A argumentação construída a respeito das modalidades enunciativas, desenvolvidas por Foucault em *A arqueologia do saber*, liga-se às suas pesquisas realizadas anteriormente que culminaram na edição do livro *O nascimento da clínica*, em 1963. Nessa obra, Foucault (2004) se ocupa da maneira como se modificaram, no fim do século XVIII e início do XIX, as formas de enunciação do discurso médico.

Segundo Foucault (2004), não há uma continuidade entre os conhecimentos médicos da Idade Clássica – séculos XVII e XVIII – e a medicina clínica moderna. Há, ao contrário, uma ruptura. Entretanto, a clínica nasce não de rupturas semelhantes às que a medicina moderna apresenta, identificando sua origem na positividade, em um empirismo, cuja essência é a redescoberta dos valores absolutos do visível e o resolutivo abandono dos antigos sistemas e de suas quimeras.

Refazendo a história das instituições em que se manifestaram os esforços de organização da experiência clínica, Foucault (2004, p. 62) se dá conta de dois fatos:

1. “o exame dos casos, sua exposição detalhada, sua relação com uma explicação possível é uma tradição muito antiga na experiência médica; a organização da clínica não é, portanto, correlata à descoberta do fato individual na medicina”;
2. em um estágio anterior à clínica moderna, chamada de *protoclínica*, “a necessidade de um ensino por meio da prática também era amplamente reconhecida: a visita aos hospitais pelos aprendizes de médico era uma prática aceita”, entretanto essa clínica primeira não pôde descobrir novos objetos, formar novos conceitos, enfim, inventar um novo conjunto de discursos e de práticas encontradas na clínica moderna, apesar de sua complexidade.

Diante dessas constatações, o autor passa a construir o que seria a resposta ao seguinte questionamento: se o exame de caso e seu estudo sucessivo e coletivo já eram realizados nos hospitais e o ensino do saber era efetuado por meio da prática (numa relação com o campo da aplicação dos conhecimentos teóricos), o que separaria, então, essa *protoclínica* da clínica moderna? A diferença fundamental entre essas clínicas está nas relações do sujeito que enuncia em cada uma delas, ou seja, está nas posições de subjetividade, como aponta Foucault.

Na protoclínica, a clínica possui uma função eminentemente pedagógica. A configuração da relação do campo de saber com a prática é exclusivamente a da *aplicação/circulação*. É a maneira de apresentar o conhecimento da medicina classificatória aos aprendizes de médico, de forma que o doente sirva para exemplificar a doença. Não há efetivamente um *exame* nos hospitais, e sim a *decifração* da doença no doente. Essa é uma forma de ilustrar uma verdade já adquirida, produzida em outro lugar. Portanto, a protoclínica não é um instrumento para descobrir uma verdade ainda desconhecida, ela é lugar de circulação de saber. Para Foucault, a protoclínica não constitui em si uma experiência, mas é o resultado, para o aprendiz, de uma experiência anterior. Em suma, nessa clínica primeira, o campo da aplicação do saber é *autoritário* e limitado a *dizer* saberes, ou seja, nesse espaço somente se *diz*, não se *produz* saber.

Com a inserção da reforma nessa pedagogia realizada nos hospitais, Foucault mostra que ocorre uma transformação fundamental na organização do conhecimento médico e de sua prática: passa-se a *produzir* saber, ao invés de somente *demonstrá-lo*, o que afasta a protoclínica dessa clínica emergente. Por conseguinte, “a clínica recebe um campo de aplicação não mais limitado àquele em que se *diz* um saber, mas coextensivo àquele em que nasce, se experimenta e se realiza saber” (FOUCAULT, 2004, p. 67). Essa nova pedagogia fará corpo com a totalidade da experiência médica, pois a nova clínica passa a ter uma dinâmica própria e pode, então, descobrir novos objetos, formar novos conceitos e, por um outro modo de enunciar, inventar um novo conjunto de discursos e práticas.

Esse novo posicionamento do sujeito na pedagogia realizada nos hospitais, que passa da *demonstração* à *descoberta*, vai reorganizar todo o conhecimento médico; enfim, vai mudar as formas de enunciação no discurso da clínica. É justamente este o ponto que gostaríamos de ressaltar nesse trabalho realizado por Foucault: esse novo campo pedagógico (lugar autoritário em que, como vimos, se diz um saber) passa a não ser mais restringido à *circulação* de saberes, isto é, o mestre passa a deter o saber não só do ponto de vista de quem o faz circular, mas também do ponto de vista de quem o *produz*.

Portanto, acreditamos que essa nova organização das relações da configuração do campo de saber médico com a prática no plano pedagógico faz vacilar o mecanismo de elisão de um dos pólos da dicotomia produção/circulação, mecanismo que denominamos anteriormente como autoritário.

Nesse novo campo pedagógico, o espaço discursivo destinado por excelência à presença do discípulo que aprende (percurso social), à paráfrase e à comunicação/recepção, não é mais, a nosso ver, autoritário. Afirmamos isso não em função de que se passa para o pólo da produção de saber nesse campo, de forma semelhante ao plano científico (isso seria ainda ser autoritário), mas em função da falha que permeia o jogo do ritual das condições de produção do discurso pedagógico: nessa nova pedagogia se produz saber no não-lugar da produção, no espaço lacunar localizado no entremeio da oposição *mestre-discípulo*.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

FERREIRA, Eric Duarte. Scientific and pedagogic: authoritarian discourses? *Todas as Letras* (São Paulo), volume 10, n. 1, p. 60-67, 2008.

Abstract: The aim of this work is discuss the implications of considering “scientific discourse” and “pedagogic discourse” as “authoritarians” discourses. For that the production conditions of the scientific discourse and its transformation in an instrument of power are problematized (FOUCAULT, 2004, 2005) through the analysis of subject's positions in both fields: scientific (subject of the supposed knowledge) and pedagogic (field where a knowledge is said).

Keywords: Scientific discourse; pedagogic discourse; production conditions.