

# FUNIONAMENTO METAFÓRICO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO DISCURSO COLO-NIAL BRITÂNICO

MARISA GRIGOLETTO

*Colonialism (...) is an operation of discourse, and as an operation of discourse it interpellates colonial subjects by incorporating them in a system of representation. They are always already written by that system of representation.*

C. Tiffin & A. Lawson, *De-Scribing Empire*

## **Abstract**

In 19<sup>th</sup> century British colonial discourse about India, figures of speech were found to be the principal mode of meaning production in a discourse that constructs an identity for the coloniser and the colonised. The analysis presented in this article claims that the figures of speech are responsible for an effect of “freezing” of meanings with the consequent characterisation of the colonised Indian as incapable of action and change and deprived of a history. This analysis challenges the traditional linguistic view that metaphors are ‘deviations’ from a literal, fixed meaning and argues in favour of a discursive perspective of the phenomenon, capable of producing a truly consistent understanding of the mechanisms of this specific type of colonial discourse.

## **Key words**

Metaphor, figure of speech, identity construction, colonial discourse.

## **Introdução**

É característica marcante dos discursos colonialistas a formulação de enunciados absolutos sobre os povos colonizados, enunciados que se consolidam por meio de uma retórica tingida de tintas maniqueístas, que impõe sobre diferentes povos, nações e outros grupos sociais sentidos fixos

e reducionistas e, por isso mesmo, desprovidos de nuances. Na esteira desse maniqueísmo, faz parte da estratégia do colonizador negar uma história própria para a colônia, anterior à imposição do jugo colonial. Nessa visão, o passado da colônia é entendido como ausência, resultando na interpretação de que tanto a terra quanto o seu habitante vivenciam um eterno presente. Reduz-se, então, o outro a uma essência imutável e não-histórica, enquanto o colonizador é retratado, em contraposição, como um ser histórico, capaz de transformações e reformas radicais.

O presente artigo parte desse quadro geral dos sentidos do discurso colonialista para analisar o funcionamento das figuras de linguagem no discurso colonial britânico do século XIX sobre a Índia em duas vertentes principais: o discurso político e o discurso missionário, embora também tenhamos analisado, em menor escala, o discurso dos educadores. Postulamos que as figuras de linguagem constituem, nesse discurso, o lugar determinante de produção de sentidos sobre o colonizado indiano. Empreendemos uma análise do tipo semântico-enunciativa do *corpus*, concentrando-nos em enunciados que contêm figuras através das quais os discursos em questão predicam sobre os colonizados. Daí procuramos compreender os seus efeitos de sentido.

A especificidade da análise semântico-enunciativa adotada está em tomar o acontecimento enunciativo como o foco por onde se pode enxergar o modo de constituição dos sentidos em um discurso determinado e em compreender a enunciação “como o acontecimento sócio-histórico de produção do enunciado” (Guimarães, 1989: 78), o que a coloca necessariamente no interior da relação do discurso com seu interdiscurso<sup>1</sup>, isto é, com os outros discursos que o constituem. Em outras palavras, a significação é histórica, no sentido de que é “determinada pelas condições sociais de sua existência” (Guimarães, 1995: 66).

Pode-se afirmar que o discurso colonial britânico no apogeu do Império e da expansão colonial se enuncia como um discurso dicotômico, que se equilibra entre a plenitude e a falta. Do lado da plenitude está o colonizador, possuidor de progresso e civilização, das verdadeiras ciência e religião; do lado da falta encontra-se o colonizado, cuja diferença é interpretada como carência dos dotes considerados

essenciais para o aprimoramento da humanidade. E a diferença é sinônimo de falta. Em parte como conseqüência da constatação sobre as lacunas do colonizado, em parte como justificativa para a dominação e controle, constrói-se, no imaginário social da metrópole, uma tarefa nobre para a colonização: a de civilizar e, assim, fazer evoluir povos atrasados. Os agentes coloniais têm uma missão, que se desdobra em deveres e obrigações.

O mote da colonização como missão, que rege todo o discurso da catequese, afeta também o discurso político não só por influência desse discurso missionário como também por estar sustentado em uma categoria moral: a superioridade moral dos povos europeus lhes daria o direito e sobretudo o dever de exercer seu poder para melhorar povos “atrasados”.<sup>2</sup>

Nossa análise procurará mostrar como as formulações em torno da colonização como missão fixam-se em figuras que produzem um efeito de congelamento dos sentidos que passam a reger o discurso britânico sobre os colonizados indianos como parte de um processo de construção de identidades nessa relação colonial específica.

## 1. O conceito de metáfora na análise do discurso

Em nossa análise, mobilizaremos o conceito de metáfora em Pêcheux (1969), que nos fornece uma teorização sobre o surgimento das metáforas em todo processo de produção de sentidos, contrastando-o com o funcionamento das figuras, como metáforas locais, no discurso sob análise.

Diferentemente do conceito lingüístico de metáfora, que opõe o sentido literal (primeiro e natural) ao sentido metafórico interpretado como um *desvio* do sentido literal, Pêcheux postula um conceito de metáfora como o cerne da produção de sentidos. Ainda, para a lingüística, a metáfora é um fenômeno local da linguagem, enquanto Pêcheux compreende os processos metafóricos como um mecanismo presente em todo processo de produção de sentidos.

Para o autor (*op. cit.*: 96), o efeito metafórico é “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” que provoca um “deslizamento de sentido” entre dois termos. Ao postular que os sentidos

de um discurso são determinados pelo processo de produção e pelas condições de produção desse discurso, o que significa inscrever os sentidos na história, Pêcheux afirma a sua posição oposta à da tradição lingüística de ver no sentido metafórico um *desvio* do sentido literal (natural). Fica explícito em Pêcheux que a literalidade é produto da história e que todo processo de produção de discursos se dá pelo constante *deslizamento* de sentidos, através do qual de um termo ou expressão se passa a outros, que os substituem. Por essa razão, as metáforas devem ser entendidas não como desvios, e sim como *deslize* ou *transferência*. A metáfora está, pois, na base do movimento dos sentidos. Para haver discurso é preciso que se passe constantemente de um sentido a outro. Dito de outro modo, todo novo processo de produção de um discurso vai sempre produzir deslocamentos ou *deslizes*, no sentido de passagem de um termo a outro, que são os efeitos metafóricos.

## 2. O funcionamento das figuras no discurso colonial britânico

O que se pretende mostrar, no discurso analisado, é o funcionamento das figuras de linguagem e sua significação no modo de representação do colonizado. Tal análise permitirá constatar a forma oposta de funcionamento entre as figuras (metáforas locais) e os processos metafóricos de produção de sentidos, na acepção pechêutiana. Adiantaremos que as figuras são responsáveis por um efeito de congelamento dos sentidos (que é apenas efeito, pois, de fato, o movimento dos sentidos é constante), o que provoca um silenciamento e conseqüentemente o estabelecimento de sentidos aparentemente universais sobre o colonizado.

Serão analisadas primeiramente as seguintes formulações, extraídas de escritos de missionários e educadores (as traduções encontram-se no Anexo):

(1) “ **True religion** being revived in England, began to be felt in India: the church of Christ awoke to a sense of its **obligations** to ‘those who sit **in darkness**,’ (...) India was thought of, and efforts organized to preach Christ’s gospel to its **perishing** millions.” (J. Kingsmill, *British Rule and British Christianity in India*, 1859, p. 115) (As aspas internas são do autor.)

(2) “What could we possibly expect, unless a condition **the most degraded and demoralized, the most wretched and miserable?** And is not this, by universal consent, the present condition of the millions of India?”

Suppose, next, salvation and eternity were for the moment kept out of view; (...) How is the temporal estate of India’s teeming population **to be ameliorated**, – their personal, domestic, and social happiness **to be augmented**, – their individual and national character **to be elevated and improved?**” (Rev. A. Duff, *India and India Missions*, 1839, p. 260-1)

(3) “These are the systems (i.e., os sistemas de educação hindu e muçulmano) under the influence of which the people of India have become what they are. They have been weighed in the balance, and have been found wanting. To perpetuate them, is to perpetuate the **degradation and misery** of the people. Our **duty** is not to teach, but to unteach them, – not to rivet **the shackles which have for ages bound down the minds of our subjects**, but to allow them to drop off by the lapse of time and the progress of events.” (C. Trevelyan, *On the Education of the People of India*, 1838, p. 85)

Observa-se que são construídas figuras para representar a condição dos indianos no que concerne à religião e educação: “in darkness”, “perishing millions<sup>3</sup>”, “the shackles which have for ages bound down the minds of our subjects”. A essas figuras estão associados, no sentido que explicaremos a seguir, termos também figurados<sup>4</sup> que predicam sobre a condição dos colonizados indianos (“a condition the most degraded and demoralized, the most wretched and miserable”; “the degradation and misery”) e outros que dispõem acerca da necessidade de atuação sobre essa condição miserável (“to be ameliorated”; “to be augmented”; “to be elevated and improved”).

Para explicarmos a associação entre esses termos e as figuras acima citadas, introduziremos a abordagem da metáfora de Lakoff e Johnson (1980), como instrumento de análise. Inicialmente, porém, situando-nos como nos situamos nos campos da semântica enunciativa e da análise do discurso, somos obrigados a apontar as limitações de tal abordagem, visto

tratar-se de uma abordagem lingüística e cognitiva da metáfora, que não estabelece ligações entre os sistemas mentais e o funcionamento discursivo da linguagem, necessariamente constituído na relação da materialidade lingüística com a história e a sociedade. Feita a ressalva, pode-se argumentar, a favor da teorização dos dois autores, que o seu conceito de metáfora permite alguma compreensão sobre a formação das metáforas locais e o seu funcionamento na linguagem, aspecto que a visão lingüística tradicional da metáfora não permite alcançar. Utilizada como instrumento de análise, a abordagem de Lakoff e Johnson nos servirá para explicar como as figuras presentes em nosso *corpus* se agrupam em torno de um mesmo conceito, que será analisado, por nós, de uma perspectiva discursiva para dar conta de explicarmos a constituição histórica dos sentidos em questão.

Lakoff e Johnson defendem o argumento segundo o qual as metáforas estruturam nossos sistemas conceptuais, sendo, assim, disseminadas não só na linguagem que utilizamos mas também nos nossos pensamentos e ações. Para os autores, nosso sistema conceptual é em grande parte metafórico, o que os leva a concluir que as metáforas estão presentes no nosso modo de pensar e também no que fazemos e experimentamos, de forma às vezes inconsciente. Metáforas conceptuais são conceitos expressos por meio de metáforas que se relacionam entre si por semelhança e estruturam não só nossa expressão verbal mas também nossas ações. Por exemplo, se tomarmos o conceito “Argumento” e a metáfora conceptual “Argumento é guerra”, veremos que, na nossa cultura, estruturamos o conceito “Argumento” nos moldes de uma guerra. Assim, podemos *ganhar ou perder* um argumento, podemos *destruir nosso oponente, atacar* os argumentos do outro, usar de *estratégias* e *acertar o alvo ou não, defender* nosso ponto de vista, estipular uma *linha de ataque ou defesa* etc.

Inspirando-nos em Lakoff e Johnson, podemos afirmar que as figuras que expressam a condição dos colonizados indianos no discurso sob análise organizam-se em torno da metáfora conceptual “Culturas existem em uma escala”, o que implica que é possível medir e, portanto, comparar as manifestações culturais de diferentes povos (sua religião, seu sistema educacional, econômico e político, seus valores, sua arte), atribuindo a cada povo um determinado ponto na escala. Nos pontos extremos dessa escala,

são colocados conceitos que funcionam por oposição: “morte”, “escuridão”, “aprisionamento”, “degradação”, “miséria”, “infelicidade”, no ponto mais baixo da escala, *versus* “vida”, “luz”, “liberdade”, “aprimoramento”, “abundância”, “felicidade”, no ponto mais alto. Percebe-se, então, a ligação, em torno desse conceito-chave, não só entre as figuras e as demais predicacões sobre os colonizados, mas também entre essas e os termos que referem a necessidade de atuação do colonizador sobre o colonizado. O discurso em questão fixa os indianos em um lugar de pouco valor (eles encontram-se “na escuridão”, estão “perecendo” espiritualmente, seu sistema educacional é “miserável” etc.) e afirma a necessária atuação do colonizador para “elevar” sua posição na escala.

Mas para que se possa justificar a ação do colonizador sobre o colonizado, é preciso que a metáfora conceptual seja precedida por um enunciado do interdiscurso da colonização, que pode ser expresso como “os colonizados são inferiores aos colonizadores” e que funciona como pré-construído neste discurso específico de construção da identidade do eu (inglês) e do outro (indiano). A predicacão dos indianos como inferiores aos ingleses é a região do interdiscurso que o acontecimento enunciativo sob análise recorta como seu memorável, isto é, como aquilo que faz parte do passado do acontecimento e mobiliza seus sentidos<sup>5</sup>.

O efeito de pré-construído, isto é, construído anteriormente, em outro lugar, ocorre pelo funcionamento dos verbos “ameliorate”, “improve” (ambos podem ser traduzidos por melhorar) e “elevate” (elevar) (na formulação (2)), que se ligam discursivamente às predicacões das formulações (1) e (3): “in darkness”, “perishing millions”, “degradation and misery”, no sentido de que essas predicacões estão associadas a uma condição baixa e, portanto, ruim. O funcionamento discursivo dos verbos citados faz pressupor uma condição baixa ou ruim que alguma ação determinada pode *elevar* ou *melhorar*, pois que se há possibilidade de elevação ou melhora é porque a condição existente é inferior ou pior que a ideal. E se os agentes das ações de *elevar* e *melhorar* são os ingleses (missionários, educadores), sujeito implícito de “ameliorated”, “elevated” e “improved” (formulação (2)) e explícito em “our duty” (formulação (3)) (como sujeito semântico, embora o sintagma “os ingleses” não figure como

sujeito sintático), tem-se, como conseqüência, que os ingleses detêm uma condição superior àquela dos destinatários das ações. Ou seja, se a ação de *eleva*r os indianos pode ser realizada pelos ingleses, está pressuposto que estes ocupam uma posição mais elevada que os primeiros, daí o efeito de pré-construído.

Porque o discurso que significa o colonizado indiano é regido por essa metáfora conceptual, as ações de erradicação dos danos são justificadas, tornando-se mesmo uma *obrigação* (em (1)) e um *dever* (em (3)) do colonizador. O colonizado é construído discursivamente como aquele que deve ser resgatado para a vida cristã, como forma de salvação eterna, em (1), e a quem devem ser ensinados os valores da “verdadeira civilização”, também como forma de salvação, desta vez, terrena, em (2) e (3). O progresso a ser levado aos “nativos” teria a função de causar a sua *ascensão* na escala.

Nesse discurso, religiões e sistemas de educação locais são apontados como os responsáveis pelos danos ao colonizado. Em contrapartida, a religião dos ingleses é determinada pelo adjetivo “true”, o que permite acrescentar mais um par de conceitos na escala: “falso”, localizado na extremidade inferior, em oposição a “verdadeiro”, na extremidade superior.

O mesmo processo discursivo do discurso missionário caracteriza o discurso político britânico, mostrando que são discursos afiliados a uma mesma formação discursiva e ideológica, como podemos ver em (4), (5) e (6). Uma possível implicação desse fato será discutida brevemente na conclusão deste artigo.

(4) “The House was aware of what educational measures had been adopted in India, and he, for one, rejoiced that a large portion of their Lordships were of opinion that it was the **duty**, as it was the privilege, of the British Government to **improve the education** of the swarming population who were subject to this country in India. As far back as 1813, on occasion of a renewal of the Company’s charter, it was recognized by the charter that it was the **duty** of the Government of India to endeavour to encourage learned Natives to introduce Western literature, and to impart that **useful knowledge** which would be most likely to establish the material

welfare of the country, as well as to **improve the moral character** of the Natives themselves. (...) He had also been informed that, (...) our successes were in general not so much owing to our **superior science** as to those moral qualities which no mere teaching could impart, and which were **inherited by Englishmen through the blood they had derived from their ancestors**, and their being brought up under Western civilization and free institutions; **thus constituting them a race superior to the Natives** with whom they had to deal. (...) Every thinking man in the present day was of opinion, that our **real object** in our government of India must be **to benefit the people governed**, and that therefore we must **do our best to elevate them in the scale** of social and moral being.” (Conde de Granville, 148 Hansard’s Parliamentary Debates, 3s., 19/02/1858, p. 1725 - 1729)

(5) “He was sure that if (...) it was our desire **to promote the moral advancement** of the people of India, that object could not in any way be more efficiently promoted than by the extension among them of a knowledge of the great **truths** of the Christian religion; (...) He hoped that discussions like the present in Parliament would rouse the people of England more and more to a sense of their **duty** to extend the blessings of Christian civilization to the millions of India.” (Duque de Marlborough, 153 Hansard’s Parliamentary Debates, 3s., 15/04/1859, p. 1789)

(6) “(...)In 1857 a Minute was issued by Sir Charles Wood, from which he would quote the following passage: –

‘Before proceeding further we must emphatically declare that the education which we desire to see extended in India, is that which has for its object the diffusion of **the improved arts, science, philosophy, and literature of Europe**– in short, European knowledge. To attain this end it is necessary, for the reasons we have given above, that they (the Natives of India) should be made familiar with the works of European authors, and with the results of the thought and labour of Europeans on the subjects of every description upon which knowledge is to be imparted to them; and to extend the means of imparting this knowledge must be the object of

any general system of education.’

It thus appeared that the system of education **we were now endeavouring to apply to India** was based essentially upon a European model, and was calculated to ensure that the Natives should become acquainted with every branch of European science, philosophy, and arts. But now, in order to judge of the effect of such a system, their Lordships must remember the nature of the religion which prevailed in India. Their Lordships must understand what were the systems of that religion, founded, not only on **false doctrine**, but also on **false science**, before they could appreciate the results of such a mode of education. If their Lordships would refer to the description of the Brahmin religion given in the recent able work of Sir Emerson Tennent, they would find that it was not only a **false religion**, but was so **mixed up with errors in science** that as soon as **European knowledge, intellect, and true science** were brought to bear upon it the foundation upon which it rested was utterly destroyed.” (Duque de Marlborough, 159 Hansard’s Parliamentary Debates, 3s., 02/07/1860, p. 1242-43)

Queremos observar que se constroem duas oposições nesse discurso: 1) entre verdadeiro e falso, por meio da determinação da ciência européia como *verdadeira* (“true science”) e da designação da religião cristã como composta de verdades (“the truths of the Christian religion”) enquanto a religião e a ciência indianas sofrem a determinação de serem *falsas e errôneas* (“false doctrine”, “false science”, “false religion”, “mixed up with errors in science”); 2) entre superior e inferior, não só através da determinação da ciência e raça européias como superiores às dos “nativos” (“our superior science” e “constituting them a race superior to the Natives”) mas também pela implicação de inferioridade dos indianos contida em frases como “improve the moral character” e “we must do our best to elevate them in the scale of social and moral being”. Neste caso, poderíamos repetir a demonstração feita acima acerca da existência do enunciado “os colonizados são inferiores aos colonizadores” funcionando como pré-construído também na formulação (5). Tais construções reproduzem “a retórica do dualismo” (Viswanathan, 1990: 18), presente no imaginário

das relações coloniais, através da qual se separam os seres humanos “cultivados”, moldados pelo conhecimento, ciência, língua e literatura dos seres “naturais”, oprimidos pelo pecado e pela vileza de temperamento.

Ademais, da mesma forma que no discurso dos missionários e educadores, a caracterização da colonização como *dever* de provocar a ascensão dos colonizados do seu patamar original de inferioridade também percorre esse discurso.

Não é necessário nos repetirmos, bastando referir a análise feita acima em torno da metáfora conceptual “Culturas existem em uma escala” e observar que ela pode ser aplicada a esse recorte também. Entretanto, gostaríamos, neste ponto, de fazer uma observação que nos parece relevante para explicitar o movimento de sentidos que vai resultar no efeito de congelamento construído pela metáfora. Pode-se afirmar que a metáfora conceptual “Culturas existem em uma escala”, especificamente, filia-se ao discurso evolucionista europeu do século XIX, que, por sua vez, é influenciado pelo discurso racionalista do século XVIII (*cf.* Kaviraj, 1994), e fornece uma justificativa para o projeto colonial. A análise deixa claro que o que está significando no discurso colonialista britânico é o conceito de diferentes graus evolutivos entre as raças e a necessidade de atuação sobre os povos que se encontram em posição *inferior* para possibilitar-lhes a *ascensão* na escala. Porém, conforme relata Spurr (1993), as diferenças entre os povos tanto pode ser atribuída a uma escala evolutiva, que vê a possibilidade de ascensão (a corrente histórica), quanto a diferenças inerentes e imutáveis (a corrente essencialista). Os termos associados às figuras no *corpus* analisado aparentemente mostram uma filiação à corrente histórica, visto que o discurso se constitui sobre itens como “melhoria”, “elevação” e “avanço”. Por outro lado, o conceito de que existem entre as raças humanas diferenças essenciais de ordem psicológica, intelectual e moral está vinculado à teoria de “tipos” humanos, segundo Young (1995), que, por sua vez, substituiu uma teoria anterior, aceita por alguns cientistas na Europa durante o século XVIII e pelo menos primeira metade do século XIX, de que raças diferentes constituíam, na verdade, espécies distintas. Constata-se que também esse sentido de “tipos” humanos distintos significa no discurso da colonização britânica de que estamos tratando se

atentarmos para a seqüência (4) acima: “our successes were in general not so much owing to our superior science as to those moral qualities *which no mere teaching could impart, and which were inherited by Englishmen through the blood they had derived from their ancestors*”. Essa formulação mostra que há o sentido de uma diferença fundamental e imutável entre ingleses e indianos, que faz parte da essência de cada um, pois encontra-se na sua ancestralidade. Com isso, desloca-se o sentido apontado acima de uma escala evolutiva que pode ser galgada para a concepção essencialista, mostrando que sentidos conflitantes convivem em um mesmo enunciado.

### **3. Efeito de congelamento de sentidos**

Passemos à questão do efeito de congelamento de sentidos no recorte analisado. Na acepção de Pêcheux, a metáfora está no cerne de todo processo de produção de sentidos e o efeito metafórico provoca o constante deslizamento dos sentidos no discurso por substituição de termos e expressões. Mas todo discurso parece parar (congelar) em alguns pontos, como resultado da ilusão do sujeito discursivo de que os sentidos são fixos e literais. No discurso em questão, são as figuras e os outros termos que têm sentido figurado por significarem a partir de uma metáfora conceptual que provocam esse efeito de congelamento e, conseqüentemente, de universalização dos sentidos. Tudo o que se diz sobre o colonizado nesse discurso, todo o modo como o colonizado e a relação colonial são representados estão contidos nas figuras, daí o efeito de universalização.

A divisão estereotipada que se observa no discurso colonialista entre o mundo do colonizador e o do colonizado pode ser descrita, utilizando-nos dos termos de JanMohamed (1995), como a economia da alegoria maniqueísta. A alegoria maniqueísta já toma como pressuposta a superioridade da cultura européia e apenas reafirma as estruturas dessa mentalidade no encontro com o outro, o colonizado. O mecanismo alegórico permite ao seu criador transformar diferenças históricas e sociais em dessemelhanças metafísicas e universais (*cf. op. cit.: 22*), contribuindo, assim, para a negação de uma história para o outro. Entretanto, esse mecanismo de introduzir representações imóveis produz, no seu próprio interior,

substituições, na forma de diferentes imagens (sucessivos significantes) que vão se sobrepondo para significar uma mesma característica do colonizado. Segundo JanMohamed, esse valor de substituição dá ao mecanismo alegórico a condição de produzir deslocamentos, a despeito da presença permanente das forças de imobilização e fixação. O funcionamento das figuras, com seu efeito de congelamento, pode ser entendido como reafirmação da tentativa colonialista de perenização das características do colonizado, expressando talvez o desejo de controle do inevitável processo de deslize ou deslocamento dos significantes num mundo no qual a alteridade do outro apresenta-se incompreensível, caótica e incontrolável.

As figuras, que classificamos de metáforas locais, funcionam ao contrário dos processos metafóricos de Pêcheux, pois estabelecem o limite que impede a ruptura (o deslize de sentidos). As figuras são o lugar onde a formação discursiva colonialista trabalha a continuidade e rechaça a ruptura, num movimento de reafirmação de seus próprios limites.

Paradoxalmente, as metáforas, que, na visão lingüística, são tomadas como *desvios*, pontos por onde o sentido se desloca, revelam-se aqui como pontos onde o sentido “pára”. A compreensão de tal fenômeno só é possível a partir de uma perspectiva discursiva da metáfora, como a que adotamos, e sugere que o funcionamento das metáforas nos discursos merece ser estudado sob essa ótica.

E o efeito de congelamento provoca um silenciamento. Se há uma representação do eu, do outro e uma comparação entre eles que são tomadas como sentidos fixos e únicos, há necessariamente, como contrapartida, o silenciamento de outras possibilidades de sentido. No movimento de constituição dos sentidos, que passa sempre pelo dizer e pelo silenciar, um sentido que se fixa pelo dizer, ainda que ilusoriamente, silencia outros sentidos possíveis (*cf.* Orlandi, 1992). É a capacidade de ação do colonizado e de elaboração de um sentido sobre si mesmo que é silenciada, já que se trata de um discurso que confere tão somente aos ingleses a possibilidade das ações e interpretações, colocando-os como sujeitos semânticos (agentes) dos processos verbais. Aos ingleses cabe “elevar”, “melhorar”, “aumentar”, “promover”, “beneficiar” e “fazer avançar”. O discurso cria a ilusão de apagamento da alteridade – no sentido desse termo formulado por

Bhabha (1994), como o outro (o colonizado) que também está presente na constituição do sujeito colonizador – pelo não reconhecimento do espaço do outro. Acreditamos que esse seja um mecanismo típico do discurso colonialista que também serve para delinear os limites dessa formação discursiva: o sujeito enunciador coloca-se na posição enunciativa do governante (dominante) que fala do lugar do império, isto é, do lugar de um poder que não precisa se legitimar nem, conseqüentemente, reconhecer a representatividade do outro, do governado.

#### **4. Conclusão**

O efeito de congelamento em alguns pontos do discurso – onde se constroem as figuras – mostra como os sentidos se movimentam na formação discursiva à qual os discursos político e missionário estão filiados. Trata-se de uma formação discursiva que funciona de tal modo que os sentidos parecem “parar” em determinados pontos; e é exatamente nesses lugares de “parada” que se revelam os sentidos dos discursos que a atravessam e lhe dão os seus limites: o discurso “científico” (evolucionista e racionalista) e o discurso da catequese (mais especificamente, dentro deste, o discurso da salvação). O que o efeito de congelamento mostra é que o discurso colonial britânico entra em contato com o seu interdiscurso (neste caso, os discursos “científico” e da catequese) por serem ambos perpassados pela mesma ideologia, condensada na metáfora conceptual analisada. De fato, é nas construções figuradas que parecem congelar os sentidos que a ideologia se mostra mais “transparente”, transparência que provoca um efeito de convencionalidade e mesmo literalidade dos sentidos: efeito de sentido absoluto e universal.

Na construção de uma identidade para o indiano, o discurso britânico reforça os limites da formação discursiva colonialista e, nesse espaço, cria o efeito de uma diferença incomensurável entre colonizado e colonizador: por meio do mecanismo de congelamento, o primeiro é para sempre fixado em um lugar que o definiria em sua essência.

Para finalizar este texto, resta-nos considerar a relevância de se constatar a aproximação, em termos de formações discursivas, dos

discursos político e missionário sob investigação. Afirmar que os dois discursos se filiam à mesma formação discursiva, ou que, pelo menos, pertencem a formações discursivas que estão imbricadas, implica atentar para a importância do discurso missionário na construção de um discurso propriamente político sobre a relação colonial e a identidade do eu e do outro. Significa que, qualquer que seja o recorte que se faça para análise ou qualquer que seja a perspectiva sob a qual se considere a relação colonial entre ingleses e indianos, esse lugar de contato entre religião, ciência e política precisa ser considerado, pois essa imbricação produz sentidos. No discurso político britânico, o indiano é constituído a partir do lugar do Estado, mas também da Igreja.

## Referências bibliográficas

- Bhabha, H. K. Signs taken for wonders: Questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. In: *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- Guimarães, E. Enunciação e história. In: Guimarães, E. (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Sentido e acontecimento – um estudo do nome próprio de pessoa. Revista *Gragoatá*, UFF, no prelo.
- Janmohamed, A. R. The economy of Manichean allegory. In: Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (eds.). *The post-colonial studies reader*. London: Routledge, 1995.
- Kaviraj, S. On the construction of colonial power: structure, discourse, hegemony. In: Engels, D. & Marks, S. (eds.). *Contesting colonial hegemony: state and society in Africa and India*. London: British Academic Press, 1994.
- Lakoff, G. & Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1980.
- Orlandi, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- Pêcheux, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, F. & Hak, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990 (1969).

- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988 (1975).
- Said, E. W. *Orientalism*. London: Penguin Books, 1978.
- Spurr, D. *The rhetoric of empire: colonial discourse in journalism, travel writing, and imperial administration*. Durham & London: Duke University Press, 1993.
- Viswanathan, G. *Masks of conquest: literary study and British rule in India*. London: Faber and Faber, 1990.
- Winks, R. W. (ed.). *British imperialism*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Young, R. J. C. *Colonial desire: hybridity in theory, culture and race*. London & New York: Routledge, 1995.

## Notas

- <sup>1</sup> Na perspectiva de análise de discurso adotada, genericamente referida como a escola francesa, define-se interdiscurso como o domínio do dizível, que é histórica e lingüísticamente definido. O interdiscurso é a memória do dizer e a instância de constituição dos sentidos (cf. Pêcheux, 1983; Orlandi, 1992).
- <sup>2</sup> Para análises detalhadas sobre esse tema, remeto o leitor a Said (1978), Spurr (1993), Winks (1963), entre outros.
- <sup>3</sup> No contexto, “perishing” constitui uma metáfora no sentido estritamente lingüístico de substituição de um termo próprio (literal, natural) da língua por outro figurado, uma vez que não se refere à morte física de milhões de indianos e sim à sua condição de morte “espiritual” pelo fato de não professarem o cristianismo.
- <sup>4</sup> Esses termos têm a aparência de literalidade, na acepção estritamente lingüística do conceito, como oposição entre o literal – sentido primeiro e natural – e o metafórico – sentido desviante e criativo –, porque são sentidos convencionalizados pelo funcionamento da metáfora conceptual que explicaremos a seguir.
- <sup>5</sup> O conceito de memorável como parte do passado de um acontecimento, não no sentido da cronologia e sim daquilo que, ao ser mobilizado, faz o acontecimento significar, é proposto por Guimarães (no prelo).

## Anexo

Versão em português das seqüências reproduzidas em inglês

(1) “A verdadeira religião, tendo revivido na Inglaterra, começou a ser sentida na Índia: a igreja de Cristo acordou para o sentido de suas obrigações para com ‘aqueles que se sentam na escuridão’, (...) Voltou-se o pensamento para a Índia e organizaram-se esforços para pregar o evangelho de Cristo aos seus milhões que perecem.” (J. Kingsmill, *British Rule and British Christianity in India*, 1859, p. 115)

(2) “O que poderíamos esperar senão uma condição a mais degradada e desmoralizada, a mais ignóbil e miserável? E não é essa, por concordância universal, a condição atual dos milhões na Índia?”

Suponham, em seguida, que a salvação e a eternidade fossem temporariamente esquecidas; (...) Como a situação mundana da vasta população indiana será melhorada, – sua felicidade pessoal, doméstica e social será aumentada, – seu caráter individual e nacional será elevado e melhorado?” (Rev. A. Duff, *India and India Missions*, 1839, p. 260-1)

(3) “Esses são os sistemas sob cuja influência o povo da Índia tornou-se o que é. Eles foram pesados na balança e considerados deficientes. Perpetuá-los é perpetuar a degradação e miséria do povo. Nosso dever não é ensiná-los, mas sim desensiná-los, – não apertar as algemas que aprisionam as mentes dos nossos súditos há tanto tempo, mas permitir que elas se abram com o correr do tempo e o progresso dos eventos.” (C. Trevelyan, *On the Education of the People of India*, 1838, p. 85)

(4) “A Câmara estava ciente das medidas educacionais que haviam sido adotadas na Índia e ele, dentre outros, regozijava-se com o fato de que uma grande parcela dos nobres parlamentares era da opinião de que constituía um dever, assim como um privilégio, do governo britânico melhorar a educação da enorme população súdita deste país na Índia. Já nos idos de 1813, por ocasião da renovação da carta-patente da

Companhia, reconheceu-se na carta que era dever do governo da Índia esforçar-se para encorajar os Nativos instruídos a se iniciar nos estudos da literatura ocidental e a partilhar aquele conhecimento útil que teria maior probabilidade de estabelecer o bem-estar material do país, assim como melhorar o caráter moral dos próprios Nativos. (...) Ele também havia sido informado de que (...) nossos sucessos deviam-se em geral não tanto a nossa ciência superior mas sim àquelas qualidades morais que o mero ensino não podia oferecer, e que eram herdadas pelos ingleses através do sangue recebido de seus antepassados e do fato de serem criados no seio da civilização ocidental e de instituições livres; dessa forma, fazendo deles uma raça superior à dos Nativos com quem tinham de lidar. (...) Todos os homens pensantes atualmente eram da opinião de que nosso objetivo real no governo da Índia devia ser beneficiar as pessoas governadas, e que, portanto, devíamos fazer o melhor para elevá-los na escala social e moral.” (Conde de Granville, 148 Hansard’s Parliamentary Debates, 3s., 19/02/1858, p. 1725 - 1729)

(5) “Ele estava certo de que se (...) fosse nosso desejo promover o avanço moral do povo da Índia, esse objetivo não poderia, de forma alguma, ser mais eficientemente impulsionado senão pela extensão a eles do conhecimento das grandes verdades da religião cristã; (...) Ele tinha esperança de que discussões como aquela no Parlamento despertariam cada vez mais o povo da Inglaterra para o sentimento de seu dever de estender as bênçãos da civilização cristã aos milhões na Índia.” (Duque de Marlborough, 153 Hansard’s Parliamentary Debates, 3s., 15/04/1859, p. 1789)

(6) “Em 1857 uma minuta foi emitida por Sir Charles Wood, da qual ele citaria a seguinte passagem: –

‘Antes de prosseguir, devemos declarar enfaticamente que a educação que desejamos ver estendida à Índia é a que tem por objetivo a difusão das refinadas artes, ciência, filosofia e literatura da Europa – em suma, o conhecimento europeu. Para atingir esse fim, é necessário, pelas razões dadas acima, que eles (os Nativos da Índia) sejam familiarizados

com as obras de autores europeus e com os resultados do pensamento e trabalho dos europeus em todos os gêneros de disciplinas das quais o conhecimento lhes deve ser concedido; e ampliar os meios de se conceder tal conhecimento deve ser o objetivo de qualquer sistema geral de educação.’

Assim, parecia que o sistema de educação que estávamos no momento nos esforçando para aplicar na Índia estava baseado essencialmente em um modelo europeu e estava calculado para assegurar aos Nativos o conhecimento de todos os ramos da ciência, filosofia e artes européias. Mas, para julgar o efeito de tal sistema, os nobres parlamentares precisariam se lembrar da natureza da religião que prevalecia na Índia. Os nobres colegas precisariam compreender quais eram os sistemas daquela religião, fundada não apenas em falsa doutrina mas também em falsa ciência, antes de poderem apreciar os resultados de tal sistema de educação. Se os nobres colegas se dignassem se referir à descrição da religião brâmane exposta na recente e qualificada obra de Sir Emerson Tennent, eles concluiriam que não se tratava somente de uma falsa religião, mas apresentava-se tão misturada com erros em ciência que tão logo o conhecimento, a inteligência e a verdadeira ciência européia foram levados para nutri-la seus fundamentos foram totalmente destruídos.” (Duque de Marlborough, 159 Hansard’s Parliamentary Debates, 3s., 02/07/1860, p. 1242-43)