

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Eugênia Zanchet

**DISCURSO, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO POPULAR:  
EFEITOS DE SENTIDOS NOS ENUNCIADOS DISCENTES**

Porto Alegre  
2017

Maria Eugênia Zanchet

DISCURSO, AUTONOMIA E EDUCAÇÃO POPULAR:  
EFEITOS DE SENTIDOS NOS ENUNCIADOS DISCENTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, linguagem, currículo

Porto Alegre  
2017

Na língua dos pássaros uma expressão tinge a seguinte.  
Se é vermelha tinge a outra de vermelho.  
Se é alva tinge a outra dos lírios da manhã.  
É língua muito transitiva a dos pássaros.  
Não carece de conjunções nem de abotoaduras.  
E por não ser contaminada de contradições,  
a linguagem dos pássaros só produz gorgeios.

Manoel de Barros

## RESUMO

Da perspectiva da Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux, um dos aspectos essenciais da língua é a sua materialidade ideológica. A ideologia, por esta razão, se consubstancia no discurso. Todo ato enunciativo praticado traz consigo um todo complexo de efeitos de sentidos, memórias, contextos e sujeitos que respondem pelas condições nas quais cada um deles foi produzido. Examinar os modos pelos quais se manifesta a ideologia nos discursos, desse modo, é uma etapa fundamental para um entendimento acerca de como se constitui, em dados discursos, o sentido. O objeto de pesquisa do presente estudo são os discursos de estudantes da educação popular - mais precisamente, de um PVP. Trata-se de pesquisa qualitativa que incorporou a técnica de geração de dados com grupo focal por meio de que foi estabelecido um diálogo com as estudantes do Curso PVP que foram interlocutoras da investigação. O principal objetivo foi uma análise acerca dos efeitos de sentido de autonomia manifestos nos discursos desses sujeitos no que tange temáticas que tocam relações de classe, gênero e etnia. Na busca pela compreensão dos efeitos de sentidos de autonomia identificados nos discursos discentes, foi movimentado o aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso pecheuxtiana – desde suas concepções fundadoras até sua caixa de ferramentas, condição de operação da AD enquanto disciplina de entremeio. A concepção freireana de autonomia se configurou como pedra de toque do gesto interpretativo empreendido haja vista seus sentidos reverberarem nos depoimentos recortados para análise. Nos discursos analisados, foi possível reconhecer também vestígios de luta identificada a determinadas posições discursivo-ideológicas, o que permite perspectivar que os princípios da educação popular nos quais se balizam as ações protagonizadas no Curso PVP investigado afetem, sob certo aspecto, os modos a partir dos quais as estudantes interlocutoras da pesquisa (se) significam.

Palavras-chave: análise de discurso francesa; autonomia; educação popular.

## ABSTRACT

From the perspective of the French Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux, one of the essential aspects of language is its ideological materiality. Ideology, for this reason, is embodied in discourse. Every enunciative act practiced brings with it a complex whole of effects of senses, memories, contexts and subjects that respond by the conditions in which each one of them was produced. Examining the ways in which ideology manifests itself in discourses, thus, is a fundamental stage for an understanding of how sense is constituted in discourses. The research object of the present study are the discourses of students of popular education - more precisely, of a PVP. It is a qualitative research that incorporated the technique of data generation with focus group through which a dialogue was established with the students of the PVP course who were interlocutors of the research. The main objective was an analysis about the effects of the sense of autonomy manifested in the discourses of these subjects in relation to themes that touch on relations of class, gender and ethnicity. In the search for an understanding of the effects of senses of autonomy identified in the students discourses, the theoretical and methodological apparatus of the Pecheuxtian Discourse Analysis was moved - from its founding conceptions to its toolbox, condition of operation of the AD as an intermission discipline. The Freirean conception of autonomy was configured as the touchstone of the interpretative gesture undertaken as its senses reverberated in the testimonies cut out for analysis. In the speeches analyzed, it was possible to recognize vestiges of identified struggle with certain discursive-ideological positions, which allows to realize that the principles of popular education in which the actions carried out in the PVP course investigated are affected, in a certain aspect, the ways of which the research interlocutor students mean themselves.

Key-words: french discourse analysis; autonomy; popular education.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Representação da Estrutura do Coletivo .....	80
Figura 2 – Painel temático Empoderamento Negro .....	99
Figura 3 – Painel Temático Opressão de Gênero .....	99
Figura 4 – Painel Temático Papel da Escola .....	100

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Resultados de pesquisa nos principais repositórios consultados .....	11
Tabela 2 – Levantamento quantitativo de trabalhos acadêmicos nos repositórios consultados .....	12
Tabela 3 – Cronograma da entrevista com Grupo Focal .....	97
Tabela 4 – Elementos e funções da língua na Teoria de Jakobson .....	103
Tabela 5 – Sequências discursivas relativas ao primeiro quadro temático .....	108
Tabela 6 – Sequências discursivas relativas ao segundo quadro temático .....	109

**LISTA DE SIGLAS**

AD – Análise de Discurso  
PVP – Pré-vestibular popular  
FD – Formação Discursiva  
FI – Formação Ideológica  
CP – Condições de Produção  
FDR – Formulações de Referência  
R[e] – Redes de Formulações  
SD – Sequência Discursiva  
SDR – Sequência Discursiva de Referência  
AIES – Aparelhos Ideológicos de Estado  
CD – Corpus Discursivo  
DM – Domínios da Memória  
DA – Domínios da Atualidade  
DAn – Domínios da Antecipação

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
1.1.	Área temática .....	10
1.2.	Objetivos .....	13
1.3.	Justificativa.....	14
1.4.	Enlaces teórico-metodológicos .....	19
2.	CONTEXTUALIZAÇÃO .....	22
3.	ANÁLISE DE DISCURSO.....	29
3.1.	Atos fundadores e repercussões .....	29
3.2.	Análise Automática do Discurso (AAD69) .....	38
3.3.	Semântica e Discurso (AD75).....	39
3.4.	Sobre a contradição .....	41
3.5.	Contradição e discurso .....	53
3.6.	Discurso: estrutura ou acontecimento (AD83).....	59
3.7.	Dispositivo teórico e analítico.....	62
4.	PRÉ-VESTIBULARES POPULARES (PVPs) .....	74
4.1.	Introdução .....	74
4.2.	Leitura de realidade.....	77
4.3.	Contexto específico.....	79
4.4.	Autonomia.....	82
5.	ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	91
5.1.	O sujeito pesquisador analista do discurso .....	91
5.2.	Considerações sobre a pesquisa .....	94
6.	EFEITOS DE SENTIDO.....	103
6.1.	Introdução .....	103
6.2.	Mobilização do corpus.....	108
	CONCLUSÕES.....	120
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES.....	132

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Área temática

Desde o primeiro semestre de 2016 tenho desenvolvido um trabalho junto a uma instituição de educação popular comprometida com a preparação de jovens e adultos provenientes de grupos com menor poder aquisitivo para o vestibular. Uma tal instituição acolheu e incentivou a investigação da qual se ocupa a presente dissertação de Mestrado. Durante o referido período (2016/01), ministrei aulas da disciplina de Filosofia cuja amplitude dos conteúdos abordados foi condição de possibilidade para delinear uma hipótese de pesquisa acerca dos processos de constituição e do exercício da autonomia discente na instituição investigada, buscando melhor compreendê-los.

A área temática dessa pesquisa encontra-se no escopo de estudos sobre autonomia discente em cursos pré-vestibulares populares (PVPs) a partir da análise discursiva de depoimentos produzidos por alunos de um curso PVP de Porto Alegre em conversas realizadas no primeiro semestre de 2017 sob a forma de grupo focal. A motivação para escolha da temática se deu em decorrência de observações de supostas manifestações de autonomia no cotidiano em sala de aula – principalmente no que diz respeito à identificação dos jovens a determinados discursos de classe, etnia e gênero. Assim, considerando as interfaces existentes entre educação e discurso, o estudo assume compromisso com a análise discursiva pecheuxtiana do modo como os alunos, em seus depoimentos, se significam na sociedade e, sobretudo, na instituição educativa em questão, verificando a atenção investida pela mesma no desenvolvimento e aprimoramento da autonomia discente a partir de trabalhos nela propostos.

Assumo, desde o momento em que tal investigação foi pensada, a posição de educadora em um PVP, mas, acima de tudo, de sujeito enquanto acometido por um acúmulo de saberes procedentes da minha formação na licenciatura em Filosofia. Os efeitos dessa formação reverberam nos caminhos de significação da Análise de Discurso (AD) seguidos por mim haja vista me auxiliarem a considerar dispositivos para pensar Michel Pêcheux – e, portanto, a AD – desde a perspectiva da filosofia.

Cabe destacar que esta investigação faz parte de Projeto de Pesquisa N° 26660, que, coordenado pela Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss, foi avaliado e aprovado pela Comissão de Pesquisa em Educação e se estende de 2014 a 2019. Como um dos momentos primeiros de exploração do tema em estudo, foi realizado um levantamento quantitativo de trabalhos publicados em língua portuguesa, no período de 2011 a 2016,

segundo descritores relevantes à presente pesquisa. Os descritores *autonomia*, *pré-vestibular popular* e *análise de discurso* foram considerados individualmente e, depois, combinados entre si, como pode ser observado na **Tabela 1**. Utilizando o critério de relevância acadêmica, foram escolhidos sete repositórios virtuais nos quais foram selecionados artigos, trabalhos de conclusão de graduação e especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado: LUME (UFRGS)<sup>1</sup>; Portal de Periódicos da CAPES<sup>2</sup>; SCIELO (Scientific Electronic Library Online)<sup>3</sup>; Revista Educação & Realidade (UFRGS)<sup>4</sup>; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>5</sup>; Revista Educação (PUCRS)<sup>6</sup>; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>7</sup>. Alguns repositórios, como Google e Google Scholar, foram excluídos da pesquisa em razão da impossibilidade da realização de uma pesquisa mais refinada ou pela inexpressividade de produções relacionadas aos descritores escolhidos e, por extensão, ao tema abordado. Os resultados da busca de outros estudos a respeito da autonomia discente em cursos pré-vestibulares populares considerada desde a perspectiva discursiva estão organizados nas **Tabela 1 e 2**, sendo possível, a partir deles, perceber sua presença ainda discreta no universo de investigações considerado aqui.

Tabela 1 - Resultados de pesquisa nos repositórios consultados

<b>Repositório</b>	<b>Descritor</b>	Autonomia	Pré-vestibular popular	Análise de discurso	Autonomia + Pré-vestibular popular	Autonomia + Pré-vestibular popular + Análise de discurso
LUME (UFRGS)		231	004	124	004	000
SCIELO		127	004	215	001	000

<sup>1</sup> Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, composto por trabalhos de conclusão, dissertações, teses e demais documentos acadêmicos. Pode ser acessado em: [www.lume.ufrgs.br](http://www.lume.ufrgs.br)

<sup>2</sup> Um dos maiores acervos de produção científica internacional. Acessado em [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

<sup>3</sup> A *Scientific Electronic Library Online - SciELO* é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Acesso em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

<sup>4</sup> Periódico da área de Educação que reúne artigos de diferentes aportes teóricos com temas ligados a vários campos do conhecimento, em sintonia com os debates que acontecem no meio acadêmico nacional e internacional. Classificada como revista A1 pelo Qualis-Capes. Acesso em: [www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

<sup>5</sup> Repositório de artigos inéditos, relatos de experiência e resenhas na área da Educação. Pode ser acessada em: [rbep.inep.gov.br/index.php](http://rbep.inep.gov.br/index.php)

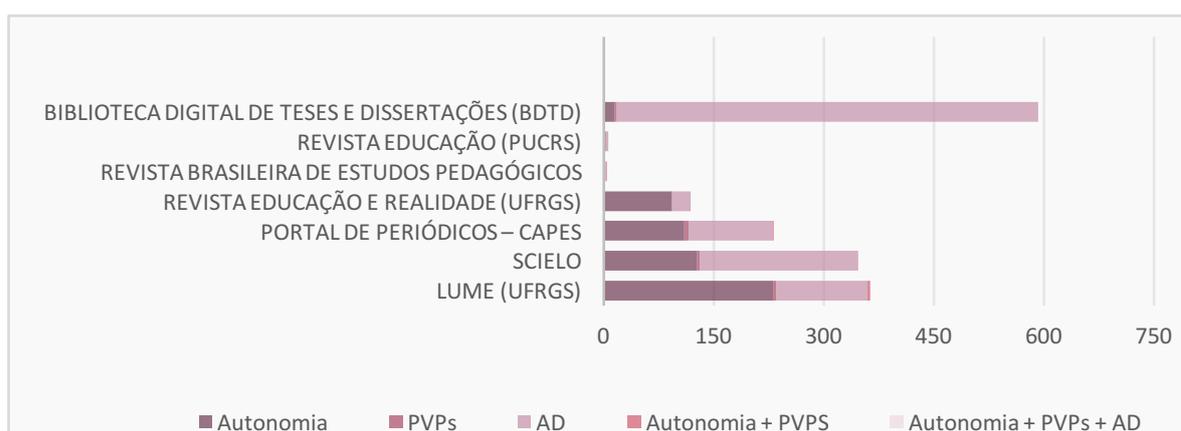
<sup>6</sup> Revista acadêmica da Faculdade de Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação) da PUCRS, que reúne a produção científica original de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação. Classificada como A2 pelo Qualis-Cape, pode ser acessada em: [www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced)

<sup>7</sup> Composta pelas teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. O endereço do link é: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

PORTAL DE PERIÓDICOS – CAPES	110	006	114	002	000
REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE (UFRGS)	093	000	026	000	000
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	000	001	003	001	000
REVISTA EDUCAÇÃO (PUCRS)	003	000	003	000	000
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	015	003	574	000	000

A partir da sondagem empreendida nos repositórios mencionados, por um lado, pode-se observar a relevância da temática da autonomia junto aos pré-vestibulares populares já que a combinação destes dois temas foi referida em pesquisas anteriores. Por outro lado, a Análise de Discurso francesa pecheuxtiana não foi utilizada como interface para pesquisas acadêmicas acerca dos modos de manifestação discursiva da autonomia discente em depoimentos de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. A realização de estudo acerca dos discursos discentes levando em conta as condições pelas quais estes discursos foram produzidos, então, faz-se profundamente necessária e, ao mesmo tempo, convoca a AD francesa para a implementação de tal tarefa.

Tabela 2 - Levantamento quantitativo de trabalhos acadêmicos nos repositórios consultados



## 1.2. Objetivos

A presente pesquisa, tendo a AD francesa fundada por Michel Pêcheux como um dos seus pilares, contribui para o aprofundamento de reflexões que dizem respeito não apenas à relação entre a autonomia e os cursos PVPs desde o modo como ela se revela na ação pedagógica, mas, sobretudo, a como isto reverbera nos dizeres dos estudantes, permitindo evidenciar efeitos de sentidos mobilizados no discurso discente. Dessa forma, o principal objetivo da presente pesquisa é aprofundar a compreensão, a partir do trabalho analítico-discursivo realizado, acerca das posições-sujeito assumidas pelos educandos do curso PVP investigado de modo a evidenciar ressonâncias do trabalho desenvolvido por esta instituição no exercício de sua autonomia e de seu protagonismo dentro e fora dela.

Como objetivos específicos, também relacionados ao tema e às questões que inspiraram o estudo, aqui proposto, assumi o compromisso de:

- a. evidenciar efeitos de sentidos relacionados à autonomia que reverberam nos depoimentos produzidos pelos estudantes da instituição investigada;
- b. reconhecer, a partir do trabalho com os processos discursivos, o modo como o sujeito-aluno ocupa este lugar na instituição;
- e, c. em igual medida, identificar relações instauradas quanto às expectativas dos educandos no que tange ao trabalho realizado.

Minha principal preocupação foi com a autonomia do sujeito e, em razão disso e da pretendida aproximação entre Análise de Discurso e Educação, a referida inquietação se desdobra em duas questões que me inspiraram nesta investigação:

- a. Que posições de sujeito são assumidas pelos educandos do curso PVP investigado? Por meio da análise de discurso pecheuxtiana, quais as relações surpreendidas entre tais posições de sujeito e os trabalhos propostos no curso PVP?
- b. Que efeitos de sentidos relacionados à autonomia podem ser evidenciados nos depoimentos produzidos pelos estudantes da instituição investigada considerando as posições de sujeito por eles assumidas e, por conseguinte, as formações discursivas com que se (des)identificam?

### 1.3. Justificativa

Conquanto a consideração mais atenta acerca da noção de autonomia e de sua relação com a educação se faça de suma importância se considerarmos os compromissos que se espera sejam assumidos nos diferentes níveis de ensino de modo a que os estudantes exerçam, cada vez mais, seu protagonismo nos espaços escolares e não escolares, neste estudo, ela é tomada desde os modos como tem sido compreendida nos referenciais próprios ao universo educacional a fim de mapear sentidos que despontam em tais concepções de autonomia sem esquecer, todavia, que este trabalho não tem por foco a autonomia pensada como um conceito em si, mas a busca de evidenciação dos muitos sentidos a que toda e qualquer palavra ou sintagma da língua pode fazer referência em função das posições discursivas assumidas pelos sujeitos. Nesse sentido, retomo, aqui, a autonomia, desde certa memória discursiva, em função de inquietações advindas dos modos como seus sentidos ressoam nos discursos praticados pelos educandos do curso PVP investigado. As minhas inquietações, desde a posição de sujeito-professora de Filosofia em tal curso, nascidas no interior das relações pedagógicas tramadas com os educandos, justificam, de certa maneira, o estudo descrito nesta Dissertação e desenvolvido por mim desde uma posição outra, a de sujeito-pesquisadora-analista de discurso que, atenta aos discursos discentes, com eles estabeleceu uma relação menos ingênua no que tange à referenciação em torno da autonomia, evidenciando velhos e novos sentidos que concernem à realidade da sala de aula e ao fazer pedagógico num curso PVP.

Da memória de dizeres relacionados aos sentidos de autonomia faz parte um conjunto relevante de modos de compreensão sobre a mesma que incluem desde contribuições de autores como Paulo Freire até deliberações legais relacionadas a intenções expressas pelas políticas públicas de educação em nosso país. Tais sentidos que existem no interdiscurso, num nível dos saberes, da memória discursiva, apontam ao enunciável do discurso. Importante ressaltar que, consoante adverte Mutti (2011, p. 350), “[...] os sentidos das palavras se modificam a cada uso”, o que é complementado pela autora quando ela lembra que “[...] o processo de referenciação dos termos linguísticos, ligado fortemente às situações concretas vivenciadas pelos sujeitos, aponta a um movimento dinâmico e tenso, vinculado à possibilidade de reprodução, de reformulação e de transformação dos sentidos”. Tais considerações pretendem

encaminhar para os parágrafos seguintes dessa subseção, antecipando o encontro com modos de compreensão de autonomia ligados a sentidos já-dados (velhos sentidos) com os quais outros sentidos (novos sentidos) de autonomia entraram em confronto conforme as análises demonstraram.

Ao falar sobre educação, Paulo Freire (1997) menciona compromissos que apontam para o necessário investimento em práticas a partir das quais o sujeito se faça autor de sua própria existência, dizendo a sua palavra, e, como ser de relações, não apenas de contatos, se torne sujeito de sua história ao tomar consciência de si mesmo, ou seja, ao se inscrever e se reconhecer nela. Nesse sentido, a tomada de consciência é uma etapa da conscientização (não a própria conscientização) de que faz parte o desenvolvimento sistemático de categorias interpretativas por parte dos sujeitos. Em um tal movimento pode se processar o que Freire (1997, p. 105) chama de “[...] reinvenção do ser humano na aprendizagem de sua autonomia”. Autonomia esta que vai se fazendo na “[...] experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (op. cit., p. 121) e apontam para uma outra maneira de estar sendo. Autonomia que, “[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1997, p. 121).

Em certo sentido, a autonomia, pensada a partir de Freire, implica na necessidade de o sujeito refazer sua compreensão desde a produção de lugares de interpretação em que, tomando distância de sua experiência de mundo, dela se reaproxime com outro olhar. Declara o autor, ao falar mais detidamente sobre o que ele chama de assunção, que uma das principais tarefas do sujeito é “[...] assumir-se como ser social e histórico, [...] pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...] tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos” (FREIRE, 1997, p. 47). A tais palavras se liga a assunção que o sujeito faz de si numa forma de estar sendo, a sua abertura ao mundo, a construção da autonomia.

Com efeito, a constituição de lugares de dizer outros coaduna com intenções manifestas em documentos nos quais o currículo, a escola e a educação são pensados - o que reivindica a consideração sobre o modo como a autonomia está presente, enquanto finalidade e princípio, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei N° 9394/96), nas *Diretrizes*, nos *Parâmetros* e nas *Orientações Curriculares* respectivamente. E, mais recentemente, no Documento *Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio*, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) no segundo semestre de 2016, e na *Medida Provisória N°*

746<sup>8</sup> publicada no Diário Oficial da União em 22 de setembro de 2016 que trata a respeito do que tem sido designado como reforma do ensino médio.

No que tange ao ensino médio, a autonomia é tomada como um aspecto que responde por um dos principais objetivos da educação segundo documentos do Ministério da Educação (MEC) diretamente vinculados à problematização das políticas curriculares e à busca de alternativas para a escola: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM* (BRASIL, 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM* (BRASIL, 2000) e as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM* (BRASIL, 2006). Tais documentos remetem à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN* que, no Artigo 35, articula o nível médio ao “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, grifos meus). Do mesmo modo, percebo relações entre eles e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, que definem, em seu Artigo 26, “[...] o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do pensamento crítico” (BRASIL, 2013, p. 9, grifos meus) como uma das finalidades do ensino médio.

Em 1998, as DCNEM reiteram, em certa medida, as intenções e propostas estabelecidas na LDB: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a partir do Parecer 15/98 [...], regulamentam o Ensino Médio de acordo com os artigos 22, 26, 35 e 36 da LDB nº 9394/96 e ditaram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, mesmo sem caráter de obrigatoriedade, influenciam os currículos deste nível de ensino” (CORSO; SOARES, 2014, p. 08). Os PCNEM foram criados em 1999 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das novas diretrizes curriculares. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ou OCNEM (BRASIL, 2006) destacam, por sua vez, o quanto a instauração de relação entre temas e contextualização dos conteúdos escolares pode resultar em trabalho mais significativo e aprendizagem mais compreensiva. Tanto nas Orientações como nos Parâmetros fica evidente a defesa da interdisciplinaridade com ênfase na produção de um currículo integrado. O documento buscou esclarecer e retomar alguns aspectos dos PCNEM, contribuindo, sobretudo, com sugestões para o trabalho didático-pedagógico a partir das quais fosse possível aproximar

---

<sup>8</sup> Na MP 746 não há qualquer referência à autonomia, cidadania e ética, respectivamente.

o trabalho docente dos interesses e das necessidades dos jovens que cursam esta etapa educacional.

Levando em consideração finalidades, intenções e princípios presentes nos documentos supracitados, é possível inferir a existência de um conjunto de valores que se relacionam com a autonomia intelectual, valores os quais são tomados como essenciais para o desenvolvimento do jovem enquanto cidadão, pessoa humana e agente político. Logo nas primeiras páginas das OCNEM, encontro este esclarecimento: “Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem **autônoma** e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (BRASIL, 2006, p.7, grifos meus). Afirmção, sob certo aspecto, antecipada pelas DCNEM que, ao esclarecerem os princípios sobre os quais se apoiam – estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade – e as finalidades inerentes ao nível médio, fazem referência à autonomia quando destacam a necessidade de as propostas pedagógicas garantirem o: “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da **autonomia intelectual** e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 1998, p. 2, grifos meus). Constato, pois, que a legislação para o ensino médio, pelo menos a mais recente, reforça a relevância de “[...] planejamento e execução de um trabalho pedagógico fundamentado na autonomia dos indivíduos, uma vez que propõe a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia” (CORSO; SOARES, 2014, p. 10). Tais elementos também estão presentes na arquitetura jurídico-administrativa pensada para o ensino fundamental em nosso país, o que é fácil constatar quando consultados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. No caderno de introdução a tal referencial são explicitadas as orientações didáticas, chamando a atenção o fato de que a autonomia integra o conjunto de orientações e é compreendida como “[...] capacidade a ser desenvolvida pelos alunos” e “[...] princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 94). Dito de outra forma, o sentido da autonomia como princípio didático geral apresentado nos PCNEF pode ser assim definido:

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (op. cit.)

Pelo exposto, fica claro que toda educação possui implicações políticas, sobretudo na medida em que se pretende capaz de excarcerar o aluno da mera reprodução de conhecimentos pré-definidos, impulsionando sua ação para a agência política e para o ato criativo. É nesse sentido que Freire lembra (2006) que o processo de conscientização e, portanto, de autonomia, responde a uma espécie de apropriação do sujeito de sua capacidade transformadora ao, concentrando-se na esfera crítica que compreende a realidade enquanto objeto cognoscível, assumir uma posição de sujeito epistemológico. As instituições de ensino em geral colocam-se como espaços que propiciam e impulsionam o desenvolvimento/aprimoramento da autonomia intelectual, sendo importante a consideração das relações pedagógicas para melhor compreensão dos modos como os alunos estão, ou não, a se autorar.

Há, além disso, certa profusão de questionamentos sobre como se dá, *a posteriori*, a busca pela autonomia e quais os resultados em termos de objetivos atingidos quando avaliadas as implicações desta persecução. Entendo que é o fato segundo o qual estes documentos levam em conta as constantes atualizações em nossa sociedade que faz com que o seu conteúdo não seja tomado como um instaurador de práticas obrigatórias, mas antes como um mecanismo capaz de demarcar diretrizes destinadas a orientar a prática docente.

Além disso, o processo dos concursos vestibulares demanda competências que, *grosso modo*, não estão relacionadas com a autonomia, podendo ser elencado, portanto, como um motivador da não observância do desenvolvimento/aprimoramento desta competência, particularmente, no ensino médio. Isso pode ser explicado, porque a exigência de determinadas capacidades e, ademais, a presença da autonomia nos documentos do Ministério da Educação não dizem respeito aos processos que permitem o acesso ao ensino superior, mas antes à constituição do posicionamento dos estudantes enquanto sujeitos em uma sociedade dada.

Os cursinhos preparatórios para os concursos vestibulares, por conseguinte, atuam com o objetivo de permitir o ingresso de seus estudantes no ensino superior e podem ser listados como um dos representantes da mercantilização do ensino: além da transferência de um serviço público para a iniciativa privada, o conhecimento passa a ser instituído como *produto* necessário para o ingresso na universidade. Certamente isso não ocorre de modo unilateral - é a própria orientação dos concursos vestibulares que reforça ocorrências análogas.

O presente trabalho traz as iniciativas populares, em especial os PVPs, como uma alternativa a diligências privadas que, por esta e outras razões, se ocupam da autonomia dos estudantes de uma forma bastante peculiar. Em primeiro lugar, elas não incorrem ao equívoco de atribuição de valor de mercado ao conhecimento nem mesmo atuam como reforçadores de empreendimentos que o fazem; em vez disso, possuem posicionamentos ideológicos bastante demarcados que, por esse motivo, oferecem um campo muito fértil para o desenvolvimento/aprimoramento da autonomia, o que foi possível evidenciar através dos efeitos de sentidos identificados nos discursos praticados por estudantes de tais cursinhos. Nesse sentido, uma tal pesquisa se justifica, também, pela principal contribuição que traz: a possibilidade de aprofundamento, a partir do trabalho analítico-discursivo, sobre as contribuições da instituição investigada no que se refere à formação discente quanto ao exercício de sua autonomia e de seu protagonismo no espaço de aprendizado e fora dele como agente político.

#### **1.4. Enlaces teórico-metodológicos**

Toda asserção que se configura em discurso é passível de interpretação. Seu sentido não se encontra fixo naquilo que aquele conjunto específico de signos exprime de antemão, mas, antes, sua produção está vinculada a uma série de variáveis - contexto, posição discursivo-enunciativa, formações ideológicas e discursivas. Desse modo, a análise discursiva implica numa atitude interpretativa de evidenciação de possíveis sentidos através da consideração das relações envolvidas na produção de um discurso dado. Quando tomados a partir da perspectiva pecheuxtiana, elementos como o ideológico e o inconsciente não devem ser encarados como residuais, mas sim como constitutivos do sujeito que é entendido, por sua vez, como uma posição intercambiável. Conforme assinala Eni Orlandi (2012, p. 19-20), para a Análise de Discurso,

a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);

a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);

o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Desse modo, essa pesquisa encontra seu ponto de relevância ao tomar o ambiente de um curso pré-vestibular popular como se tratando de um contexto epistemológico (de produção e apropriação de conhecimentos) ou, ainda, ao considerar os elementos ideológicos que constituem os processos discursivos. A análise de discurso pecheuxtiana é consistente e atende à demanda pretendida, a saber, transitar por aspectos constitutivos dos sujeitos e dos sentidos a partir da análise do fio do discurso considerando suas relações com o que é da ordem da memória discursiva a fim de melhor compreender sentidos de autonomia manifestos nos discursos de estudantes de um curso PVP desde a consideração de interfaces existentes entre tais dizeres e as condições de produção dos mesmos, a saber, o contexto concreto do curso PVP bem como as representações dos sujeitos envolvidos sobre eles, o curso, a pesquisadora. Nesse sentido, cabe sublinhar que a análise de discurso francesa fundada por Michel Pêcheux, como disciplina de entremeio que é, reivindica que se atente para o fato de que o dispositivo analítico mobilizado só faz sentido na medida em que movimenta um dispositivo teórico também proposto pela AD:

[...] o dispositivo teórico, que objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, sustenta-se em princípios gerais da Análise de Discurso enquanto uma forma de conhecimento com seus conceitos e métodos. Ele se mantém inalterado, segundo a teoria do discurso, na construção dos diferentes dispositivos analíticos. Feita a análise, e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu. Nesse momento é crucial a maneira como ele construiu seu dispositivo analítico, pois depende muito dele o alcance de suas conclusões. (ORLANDI, 2012, p. 28).

Portanto, trabalhei com a AD, operando dispositivos analítico e teórico e, nessa mobilização, ao produzir gestos de interpretação singulares, recorri a um exterior teórico que ofereceu possibilidades de discussão sobre a autonomia dos estudantes de cursos PVPs desde uma perspectiva que intentou abordar tensões e confrontos entre velhos e novos sentidos de autonomia surpreendidos a partir da análise de seus depoimentos sem esquecer que, consoante destaca Mutti (2011, p. 357), “Cada termo, ao ser empregado pelo sujeito que toma a palavra, significa diferentemente, de acordo com a historicidade determinante da enunciação dos sujeitos”. Em razão disso e do interesse no debate sobre autonomia, foi de extrema importância considerar os efeitos de sentidos evidenciados no *corpus* discursivo a partir do qual foram organizados e aplicados os procedimentos descritivos e interpretativos.

Quanto aos itinerários metodológicos vinculados especificamente à organização deste estudo, sendo esta uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a produção de dados se deu por meio de um grupo focal, uma vez que foram considerados aspectos subjetivos além da relação dinâmica entre sujeito e objeto não incorporados por outros métodos. Os depoimentos orais e dos secundaristas constituíram o *corpus* empírico que, uma vez recortado, passou a compor o *corpus* discursivo. Os sujeitos da pesquisa são alunos de um PVP localizado na região metropolitana de Porto Alegre. O processo de “escolha” dos sujeitos de pesquisa se deu por meio de um convite, durante aula de Filosofia ministrada por mim, aos interessados em contribuir com a investigação, o que resultou em um grupo composto por quatro sujeitos – todas mulheres, duas auto-declaradas brancas, duas auto-declaradas negras.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Pode-se afirmar que, tratando-se de linguagem, estamos adentrando em um campo bastante vasto. Isso ocorre porque, em primeiro lugar, o modo como compreendemos a linguagem é responsável por causar efeitos essencialmente distintos entre si. Mais que isso, este modo de compreensão é subsidiário do nosso *modus operandi* com relação a ela. A maneira como Saussure tomou a linguagem, por exemplo, foi condição de possibilidade para sua classificação enquanto objeto científico. Entretanto, conceber a linguagem como sendo capaz de responder cientificamente a questões como “o que é o tempo” ou ainda “o que é a linguagem” pode ser elencada como uma das atitudes responsáveis pela aporia metafísica<sup>9</sup>.

A percepção de um problema expresso linguisticamente como sendo científico, por exemplo, traz consigo a ideia de que há respostas inteligíveis para este problema que respeitem metodologias e considerações igualmente científicas. Tomar uma questão como não sendo científica, em contrapartida, orienta a reflexão para uma direção distinta. O objetivo da linguagem utilizada pela ciência diz respeito à sua competência na busca por regularidades e na explicação e previsão de eventos a partir da construção de hipóteses e teorias. Diferente da linguagem científica - e, em termos linguísticos, sua demanda por sentidos fixos - é a linguagem filosófica. A compreensão de que certas questões não se tratam de problemas científicos é uma das condições para que estas sejam tomadas por uma via alternativa. Nesse sentido, afirma Hacker:

Não pode haver nada hipotético em filosofia, por isso não pode ser uma hipótese que uma proposição entendida por alguém faça sentido. No sentido em que a ciência explica fenômenos - ou seja, através de hipóteses causais e inferências hipotético-dedutivas a partir de uma declaração de leis e condições iniciais - não existem explicações filosóficas. **Os únicos tipos de explicação na filosofia são explicações por Descrição - descrição da utilização de palavras.** (HACKER, 1997, p. 09, grifos meus).

Quando uma criança sente fome, por exemplo, ela chora para indicar sua fome e, assim, receber o alimento. Ao adquirir um comportamento linguístico, ela passa a solicitar o alimento através de palavras. Compreendendo as forças instintivas (de

---

<sup>9</sup> Na tradição filosófica há problemas metafísicos cujas respostas possuem igualmente boas e más razões para que sejam aceitas. Assumir tal igualdade de força entre diferentes respostas equivale a consentir com a impossibilidade objetiva de se chegar a respostas definitivas (aporia). Alguns filósofos argumentam que tais problemas devem ser considerados falhas linguísticas ou erros categoriais, não necessitando ser solucionados, mas dissolvidos. (Cf. WITTGENSTEIN, 1999).

sobrevivência, nesse caso) como inseridas e constituintes da cultura, podemos afirmar que a aquisição desse comportamento linguístico configura uma espécie de instinto cultural, por sua vez, substrato de uma inclinação natural. Desse modo, a linguagem, entendida culturalmente, está inclusa na história natural como uma sofisticação da atividade ou modo de vida humano.

A linguagem organiza-se em elementos - orações compostas por frases que, por sua vez, são constituídas por palavras. Perguntar pelo sentido de uma oração equivale empreender uma investigação acerca do que confere sentido a uma palavra. Tomemos aqui palavra como signo último em termos de plausibilidade, uma vez que o sentido dos elementos que compõem as palavras - as letras - não apresenta ganho significativo em termos de compreensão frásica.

Podemos elencar, entre os reflexos da teoria cientificista de verdade por correspondência, o anseio metafísico (e, portanto, encontrado em alguma medida na tradição filosófica) de uma aproximação exata entre conceitos e as coisas do mundo, visto sua prioridade/subjacência para a análise conceitual e para que orações tenham sentido. Dito de outro modo, para que um conceito possa ser analisado, ele deve possuir um *hard target*, um alvo rígido no mundo. Nas *Investigações Filosóficas*, seu principal representante (além de Russell e Frege) é Santo Agostinho, que, como demonstra Wittgenstein<sup>10</sup>, já na abertura de sua obra, reduz o significado dos conceitos a seus representantes no mundo. O mais plausível ataque à teoria do referencial como significado ocorre quando o filósofo afirma que

[c]onfunde-se a significação de um nome com seu portador. Se o sr. N.N. morre, diz-se que morre o portador do nome, e não que morre a significação do nome. E seria absurdo falar assim, porque se o nome deixasse de ter significação não haveria nenhum sentido em dizer “O sr. N.N. morreu”. (WITTGENSTEIN, 1999, §40.).

---

<sup>10</sup> O filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, estudioso da Filosofia da Linguagem e Filosofia da Matemática, modificou o seu pensar, partindo de reflexões próprias, no decorrer de sua trajetória de vida, transformando com isso suas concepções filosóficas. Quanto à filosofia da linguagem, distinguem-se duas correntes: a primeira na qual os filósofos das linguagens formais, tais como Russell (*O atomismo lógico*), o primeiro Wittgenstein (*Tractatus Logico-Philosophicus*), Carnap (*A sintaxe lógica da Linguagem*) e Montague (*Gramática de Montague*) tentam, mediante a formalização, reconstruir as linguagens científicas, ou tentam formalizar a própria linguagem comum; e a segunda em que os filósofos da linguagem ordinária, como o segundo Wittgenstein (*Investigações Filosóficas*), Austin (*Teoria dos Atos de fala*), Ryle (*The Concept of Mind*) e Strawson (*Análise e Metafísica: Uma Introdução à Filosofia*) procuram, por meio da análise dos usos correntes, mostrar sua riqueza e variedade, mas também mostrar como alguns problemas típicos da filosofia podem ter origem em mal-entendidos linguísticos. Para fins da presente pesquisa, e da breve contextualização apresentada neste capítulo, o foco é o segundo Wittgenstein.

Esta afirmação, além de demonstrar o enfraquecimento da conexão existente entre sentido e referência, é uma prova da flexibilidade da linguagem – o nome próprio N.N. possui sentido em função da necessidade de postulação de um significado dentro de um determinado contexto de uso. Marie McGuinn sugere que, quando Wittgenstein convida o leitor a atentar para o que vem à sua mente quando profere um conceito, ele na verdade deseja reforçar a ideia de que o significado não está na referência, mas somente será revelado quando voltarmos nossa atenção ao contexto onde um conceito aparece. Essa sugestão é reflexo das consequências extraídas da análise de Wittgenstein de um caso particular<sup>11</sup> onde tem-se que, “[...] no caso em que as aplicações são diferentes, é o uso que é feito das palavras que mostra o que o falante [*speaker*] deseja que elas signifiquem e não o que vem em sua mente ao ouvir a palavra e compreendê-la” (MCGUINN, 1997, p. 85). A estes contextos de uso, Wittgenstein denomina jogos de linguagem.

Um jogo de linguagem corresponde ao contexto no qual estão sendo utilizados conceitos, mas também “[...] o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, 1999, §7). Ao realizar tal caracterização, o filósofo parece desejar conectar à noção de jogos de linguagem, a de flexibilidade – eles são os contextos nos quais a linguagem ocorre, mas também o conjunto de toda a linguagem. A linguagem é composta de palavras, conceitos, expressões, etc., mas também de regras do mesmo modo que um jogo de xadrez possui peças que se diferenciam umas das outras segundo seu modo de operação. Estes conceitos, tal como as peças de um jogo, obedecem a determinadas regras, que, por sua vez, são contingentes. Segundo Wittgenstein, o fato do mundo ser como é no momento em que afirmarmos X é meramente contingente<sup>12</sup>; nem mesmo a nossa história natural pode ser tomada como necessária. Está em jogo, aqui, o conceito de formas de vida; trata-se da condição necessária para que regras façam sentido; apenas quando uma forma de vida é compartilhada que regras podem ser usadas reduzindo a probabilidade de desacordos.

Embora não pareça nada fácil aceitar que o que está na base das condições de verdade das proposições (e outras questões) é uma mera contingência, o conceito de formas de vida envolve a ênfase que nem mesmo a mais clara e rígida regra em um jogo

---

<sup>11</sup> A saber, no §139, quando ele convida o leitor a supor que “ao ouvir a palavra ‘cubo’ uma imagem paira no seu espírito” e em seguida completa: “A imagem do cubo sugeriu-nos um certo emprego, mas eu poderia também empregá-la de um modo diferente”, a fim de contrastar a possibilidade de diferentes aplicações da palavra.

<sup>12</sup> Aqui a ideia de contingência está sendo utilizada para expressar o contrário de necessidade: não é necessário que as coisas no mundo sejam do modo que são - elas podem ser de outro modo.

de linguagem garante que um elemento se comporte segundo ela – é sempre logicamente possível que desacordos ocorram. Isto permite dizer que o apelo a regras “é inessencial enquanto explicação da linguagem” (CAVELL, 1962, p.73). É através do uso, ou no caso do jogo, do exercício de jogar (que supõe aplicação de regras e, por conseguinte, relação com formas de vida), que aprendemos o sentido das palavras, sendo o contexto, e todos seus componentes, responsável pela atribuição de sentidos. Podemos conceber a existência de diferentes contextos de uso de uma expressão X, o que evidencia que se o sentido de X deriva do contexto no qual ela está sendo utilizada, então a linguagem não é fixa; ela não possui uma série de palavras com correspondentes fixos reais (ou formais). É por ressoarem diferentes sentidos, que variam segundo seus modos de uso, que a linguagem pode ser entendida como um conjunto de linguagens. Podemos auferir, do que foi dito, que jogos de linguagem, a partir de suas regras e formas de vida, permitem definir os sentidos dos termos.

Desse modo, o sentido da expressão “alimentar o parquímetro” é flexível segundo seu contexto de uso ou de acordo com o jogo de linguagem no qual está inserido. Este jogo de linguagem, por sua vez, é decorrente de uma determinada forma de vida. Segue-se, do que foi dito, que o uso permite a identificação de diferentes sentidos para a mesma palavra. Alimentar o parquímetro, fora de um jogo de linguagem, pode tornar a expressão obscura ou enigmática, basta imaginar os usos mais frequentes da palavra “alimentar”. É perfeitamente plausível, nesse sentido, que a palavra “alimentar” possua vários sentidos devido à existência dos mais diversos contextos de uso. Perceber a linguagem como algo dinâmico que possui uma história é outro modo de desobscurecer o questionamento acerca das relações entre palavra e sentidos bem como sobre os próprios processos de constituição dos sentidos.

Nietzsche (2004), em sua *Genealogia da Moral*, joga com o fato de as palavras não possuírem sentidos fixos ou como que inscritos nelas. Uma de suas acusações contra os genealogistas anteriores é a de tomarem o valor dos valores como algo dado. Essa acusação pode ser assimilada a partir da linguagem como recaindo no fato de seus antecessores não pensarem ou não se esforçarem em pensar o vocabulário moral para além dos usos que eles próprios davam às palavras. Quer dizer, eles tomavam seus usos desse vocabulário como os únicos possíveis ou legítimos. Parte do esforço argumentativo de Nietzsche é o de imaginar um uso alternativo àquele dos demais genealogistas para mostrar como essa crença na fixidez dos sentidos das palavras faz parte de uma forma de vida, não de uma suposta natureza das palavras à parte de seu uso. À título de ilustração,

tomemos a palavra “bom” que, nesse uso aristocrata, corresponderia às virtudes guerreiras – a violência, a força e a arbitrariedade da força. Nietzsche explicaria nosso uso como uma reação a esse uso alternativo original; usaríamos “bom” para designar o oposto ao designado pela moral aristocrata. No jogo de linguagem atual, pode-se dizer que “bom” corresponde à paz e à docilidade. A linguagem é composta de signos mas também de regras (regras gramaticais) do mesmo modo que o jogo de xadrez possui peças que se diferenciam umas das outras segundo seu modo de operação (e obedecendo a determinadas regras).

Fora de um jogo de linguagem não faz sentido perguntar pelo sentido das palavras. Se o verbo sonhar é ativo ou passivo é algo que só pode ser respondido em termos das especificidades de um jogo de linguagem. Gramaticalmente é ativo dado que pertence à voz ativa, mas, em termos de atividade, ele é passivo e não há dúvida<sup>13</sup>.

Na filosofia, a interpretação das palavras fora do seu contexto ou modo de uso vem da necessidade da universalização de certos conceitos, como, por exemplo, o de conhecimento, tempo ou linguagem. Platão (2010), no *Teeteto*, na busca de condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para o conhecimento, nos apresenta três formulações dessas condições (respectivamente, *grosso modo*, conhecimento como crença, como crença verdadeira e como crença verdadeira acompanhada de *lógos*), mas fracassa. Isso revela claramente que há um problema, que parece não ocorrer com o conhecimento tal como entendido ordinariamente, porque cotidianamente não temos problemas em reconhecer suas ocorrências. Antes, ele parece se dar por conta da maneira com que Platão (e nós com ele) se propõe a responder à pergunta do que é conhecimento (exatamente a mesma situação de Santo Agostinho, que ordinariamente sabe o que é o tempo, mas não sabe ou deixa de saber quando se pergunta filosoficamente pelo que é o tempo). Assim, a aporia a que Platão chega no *Teeteto* pode indicar que há um problema com a pergunta “o que é o conhecimento?” da maneira como é formulada – como uma exigência por condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes.

Tomar a linguagem como um conjunto de signos cujos sentidos são fixos, contudo, é um recorte do qual não incorre somente Santo Agostinho. Ferdinand Saussure (2006), em sua concepção acerca da linguagem, faz um movimento similar, embora com outros objetivos. Seu principal propósito era uma sistematização dos fenômenos

---

<sup>13</sup> Cf. Andrew Lugg (2000).

linguísticos a fim de possibilitar a entrada da língua no *hall* dos objetos científicos. Isso se deu precisamente porque, para que uma disciplina possa ser caracterizada como sendo ciência, seu objeto de estudo, bem como um modelo metodológico, precisa ser delimitado. Foi então que, em 1916, a partir da publicação do *Curso de Linguística Geral*<sup>14</sup>, a Linguística passou a ser considerada uma ciência. Nesse curso, Saussure estabelece o objeto de sua nova ciência como sendo a língua e, para isso, realiza seu isolamento através da oposição entre língua e fala. Nesse sentido, ele afirma:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e *independente do indivíduo*; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer a fala, inclusive a fonação e é psicofísica. (SAUSSURE, 2006, p. 27, grifos meus).

De acordo com a concepção saussureana, a linguagem é uma atividade na qual a língua se inscreve na fala. É através da fala<sup>15</sup>, compreendida como um ato linguístico material, que podemos observar esse sistema de signos em funcionamento.

Para que haja comunicação, é necessário um sistema de signos (com sentidos fixos em alguma medida) regido por um conjunto de regras interpessoais, independentes do indivíduo. A dicotomia desenhada por Saussure, desse modo, preserva esse espaço intersubjetivo como condição da linguagem sem deixar de lado seu aspecto propriamente interativo, por sua vez compreendido pelo conceito de fala. Émile Benveniste (1991), atentando para o caráter subjetivo da língua, a toma como uma atividade que se manifesta a partir de instâncias discursivas. Trata-se de uma dicotomia análoga a de Saussure, uma vez que não ignora a língua em sua natureza simbólica cujo sistema de combinações é condição de possibilidade do discurso. Realizando um percurso semelhante ao wittgensteineano, Benveniste observa que há um conjunto de símbolos cujos referentes são ocorrências objetivas no mundo. Ele os denomina signos nominais, ou seja, nomes cuja instância “[...] refere-se a uma noção constante e ‘objetiva’, apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular, e que permanece idêntica na representação que desperta” (BENVENISTE, 1991, p. 278).

---

<sup>14</sup> O *Cours de linguistique générale* trata-se de uma compilação do material de três cursos realizados por Saussure organizada por dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye.

<sup>15</sup> Embora Saussure (2006) não fale sobre discurso, foi a dicotomização saussureana entre língua e fala que possibilitou Pêcheux elencar a necessidade de um outro modo de relação e voltar um olhar mais atento para as articulações entre o linguístico, o histórico e o social, responsáveis por constituir, desse modo, a esfera do discurso. A ideia de língua, contudo, foi preservada pois para o filósofo ela é condição de possibilidade da materialização do discurso.

Há, contudo, signos como os pronomes pessoais que atuam nas construções linguísticas como incógnitas - símbolos vazios à espera de preenchimento. O pronome pessoal “ela”, por exemplo, não refere uma pessoa específica na realidade uma vez que seu “alvo” é variável. O mesmo ocorre quando tentamos instaurar a instância do pronome “eu” intercorrente em uma alocução e percebemos sua dupla especificidade: ele instancia o eu como sendo o referente tanto quanto o referido, algo que ocorre na medida que o indivíduo alocutado (o “tu”) torna-se “eu” na posição de locutor. O sentido de pronomes demonstrativos, por sua vez, é subordinado de critérios outros que não a existência de uma instância singular. Essas peculiaridades podem ser observadas quando atentamos para a relação entre o uso do demonstrativo “este” e a necessidade de ostensão ou, ainda, para os pronomes “aqui” e “agora” e a distinta maneira como se concatenam com determinações espaço temporais.

Benveniste atenta para o fato de que a linguagem possui um caráter propriamente subjetivo, onde pronomes como “ela” possuem uma realidade discursiva. Posto de outro modo, a inscrição destes signos no discurso é o que permite a delimitação de seus significados.

Conquanto o foco desta sessão seja uma contextualização mais filosófica de estudos que, direta ou indiretamente, afetam o campo da linguagem, sem discorrer mais especificamente a respeito da Análise de Discurso francesa pecheuxtiana, farei breves referências a críticas endereçadas a Ferdinand Saussure e Emile Benveniste por Michel Pêcheux de modo a atar este capítulo no que o sucede.

Nesse sentido, destaco que, a respeito do trabalho de Saussure e do que cria distância entre os dois autores, é relevante mencionar a suspeita de Pecheux segundo a qual Saussure, ao dicotomizar língua/fala, poderia estar contribuindo para o retorno a uma aposta num conceito filosófico de sujeito livre. Com relação a Benveniste, embora ele tenha (re)incorporado aos estudos linguísticos a noção de subjetividade, chamando a atenção para o fato de que o locutor enuncia sua posição no discurso através de determinados índices formais dos quais os pronomes pessoais constituem o primeiro ponto de apoio, a sua teoria de representação do sujeito no discurso, por vezes, parece ser restrita na medida em que argumenta a favor de um *eu* que, na relação, tem dominância sobre um *tu*, remetendo a um sujeito centrado. Na próxima sessão, apresento os argumentos de Michel Pêcheux de modo que seja possível melhor compreender as diferenças entre as teorias apresentadas e as contribuições trazidas pela AD.

### 3. ANÁLISE DE DISCURSO

#### 3.1. Atos fundadores e repercussões

Na década de 1960, quando o jovem filósofo Michel Pêcheux realiza as primeiras incursões através da análise de panfletos políticos na França, se dá o surgimento de uma nova disciplina, a Análise de Discurso (AD). Sobre os contextos de trabalho do autor francês que anteciparam a publicação de *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, houve um momento anterior em que ele assinava como Thomas Herbert e discorria abertamente sobre o materialismo histórico e a psicanálise. Seu principal objetivo não era, ainda, determinar os pilares sobre os quais a Análise de Discurso estaria fundada, mas antes, por meio de uma perspectiva assumidamente althusseriana, construir uma Teoria Geral das Ideologias. Ainda assim, é possível atentar, a partir das reflexões de Herbert acerca das ciências sociais, da ideia de ideologia e da psicologia social, a gênese de algumas concepções mais tarde centrais para a constituição da análise de discurso.

Estes escritos comportam as elaborações preliminares do filósofo acerca da relação entre sujeito, discurso e ideologia, além de uma crítica pontual à cientificidade das ciências sociais. Em suas *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social*, ele parte da ideia segundo a qual o paradigma iluminista determina uma disjunção entre objetividade e subjetividade. Isto o conduz a rotular de equivocado este paradigma, dado que ele negligencia a historicidade presente na subjetividade que molda as práticas sociais, ao compreender o caráter subjetivo como implicando uma negação ao cientificismo.

De acordo com Herbert, a transformação da matéria-prima em produto científico por meio de determinadas técnicas é condição indispensável para que algo adquira o estatuto de Ciência. O caminho para o surgimento de uma nova prática científica, ademais, subentende duas fases: transformação produtora e reprodução metódica. Enquanto a primeira fase se caracteriza pela busca e criação de ferramentas tendo como base os instrumentos e métodos já estabelecidos em outras ciências, na segunda fase, esta ciência em desenvolvimento já está apta à materialização das suas teorias, e, portanto, à construção dos seus próprios instrumentos “na medida em que estabelece os fenômenos que esta ciência produz” (HERBERT, 1995, p. 64). Ocorre que, segundo Herbert, a ideia de que as ciências sociais se encontram na fase de reprodução metódica é uma ilusão posto que, apesar de suas técnicas de experimentação serem ressignificadas desde outras

técnicas e ciências, o seu objeto próprio – o real psico-sociológico e, portanto, a ideologia – não foi por elas produzido.

A AD, tal qual idealizada por Pêcheux, pretendia-se um salto qualitativo quanto à análise de conteúdo e à Linguística, cujos estudos vinham adquirindo força desde o século XIX, representando a contiguidade das ideias expressas e desenvolvidas por Herbert. O início da disciplina se deu a partir de um distanciamento de determinadas análises, sobretudo a saussureana, e da ressignificação de outras disciplinas, dando origem a um quadro epistemológico que, nas palavras de Pêcheux e Fuchs, articula três diferentes regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.163-164).

Com base nas releituras de Althusser e Lacan, respectivamente, realizadas por Marx e Freud, Pêcheux estabelece a língua, a ideologia e a teoria do discurso como sendo os três pilares sobre os quais a sua teoria se funda. Um dos seus objetivos é o de dar conta de aspectos concernentes ao discurso negligenciados por Saussure em sua teorização que deu à luz a Linguística. Importante, aqui, grifar que, tal como postula Maldidier (2003, p. 21), o discurso precisa ser apreendido como

[...] conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem. [...] Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussureana, desembaraçada de suas implicações subjetivas.

Pode-se afirmar, então, que a AD realiza uma

[...] articulação entre o materialismo histórico, entendido a partir da teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias; a linguística, como teoria que estuda, concomitantemente, a sintaxe e os processos de enunciação; e a teoria do discurso, que investiga a determinação histórica dos processos semânticos. (SANTOS, 2013, p. 213).

É precisamente a materialização do discurso na língua que confere a possibilidade de tais articulações. Ora, é a materialização, ou seja, implicação e representação do discurso através da língua que permite que sejam considerados os aspectos propriamente

enunciativos que competem ao discurso, sejam eles linguísticos ou históricos. Nesse sentido, “[...] o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 179).<sup>16</sup>

O objetivo da Linguística *qua* ciência não é o de dar conta de questões sociais - tampouco dos usos performativos da linguagem, representados pelos atos de fala, que supõem outras categorias envolvidas - mas possui como objeto de análise uma língua estratificada e plana, baseada em um sujeito predicado que, em alguma medida, reflete o mundo. Como indica Thomas Moro Simpson (1979o), a própria filosofia da linguagem aponta para a relação entre os erros e paradoxos sobre o pensamento e a realidade e o excesso de confiança que depositamos na linguagem ao longo da história. Entretanto, deve-se assentir que a linguagem analisada estritamente (em detrimento da análise da fala, por exemplo) nos apresenta como remanescentes alguns hiatos. O aspecto subjetivo implicado nas circunstâncias enunciativas é um deles.

As marcas de subjetividade denotam, *grosso modo*, que a própria ocorrência da linguagem se dá orientada por necessidades, desejos e aspectos inconscientes e, portanto, *prima facie*, incompreensíveis. Tais representações, segundo Lacan, manifestam-se por meio de um sistema de símbolos e antecipações culturais que se impõe ao sujeito antes mesmo do seu nascimento, inscrevendo o ser humano na linguagem<sup>17</sup>. O ato de anunciar um acontecimento no tempo futuro, por exemplo, expressa, mais do que uma mera predicação, um testemunho ou argumento para algo que será dito em seguida, mas sempre fazendo relação a um “tu” instaurado pelos desejos, dúvidas ou crenças de um “eu” primeiro. Assim, pela consideração das marcas de subjetividade, a afirmação “vai chover” pode estar acompanhada do argumento “leva consigo um guarda-chuva”, relação de que uma análise sintática não daria conta. Analogamente, quando o resultado de uma análise de estrutura de sintaxe sobre a oração “preciso sair” trata o “sair” como oração subordinada objetiva indireta reduzida de infinitivo sem a preposição, pode-se constatar, com facilidade, a negligência dos elementos subjetivos nos estudos gramaticais. “Eu” é um pronome reto ou, ainda, “eu” é o sujeito da frase e nada mais.

---

<sup>16</sup> Embora Pêcheux legitime a língua como materialização do discurso, desde seus escritos de 1969 ele já reconhece a significação do gesto, não obstante os instrumentos necessários para trabalhar com isso não estivessem disponíveis na época. Por muito tempo, a AD precisou da instrumentalização da semiótica de Greimas para dar conta de outras materialidades sem ter que recorrer à semântica.

<sup>17</sup> Para Lacan a inserção do sujeito na linguagem se dá por meio do inconsciente. A linguagem torna-se, desse modo, a maneira pela qual o sujeito se atualiza enquanto ser humano em seus enunciados linguísticos. É, pois, na linguagem que seu inconsciente se constitui e estrutura.

Contudo, como foi visto através de Benveniste, estes aspectos são responsáveis não apenas por balizar, mas também por tornar possível uma ampla gama de significados. Não se trata de tomar a Linguística como negligente ou insuficiente *per se*, mas, por razões históricas, seus objetivos são claramente outros que uma investigação comprometida com a linguagem de um ponto de vista mais integral. Para a AD francesa, “[...] o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto se organiza em relação a língua com a história no trabalho significativo do sujeito em relação com o mundo” (ORLANDI, 2012, p. 69). Evidenciamos, dessa forma, tal constatação como um importante ponto de afastamento entre a Linguística e a AD francesa, uma vez que esta última confere uma importância peculiar à produção de sentidos (diversos) por objetos simbólicos. Podemos compreender, assim, por quais razões elementos que determinam os significados possíveis de entidades discursivas estáveis são considerados componentes chave para a realização de uma análise que vai além do texto.

Cabe ainda salientar que o projeto pecheuxtiano possui um itinerário teórico-metodológico que autoriza recorrentes atualizações ou remanejamentos no percurso da AD *qua* disciplina, uma vez que seu caráter propriamente interpretativo concede a possibilidade de eventuais rupturas. Estas rupturas podem ser visualizadas com clareza a partir das “três épocas” desde as quais “progride” a disciplina.

Demarcada pela concepção discursiva como sendo um processo fixo e autodeterminado que origina traços discursivos empíricos por ingerência de uma máquina discursiva única, a primeira época se caracteriza por uma espécie de exploração do potencial analítico da disciplina. As sequências discursivas analisadas constituíam um *corpus* delimitado e interpelado por condições de produção dadas. Sua análise era focada, sobretudo, na mobilização de identidades parafrásticas, transformando este processo em um “[...] procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e fim predeterminados e trabalhando em um espaço onde as máquinas discursivas constituem unidades justapostas” (PÊCHEUX, 2010a, p. 313).

A noção de formação discursiva é o conceito que singulariza a segunda etapa, abrindo o espaço estrutural que antes era fixo para a invasão de elementos pertencentes a outras formações discursivas. Este movimento, como referência, é extremamente profícuo “[...] para visualizar-se uma certa rede de sentidos outros, em cuja complexidade heterogênea o analista identifica uma regularidade. Interessa analisar esse cruzamento que faz parte da produção de sentidos” (MUTTI, 2003, p. 02).

É precisamente em decorrência deste movimento de abertura e ruptura que surge a terceira época, demarcada, acima de tudo, pelo símbolo da dúvida e da não estabilidade de quaisquer garantias que mantinham, em outro momento, o *corpus* fixo e autodeterminado. Esta quebra torna possível, então, a admissão de certa heterogeneidade enunciativa das sequências discursivas analisadas.

Pode-se observar, ademais, que o processo de constituição da AD *qua* um movimento que percorre “três épocas” não diz respeito a um tempo cronológico, mas antes lógico que nota uma significativa evolução em termos de ganhos qualitativos. A dialética, presente na alomorfia das três épocas, diz respeito a algo que se transforma, mas mantém elementos daquilo que era anteriormente. Trata-se da conservação de características postas em um determinado momento para, em outro, superar dados aspectos que instauram um momento distinto, mas que ainda refere a coisa ela mesma como um todo. Posto de outro modo, pode-se dizer que as distintas épocas sofrem superações do ponto de vista teórico e metodológico que alavancam a AD para uma categoria outra onde seus elementos (alguns superados, outros mantidos) a constituem ainda como uma mesma disciplina.

Este movimento está previsto em uma das tríades da dialética hegeliana, a saber, aquela composta por Devir (Werden), Ser (Sein) e Nada (Nichts). Do uso predicativo do verbo *ser*, Hegel deriva um elemento categorial, uma vez que tudo *é* sob algum aspecto<sup>18</sup>. Nesse sentido, pode-se dizer que *Sein* é o conceito mais rico em extensão (já que tudo é) e o mais pobre em compreensão (já que não há restrições de predicação do ser, pois afinal, tudo é). Pergunta-se acerca desta predicação: se tudo é, afinal do que se trata? De tudo, de fato. A questão faz-se outra: se tudo é, sob que aspecto?, e dá início efetivo ao movimento - se algo é sob algum aspecto, ele pode ser em um determinado momento e vir a não ser em outro, uma vez que ser e vir a não ser (e vice-versa) fazem parte da qualidade (o que faz algo ser aquilo que é) dos objetos. O não-ser ou o nada (Nichts) consegue ampliar o alcance de determinação do ser.

O conceito hegeliano de Devir, apesar de aparentemente contraditório, revela a dinâmica que Hegel pretende evidenciar através da alternância entre Sein e Nichts pensados em momentos distintos, que são negados (um pelo outro) e elevados a um conceito no sentido lógico (não fenomenológico) mais elaborado e denso. O devir é mais elevado no sentido em que reúne dentro de si a negação da dicotomia Sein e Nichts

---

<sup>18</sup> Remetendo a Parmênides: “tudo é”, onde o ser equivale ao primeiro princípio de todas as coisas.

suprassumida, sendo assim, mais apropriado para que possamos nos referir ou refletir sobre a realidade e seus objetos componentes.

No prefácio da *Fenomenologia do Espírito*, ele usa o exemplo que representa esta ideia

[...] a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem, mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo. (HEGEL, 1989, Prefácio)

A dinâmica que preenche as três épocas, portanto, diz respeito a algo que veio a ser a partir das possibilidades determinadas pela própria AD - o que pode ser compreendido por meio de atenção a pistas fornecidas pelo próprio Michel Pêcheux. Como se disse antes, tomando como ponto de partida algumas considerações feitas pelo filósofo francês em *A análise de discurso: três épocas*, de 1983, referi três momentos articulados à constituição da AD: a AD1 relacionada à exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural; a AD2 correspondente ao estudo da justaposição dos processos discursivos e à tematização de seu entrelaçamento desigual; e a AD3 na qual se observa a emergência de novos procedimentos, através da desconstrução das maquinarias discursivas, abrindo-se importantes caminhos para a abordagem da heterogeneidade.

Com efeito, pode-se dizer que, no trabalho perseguido por Pêcheux, há um constante escorregamento de sentidos que provocam rupturas e apontam para diferentes inserções do autor na problematização da Análise de Discurso. Eles representam o movimento de significação de determinadas concepções e de atualização de outras, indicando a construção de um projeto que envolve configuração e constante reconfiguração da AD.

A Análise de Discurso, assim como a concebe Michel Pêcheux, pode ser considerada como disciplina de entremeio: ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade. Reitero que ela coloca questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga. Ao mesmo tempo, propõe questões aos fundamentos das ciências sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual se assentam. Torna-se evidente a inclusão, no

estudo da materialidade da linguagem realizado pela AD, tanto do aspecto linguístico quanto do histórico: como análise dos efeitos de sentidos entre locutores, vincula linguagem e contexto. Conforme assinala Pêcheux (2010b, p. 82), “[...] o termo discurso [...] implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo geral, de um ‘efeito de sentido’ entre os pontos A e B”. Em outras palavras, “[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos [...]” (ORLANDI, 2012, p. 21).

Michel Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, grifa sua contrariedade em relação à consideração da linguagem apenas a partir de um esquema “reacional” (“estímulo-resposta”) ou “informacional” (“emissor-mensagem-receptor”), advertindo que, em ambos, ocorre a exclusão das ações das regras, das normas que os indivíduos estabelecem entre si. Esclarece o autor que A e B, mais do que presença física de organismos humanos, “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” que “estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2010b, p. 82). O lugar se encontra presente no processo discursivo, mas transformado por formações imaginárias que designam “o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010b, p. 82).

A AD assume, dessa forma, um compromisso que subentende o vínculo linguagem, sociedade e história. Ela trata do processo de constituição do fenômeno linguístico, operando com a noção de formação discursiva (FD) enquanto componente da formação ideológica<sup>19</sup>. As formações discursivas são compreendidas como matrizes onde se articulam os sentidos formulados através do discurso. Elas também revelam diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível através da percepção dos deslizamentos de sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Seria dizer que, nos deslizamentos de sentido, nada desaparece. Pelo contrário, os elementos se tocam, ocorrendo ressignificação.

A ideologia, nesse campo teórico-prático, surge como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que a signifique. É espaço de contradição;

---

<sup>19</sup> Elemento suscetível de intervir como uma força em confronto a outras forças em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento. A formação ideológica tem uma existência material por meio do discurso.

não apenas de ocultamento. Forma de representação do real que reflete e refrata. Tanto os sujeitos (interlocutores) quanto os referentes participam do discurso, ao passarem pelo filtro das formações imaginárias<sup>20</sup>, como resultado de um trabalho discursivo constitutivamente ideológico.

Pêcheux (2009, p. 160), ao discutir a relação discurso-ideologia, lembra que “as palavras, expressões, proposições, etc., [...] adquirem sentido em referência às formações ideológicas (posições ideológicas) nas quais estas posições (de sujeito) se inscrevem”. Seria dizer que a atividade discursiva se constitui enquanto uma das formas de manifestação da ideologia, exercida pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Assim sendo, o discurso não reflete a ideologia como algo exterior a ele, mas a mostra enquanto efeito de sentido que funciona como indício de sua interioridade. Ela tem, portanto, existência material, porque reflete uma relação social que está atravessada por representações dessa mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os homens são protagonistas. Da mesma forma, é inequívoca a relação entre tais formações ideológicas, imaginárias e as posições assumidas pelos sujeitos. Falar em posição assumida pelos sujeitos corresponde a falar em um lugar que, quando o sujeito enuncia, ele se concede a si mesmo e também atribui ao outro.

O modo como Pêcheux compreende a relação entre sujeito, língua e história se vincula à marca fundamental da AD: a relação constitutiva entre a língua e sua exterioridade, entre o dizer e as condições de produção desse dizer<sup>21</sup>. Relação entre elementos presentes na materialidade discursiva com elementos que dela estão ausentes (podendo ser recuperados no interdiscurso):

Isso supõe [...] que um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise. (PÊCHEUX, 2010b, p. 104-105).

---

<sup>20</sup> Elementos que “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do seu lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010b, p. 82). Tais formações são resultantes de processos discursivos anteriores e se encontram atravessadas pelo já dito e pelo já ouvido, por meio de que se constitui a substância das formações imaginárias.

<sup>21</sup> As condições de produção lembradas pelo autor se colocam como o referente (contexto, situação na qual e/ou a partir da qual se constitui o discurso), as formações imaginárias e as posições dos interlocutores (lugares determinados na estrutura da formação social e que estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo).

Na AD, se estabelece relação entre a noção de discurso, o elemento teórico e o elemento social: “[...] a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos” (PÊCHEUX, 2009, p. 91). As contradições ideológicas que se fazem através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si.

Em outro trabalho, Pêcheux (1994, p. 63) acrescenta que “[...] esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, [...] constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. O que remete a um trabalho ideológico dos sentidos que se vincula ao ponto em que, no discurso, língua e história se ligam pelo equívoco. Como diz Pêcheux (1997, p. 51), “[...] o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”. É exatamente neste espaço que se dão os deslizamentos de sentidos – no espaço do equívoco, ‘no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’” (ibid.). Nesse sentido, ao falar em deslizamentos de sentidos se fala, também, em constituição do sentido e, por extensão, em constituição do sujeito. Como lembra Orlandi (1996, p. 82), o equívoco, “[...] na instância do sujeito nos permite compreender a relação com o inconsciente, na instância da história nos põe em contato com o como funciona da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária”.

Assim sendo, a relação entre sujeito, língua e história pressupõe uma relação com o equívoco, com efeitos ideológicos, com deslizamentos de sentidos – relações que terminam por ser constitutivas tanto dos sujeitos quanto dos sentidos. Liga-se a este processo o que Jacqueline Authier-Revuz (1994) chama de “ordens heterogêneas” também constitutivas do sujeito e dos sentidos. A heterogeneidade, então, se vincula ao possível nos sentidos. O sentido sempre podendo ser outro. Falar a respeito da teoria não-subjetivista da enunciação proposta por Pêcheux torna necessário lembrar que as ideias desse autor, como ele mesmo acena<sup>22</sup>, podem ser consideradas desde a compreensão da AD como processo que envolve um “[...] trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo” (PÊCHEUX, 2010a, p. 315), um movimento de superação de determinadas concepções, de atualização de certa memória.

---

<sup>22</sup> Cf. PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010a. p. 311-319.

Segundo Mutti (2003, p. 01), “[...] um quadro teórico não consiste num já lá estável, pois que admitir novas interpretações é condição de prosseguir”. Nesse sentido, a AD, mais do que se propor como universo logicamente estabilizado, revela a densidade heterogênea do trabalho discursivo e assume tal heterogeneidade como um traço constitutivo seu. Pêcheux, em *A análise de discurso: três épocas* (2010a), apresenta um inventário de indícios, dúvidas e incompletudes que assume no seu próprio trabalho de produção de gestos de interpretação sobre a AD. No processo de reviramento de sentidos a partir do qual está sempre a se constituir a análise de discurso, surpreendem-se sentidos articulados a um sujeito feito e efeito de linguagem, cingido ideologicamente e condenado a significar, portanto, produzir gestos de interpretação também constitutivamente heterogêneos. Uma de suas inquietações é tornar possível um estudo teórico que, para além da reprodução de sentidos já-dados, seja capaz de, referindo o discurso, incluir a transformação de sentidos na tensão entre estrutura e acontecimento.

### **3.2. Análise Automática do Discurso (AAD69)**

Em *Análise automática do discurso (AAD69)* (2010b), Pêcheux discorre, entre outros assuntos, sobre o quadro epistemológico geral da AD, destacando a articulação de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso – regiões atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. No quadro analítico proposto por ele, se encontra uma primeira menção à interpelação ideológica do indivíduo em sujeito. Ela permitiria a identificação do sujeito e teria um efeito retroativo (o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito). A forma-sujeito, termo cunhado por Althusser, se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a FD que o domina. Portanto, esse é um sujeito afetado pela ideologia, interpelado ideologicamente. Daí se dizer que o discurso é um efeito de sentido entre locutores posicionados em diferentes perspectivas ou, como sugere Pêcheux (2010b), entre “os pontos A e B” – enfim, um nexa com a estrutura social e com a ideologia.

No que diz respeito aos trabalhos de análise, o ponto de partida se constitui num *corpus* fechado de sequências discursivas selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas. Consoante esclarece o autor,

AD1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as máquinas discursivas constituem unidades justapostas. A existência do outro está pois subordinada ao primado do mesmo [...]. (PECHEUX, 2010, p. 313).

Ocorre uma centralização da análise no vocabulário e o apagamento do sujeito que lê por detrás do gesto científico (TEIXEIRA, 1997, 1998, 2001).

### 3.3. Semântica e Discurso (AD75)

Conquanto, consoante recorda Maldidier (2003), em *Semântica e Discurso* tudo parta de Althusser haja vista suas teses sobre ideologia darem início ao capítulo relacionado ao discurso, a interlocução com Althusser e os questionamentos a ele dirigidos foram tanto o motivo de esforço maior de Pêcheux quanto a origem de suas inquietações. Ao retomar a concepção de ideologia de Althusser assim como a concepção de aparelhos ideológicos de estado (AIEs), promove afastamento em relação a algumas concepções althusserianas. Segundo Althusser (1992, p. 88), a ideologia “[...] representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações daí derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas”. Não são as suas condições reais de existência, o mundo real, que os homens representam, mas suas relações imaginárias com tais condições e com tal mundo (em última instância, com as relações de produção e de classe). Além disso, Althusser acrescenta que a “[...] ideologia (relação imaginária com as relações reais) tem uma existência material” (ibid.), ou seja, ela existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas, ela se materializa por meio de atos inscritos em práticas. Em suma, a ideologia “[...] prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo a sua crença” (ibid., p. 92). Dito de outra forma, ela reflete uma relação social que está permeada por representações dessa mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os sujeitos são protagonistas.

Segundo Pêcheux, no interior mesmo das AIEs, se trava ininterruptamente a luta de classes visto que “[...] esses AIEs constituem simultaneamente e contraditoriamente o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2009, p. 145). A atividade discursiva pode ser percebida como uma das

formas de manifestação da ideologia, efetuada pelo sujeito interpelado ideologicamente e, conseqüentemente, assujeitado. Ela se dá no interior dos AIEs e reflete a luta de classes. A ideologia, assim, será entendida pela AD como “[...] representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos” (INDURSKY, 2013, p. 21). Ocorre um deslocamento da relação imaginária com as condições reais de existência para o interior dos processos de significação. Ao considerar os AIEs como lugar e meio de realização da ideologia da classe dominante, não como expressão de sua dominação, Pêcheux acrescenta à noção a ideia de que neles os sujeitos protagonizam incessante luta de classes. A constituição das contraditórias condições ideológicas se processa num determinado momento histórico e numa certa formação social, se materializando nas formações ideológicas que se relacionam às formações imaginárias (COURTINE, 2014). Portanto, Pêcheux não assumiu totalmente Althusser: ainda que da leitura de *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, artigo de Althusser, derive a ancoragem teórica do projeto pecheuxtiano na tese da interpelação ideológica, ao referir a transformação das relações de produção, Pêcheux intentou romper com interpretações funcionalistas de que o texto althusseriano era objeto.

Já, ao falar em formações ideológicas, ele resume sua ideia básica numa tese segundo a qual “[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 160). Existe uma estreita relação entre o sentido que expressam e as posições assumidas pelos sujeitos que as utilizam. Essas posições são as formações ideológicas que estão vinculadas diretamente às formações discursivas (“lugar de constituição do sentido”), ou seja, ao “que pode e deve ser dito” (ibid.). O autor relaciona o surgimento das FD a determinadas tomadas de posição de sujeitos que não são de todo livres – também os seus discursos estão repletos de indícios de discursos anteriores os quais se inscreverão em suas formações imaginárias.<sup>23</sup> Tais indícios participam da constituição delas, de suas representações. Falar em “[...] formações que resultam de processos discursivos anteriores que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas” (PÊCHEUX, 1997, p. 95) traduz os deslizamentos protagonizados pelos sujeitos quando assumem uma posição ou outra. Daí porque o autor explicita, no Texto IV de *Semântica e Discurso*, que “[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) por

---

<sup>23</sup> Sob certo aspecto, essa ideia é antecipada em *Análise Automática do Discurso (AAD69)* quando Pêcheux (2010b, p. 79) destaca: “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]”.

formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” sendo que “[...] a interpelação ideológica do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PECHEUX, 2009, p. 214).

### 3.4. Sobre a contradição

Especificamente neste ponto, cabem considerações mais detalhadas sobre a contradição e seu lugar na teoria materialista dos sentidos proposta por Pêcheux.<sup>24</sup> Em se tratando da contradição e de seu lugar de núcleo duro do movimento dialético, há que se atentar, primeiramente, para querelas já bastante antigas entre dois grupos: o dos filósofos analíticos e o dos filósofos dialéticos<sup>25</sup>. Os analíticos, filiados a Aristóteles, assumem a análise como a única forma possível (pensável e praticável) de fazer ciência do pensamento – a análise rigorosa é percebida como o método do pensamento científico que se quer responsável. Em contrapartida, os dialéticos, filiados a Platão, têm no jogo dos opostos o fundamento e o método do pensar – Hegel está situado neste grupo.

Tem-se considerado o Princípio da Contradição, ou melhor, da Não-Contradição extremamente evidente e, por isto, inquestionável em sua clareza e precisão. No entanto, a simples existência de, pelo menos, dois modos distintos (talvez, opostos) de compreendê-lo já indicia que mesmo esta suposta clareza tem sido desafiada e diferentemente interpretada. Como pontua Cirne-Lima (1993, p. 11), este é o princípio segundo o qual “[...] afirmar e negar o mesmo predicado determinado do mesmo sujeito é o mesmo que se contradizer”: duas proposições contraditoriamente opostas não podem ser simultaneamente verdadeiras ou simultaneamente falsas pois “[...] a afirmação da verdade ‘p’ exclui a afirmação da verdade ‘não p’” (CIRNE-LIMA, 1993, p. 14).

Tal pressuposto foi defendido por Aristóteles de maneira contundente e, inversamente, questionado em sua validade por Platão e, principalmente, por Hegel. Para estes a contradição não somente é viável como também termina por ser o elemento que

---

<sup>24</sup> O rastreamento de caminhos de entendimento acerca da contradição envolveu percorrer discussões apresentadas por Hegel (1996), Marx (1996), Cirne-Lima (1993), Chauí (1994) e Giannotti (1996, 2000). Em função do discurso, também concentrei minha atenção em Courtine (2014) e no modo como ele recupera a concepção marxista de contradição, deslocando-a para um outro lugar – o campo discursivo. Sobre essa particularidade, o olhar de Courtine sobre uma tal categoria a partir da retomada de argumentos defendidos por Michel Pêcheux, cabe grifar que a contradição, na análise de discurso, funciona como categoria que permite a evidência dos sentidos e, às vezes, os torna rígidos porquanto polarizados em posições opostas.

<sup>25</sup> Não incluirei na discussão um terceiro grupo, o dos filósofos da fragmentação (Heidegger, Wittgenstein, Sartre e outros), por não estar diretamente relacionado à temática que desenvolvo, considerando os objetivos com que o faço.

viabiliza as relações. Hegel acreditava sobretudo na existência de um componente contraditório constitutivo de todas as coisas e de todos os seres em sua essência mais profunda. Arantes (1996), ao explicitar o método dialético de Hegel, produz uma síntese muito apropriada de algumas proposições que, sustentando aquilo que este autor julga mais importante em tal método, remetem (direta ou indiretamente) à contradição. A primeira proposição afirma que “o que é racional é real e o que é real é racional”. Essa fórmula não expressa a possibilidade de que a realidade seja penetrada pela razão, mas a necessária, total e substancial identidade entre razão e realidade. A segunda proposição estabelece que “o ser e o nada são uma só e mesma coisa”. De acordo com esse postulado, não há uma única coisa no mundo que não abrigue em si a co-pertinência do ser e do nada. Cada coisa só é na medida em que, a todo momento de seu ser, algo que ainda não é vem a ser, e algo, que agora é, passa a não ser. Em outras palavras, essa segunda proposição da dialética põe à mostra o caráter processual (e contraditório) de toda a realidade.

Tentando resgatar o sentido da contradição em Aristóteles, transcrevo como ele formula o Princípio da Não-Contradição: “[...] é impossível que um e o mesmo (predicado) convenha e não convenha a um e ao mesmo (sujeito) sob o mesmo aspecto e ao mesmo tempo; a isso sejam acrescentadas as determinações ulteriores contra as objeções lógicas” (ARISTÓTELES apud CIRNE-LIMA, 1993, p. 26). Pois bem, o que aparece em tal proposição de argumento logico-semânticamente construído com o intuito de eliminar as possibilidades de parasitagem da contradição (também considerada a partir de uma análise lógico-semântica que tenta excluir a influência da dialética ontológica)? A esse respeito, Cirne-Lima aponta a necessidade de se buscar um entendimento em torno de três palavras empregadas pelo filósofo grego: “impossível”, “convir” e “sob o mesmo aspecto”.

“Impossível” remeteria a um significado que pode se traduzir da seguinte forma: ao dizer, alguns dizeres de saída e em princípio são excluídos. O ato de dizer não pode ter como conteúdo o desdizer. Isso é o impossível. O Princípio da Não-Contradição não pode ser ulteriormente demonstrado. Ele não precisa ser ulteriormente justificado. Mas, se alguém negá-lo, ao fazê-lo, se refuta a si mesmo. Dito de outra forma, a refutação dos que negam o Princípio da Não-Contradição ocorre automaticamente, pois, ao dizerem e se desdizerem, eles ficam reduzidos em suas possibilidades de argumentação e validação do que dizem.

A esse respeito, Cirne-Lima (1993, p. 43) acrescenta que o “[...] Princípio da Não-Contradição, sempre tomado apenas como regra sobre o pensar e o falar, pode ser entendido num sentido forte e estrito, segundo o qual o ‘é impossível’ aristotélico significa simplesmente é impossível. Ser impossível, em lógica, significa não-ser-possível; o que é impossível não pode ser, o que é impossível não pode existir”. Em outras palavras, afirmar este “é impossível” traduz um sentido duro que defende que a possibilidade de contradição simplesmente não existe. As contradições são rigorosamente impossíveis, pelo menos, em sistemas lógicos formalizados como os pensados/pretendidos por Aristóteles.

“Convir”, por sua vez, parece remeter a um sentido próximo de: algo ocorre, acontece, está sendo, cabe e convém a algo. “Convir” é o vir-junto de um predicado sempre uno, mas sempre contendo em si a pluralidade de um par de opostos. Predicar é atribuir a um sujeito um de dois opostos. Pois o sujeito, em Aristóteles, é sempre um indivíduo em sua substancialidade semântica ou, então, um universal semanticamente substantivado. E o predicado da predicação é sempre o jogo de contrários – pela predicação um dos contrários é afirmado, o outro é excluído. Predicar é, portanto, traçar uma linha-limite e colocar o objeto aquém ou além dela. Desta forma, salva-se a pureza da lógica pela introdução de um mundo das ideias situado como que dentro ou por trás do mundo das coisas.

O ato de dizer, conforme Aristóteles, algumas vezes se diz a si mesmo: eu falo que estou falando. Há aí um ato de fala e um conteúdo falado. Ambos, nesse caso, dizem e significam a mesma coisa: eu ponho, faço, exerço o ato de falar. O conteúdo falado diz e significa o mesmo, a saber, que eu estou falando. Ato e conteúdo, forma e matéria, aqui, dizem e significam a mesma coisa. Uma coisa é o ato de falar; outra coisa, o conteúdo falado. Mas, aqui e agora, o primeiro é o que o segundo diz ser, ambos são, assim, o mesmo. Há aí uma ligação, uma reduplicação do mesmo. O mesmo é dito e significado uma vez através do ato de falar, e outra vez através do conteúdo falado. Entre ato e conteúdo há, nesse caso, a harmonia de uma mesmice que se expõe e desenvolve de duas formas diversas. Esse conteúdo falado, em que o falar se reitera e se reduplica, se põe de novo é uma tautologia de conteúdo<sup>26</sup>. Não é mais um ato de falar que se itera como

---

<sup>26</sup> A tautologia (pura e simples repetição) remete ao **princípio de identidade** segundo o qual uma coisa é idêntica a si mesma – uma mesa é uma mesa, um livro é um livro, um gato é um gato e assim por diante. Em resumo, *A é A*. Além deste princípio, Aristóteles também sistematizou dois outros que o complementam: o **princípio da não-contradição** (discutido neste capítulo) que nos diz que uma coisa não pode ser, ao mesmo tempo, ela mesma e seu contrário – *A não*

conteúdo. Nesse caso, é um conteúdo que se reduplica, pois o ‘eu falo’ diz e significa exatamente o mesmo que o ‘estou falando’. A tautologia, como conteúdo falado, é aquela proposição, sempre constituída de duas proposições simples, em que se diz duas vezes a mesma coisa: “se p, então p”. Essa é uma proposição tautológica. Ela é formal, enquanto iteração vazia; é necessária, por ser apenas uma reduplicação; é a priori verdadeira, pois, ao redizer a mesma coisa, apenas reitera e reduplica o mesmo significado. A sofisticação, ou melhor, a elaboração exata e científica das formas mais complexas da tautologia são objeto e tarefa da lógica como ciência meramente formal. Nessa lógica, não poderá haver contradição. Onde ela porventura aparecer, deverá logo ser eliminada com a introdução, no sujeito da predicação, de diversos aspectos. A não-contradição é conquistada e assegurada por uma instrução aberta que permite, em teoria, a multiplicação infinita dos sujeitos de predicação – é o que aconselha Aristóteles quando fala na impossibilidade de, sob o mesmo aspecto e ao mesmo tempo, dizer e desdizer algo. No caso de surgirem elementos contraditórios, os aspectos lógico-semânticos considerados provocarão a natural reduplicação do sujeito lógico, preservando-o, pois, da iminente contradição.

O Princípio da Não-Contradição é, segundo Aristóteles, primeiro e principalmente um princípio que rege o pensar e o falar e como tal ele é formulado. Aristóteles introduz o princípio ontológico de não-contradição quando, para fundamentar a lei lógica da não-contradição, aponta para o paralelismo existente entre pensar e ser. Assim como é impossível que o ser seja existente e não seja existente sob o mesmo aspecto (este é o princípio ontológico de não-contradição), também no pensar e no falar é impossível predicar e não predicar o mesmo predicado do mesmo sujeito e sob o mesmo aspecto (este é o princípio lógico de não-contradição). Existem, portanto, em Aristóteles dois Princípios de Não-Contradição que, embora sejam conexos e interligados, podem e devem ser distinguidos: o primeiro é uma lei que rege o pensar e o falar, o segundo é uma lei do ser.

O Princípio de Não-Contradição no primeiro sentido mencionado, em seu sentido forte e estrito, não se aplica a estes espaços intersticiais, pois o operador ‘é impossível’ significa uma impossibilidade total e rigorosa que não admite exceções. O fato, portanto, de que existem realmente exceções, de que contradições de fato ocorrem no pensar e no falar, conduz à conclusão de que tem que haver um segundo sentido do Princípio de Não-

---

é não A; e o **princípio do terceiro excluído** a partir do qual se confirma a tese de que uma afirmação não pode ser, simultaneamente, verdadeira e falsa – um ser é um animal ou um vegetal, não existindo uma terceira possibilidade. (TRIVIÑOS, 1995).

Contradição, sentido este que não é tão forte como o primeiro: contradições devem ser evitadas. Nos espaços intersticiais é válido o Princípio de Não-Contradição em seu sentido mais fraco, no sentido de que contradições devem ser evitadas. Não podemos afirmar que contradições no pensar e no falar são, em princípio, impossíveis. Daí se conclui que há duas versões do princípio lógico de não-contradição. Ambas têm sentido e estão certas, só que uma é onibrangente e possui validade limitada (não deve haver contradições no pensar e no falar, mesmo que isso de vez em quando ocorra – o não-poder-ser da contradição), enquanto a outra vale apenas dentro de certos limites (contradições são impossíveis, elas não podem jamais existir – o não-poder-existir da contradição).

As explicações acrescentadas ao sujeito da predicação possibilitam que ele, idêntico a si mesmo e uno, sofra modificações pelo tensionamento de elementos contrários sem que, através de um tal processo, seja necessário reconhecer a presença da contradição. O que é reconhecido é o fato de que este sujeito da predicação está apto a receber contrários em decorrência de modificações. Como exemplifica Indursky (1997, p. 161-162), “o homem individual, ainda que permanecendo uno e idêntico a si mesmo, ora pode ser branco, ora pode ser negro; era bom, ora mau. [...] uma montanha pode ser grande, se comparada a outra, pequena; um homem pode ser justo ou injusto”. Portanto, o processo de reduplicação do sujeito da predicação termina por traduzir, enquanto operacionalização do princípio da não-contradição, o modo como Aristóteles concebe a contradição – uma oposição que, por si só, exclui o caminho do meio, ou seja, “nos pares de proposições [...], ambas não podem ser verdadeiras [...] nem falsas [...]” (ABAGNANO, 2000, p. 202).

Após esta breve retomada descritiva de ideias desenvolvidas por Aristóteles, um outro personagem reivindica participação: Hegel e, por extensão, seu entendimento da contradição a partir de um sistema filosófico circular e ontológico. Buscarei subsídios em Cirne-Lima (1993), Arantes (1996), Bornheim (1996) e Triviños (1995) – autores que produzem comentários relevantes sobre Hegel – e, também, no próprio autor alemão e em sua *Fenomenologia do Espírito* (1996). Dois posicionamentos são fundamentais para entender Hegel e sua dialética: o reconhecimento de que a contradição está presente tanto nas coisas como na linguagem, sendo impossível encontrá-la numa ou noutra isoladamente; a percepção de que não existe uma origem, pois tudo é origem.

Com relação a este segundo aspecto, cabem esclarecimentos em função da pertinência do mesmo na apresentação do sistema hegeliano. Sobre a questão da inexistência de uma origem, Hegel (1996, p. 305) destaca que

[...] a atualização propriamente positiva do começo é ao mesmo tempo, e inversamente, um comportar-se negativo para com ele, vem a ser, para com sua forma unilateral que é a de ser desde logo imediatamente, ou de ser fim. Essa atualização pode ser assim considerada igualmente como a refutação do que constitui o fundamento do Sistema, mas é mais correto considerá-la como o indício de que o fundamento ou o princípio do Sistema é, na realidade, apenas seu começo.

O autor, nesta passagem da *Fenomenologia do Espírito*, salienta a crença numa proposição fundamental ou princípio que não subsiste por si mesmo, mas é assumido no movimento do sistema. A este respeito, Cirne-Lima (1993, p. 51) acrescenta que

[...] não existe o primeiro movente imóvel, pois também ele é movente e é movido no equilíbrio da automovimentação, na qual jamais há o primado de um sobre o outro. No processo de automovimentação, há o momento ativo, o mover, e o momento passivo, o ser-movido, na unidade reflexa do mover-se-a-si-mesmo.

Os dois aspectos, ainda que possam ser distinguidos, não podem ser separados – eles se constituem mutuamente<sup>27</sup>.

Em Hegel, o jogo dos contrários é levado às últimas consequências e o Princípio da Não-Contradição se desdobra e se desenvolve como o Princípio das Contradições Realmente Emergentes e o Princípio da Contradição a ser Removida ou Resolvida (CIRNE-LIMA, 1993). Ativo e passivo, sujeito e objeto, “a priori” e “a posteriori”, necessidade e contingência, transparência e opacidade são, para Hegel, momentos de circularidade autoconstruída e autossustentada. Este é um sistema circular que entende e utiliza o Princípio da Contradição não apenas como regra lógica, mas também como um princípio que molda de dentro para fora os próprios seres. Dá-se, portanto, um retorno ao uso metafísico do princípio da contradição (ABAGNANO, 2000).

A contradição equivale a dissolver e também a guardar; jamais significando pura e simplesmente eliminar. A dialética, Hegel a toma do jogo dos contrários, no qual a cada

---

<sup>27</sup> Hegel, opondo-se claramente a Aristóteles, diz que o primeiro-último princípio fundante também precisa ser fundamentado. Tudo precisa ser fundado e fundamentado. Abrir uma exceção exatamente para o primeiro fundante é inconcebível, pois toda a série de razões fundantes ulteriores só se fundamentaria em algo determinado unicamente pela negação: o infundado. A transparência das razões fundantes estaria ancorada na total escuridão de um infundado, ou seja, numa negação simples.

dito é oposto um contradito para que, então, a partir da inverdade de ambos, se engendre a verdade. Na Lógica Dialética, portanto, o Princípio de Não-Contradição está invertido e é um Princípio da Contradição Existente – esta contradição termina por se constituir no motor e na força que movimentam tanto o pensar como o ser. O autor enfatiza este jogo como sendo constitutivo do sujeito e a história como sendo animada por dois processos complementares: a divisão e a integração. O filósofo alemão se aproxima da tradição cristã e, mais do que isto, a revela em uma afirmação contundente:

O Espírito conquista a sua verdade somente quando se encontra a si mesmo na absoluta dilaceração. O Espírito não é esse poder a modo do positivo que se desvia do negativo, como acontece quando dizemos de alguma coisa que ela não é nada ou é falsa, e assim, satisfeitos, passamos a outra coisa. Ao contrário, o Espírito é esse poder somente quando contempla o negativo e face a face junto dele permanece. Esse permanecer é a força mágica que converte o negativo em ser. Tal força é o mesmo que foi denominado [...] sujeito [...]. (HEGEL, 1996, p. 309)

Intenção e realização de uma vida racional, ao hegelianismo não interessa a vida da interioridade subjetiva, fechada sobre si mesma – o que configura uma espécie de anti-subjetivismo e de anti-psicologismo bastante forte. Seu foco de interesse e atenção é a vida enquanto ela se coloca como contradição entre a vida substancial e a vida do mundo (subjetividade do sujeito guiada e conduzida pela primeira). Como fato correlacionado a este surge a construção de uma dialética que se coloca, ontologicamente, como a própria estrutura da realidade que se desdobra pela trama das contradições. Consoante Borheim (1996, p. 105), “[...] o peso maior da dialética se vê transferido da síntese final para as aventuras do mundo em suas contradições; passa-se a falar em dialética negativa” – o que remete à circularidade de seu sistema.

Nesse sentido (o da construção de uma dialética que reconfigura o lugar da contradição nos processos humanos de conhecimento da realidade natural, social e do pensamento), destaco o movimento fundador desenvolvido por Hegel: no início do século dezenove, ele estruturou o corpo da dialética<sup>28</sup> – suporte de que se serviu Marx depois. Em que pese a dimensão idealista, Friedrich Hegel ocupa uma posição de relevância no campo de discussões e propostas de sistemas filosóficos: ele desenvolveu as leis da dialética (lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, lei da unidade e luta dos contrários e lei da negação da negação).

---

<sup>28</sup> A publicação da *Fenomenologia do Espírito*, primeira grande obra de Hegel, data de 1807. A primeira parte da *Ciência da Lógica* foi publicada em 1812, e a segunda parte em 1816. Um ano depois, ele publicou a primeira edição da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* e, finalmente, em 1821, os *Princípios da Filosofia do Direito*.

Em seus textos, certas afirmações são recorrentes, correspondendo a contradição a uma categoria sintética que concilia os opostos: “[...] a coisa não se consuma no seu fim, mas na sua atuação, e o todo efetivo não é o resultado, a não ser juntamente com o seu devir” (HEGEL, 1996, p. 296) – a coisa é, aqui, na unidade de um mesmo todo, o princípio, o movimento ou devir, e o resultado. Ocorre uma espécie de volta da coisa sobre si mesma. Como sintetiza Triviños (1995, p. 17), a lógica dialética “[...] penetra no interior do fenômeno e capta as transições, os movimentos, os desenvolvimentos, a ligação interna e necessária das partes no todo, a luta dos contrários”, realizando-se, pois, na unidade e na luta dos contrários, “[...] uma inclusão plena, concreta, dos contrários, um no outro, ao mesmo tempo uma exclusão ativa” (ibid.).

Hegel também remete a uma forma de movimento que indicia sentidos de contradição: ele declara que os próprios pensamentos, assim como os sujeitos em seus processos de produção e apropriação, não se mantêm (como formas determinadas e fixas), mas, assim como existem negativamente, porque em vias de desaparecer, se constituem como momentos positivos necessários que se formam exatamente a partir dos vestígios de uma espécie de dilaceração que os torna diferentes porque enriquecidos (em suas características primeiras) e mais complexos.

Os contrários, que constituem a contradição, em sua luta, garantem a existência de um fenômeno que, em seu movimento, sofre alterações, às vezes, muito importantes e das quais pode derivar a complexificação do mesmo. Por extensão, tais contradições são compreendidas como dialéticas exatamente porque os termos que as constituem se pressupõem existencialmente – exatamente por serem opostos entre si, são inclusivos. Hegel (1996) parece remeter a esta proposição quando diz que, “[...] cada membro, na medida em que se separa, imediatamente se dissolve, (e) é igualmente o repouso translúcido e simples” (p. 316) – o que aponta, também, para o método de resolução da contradição que é, paradoxalmente, inerente à sua natureza e às suas características.

Os contrários (o ser e o não-ser) constituiriam, no início, uma união imediata e isto engendraria um movimento e, por conseguinte, o seu vir-a-ser. Através do movimento dos opostos, da luta que se estabelece entre eles, surgem as coisas, a natureza, a sociedade, o pensamento. Dessa forma, todas as coisas estão em permanente contradição, tanto os objetos materiais que derivam da natureza e da sociedade quanto os produtos ideais que constituem o pensamento. Hegel descreve todo esse processo como desenvolvimento da ideia: ele não pensa em termos de evolução da natureza, mas de desenvolvimento do conceito de natureza, reclamando para os conceitos o estatuto de

automovimentos articulados à transformação dos fenômenos, ou melhor, às transformações que se processam e processam os fenômenos em sua dilaceração/complexificação. Permanece, também, como questão, recorrentemente posta por Hegel, a tese segundo a qual o Estado, a religião e a filosofia se constituem enquanto manifestações de Deus, compreendido como o Absoluto. Por extensão, a religião surge como a mais completa e complexa revelação da razão.

Até agora percorri um instigante caminho de transformações na concepção de contradição. Primeiro, o posicionamento lógico e linear de Aristóteles que, depois, passa a ser confrontado por uma concepção dialética e ontológica desenvolvida por Hegel. O caminho, entretanto, não se encerra aí: também Hegel encontrou oposição a seu trabalho e redimensionamento do modo de perceber a contradição. Nesse caso, a oposição foi construída por Karl Marx<sup>29</sup>.

Desde o início de seu trabalho teórico, Marx manifesta inquietações no que diz respeito ao hegelianismo. Com o passar do tempo, a tensão cresce e aumentam as distâncias entre os dois autores. Nos movimentos constituídos por Marx, quando participava de trabalhos e discussões desenvolvidas pelo grupo de Berlim (1941), o objetivo centrava-se em torno de um eixo básico: a crítica da filosofia, da religião e da dialética hegelianas. *NO capital*, obra máxima de Marx, as distâncias insinuadas terminam por serem representadas por um conjunto de categorias articuladas pelo autor na construção de sua crítica à economia política e aos modos de produção materializados na sociedade capitalista. Nessa obra, a riqueza da sociedade em que predomina o modo de produção capitalista surge como um grande acúmulo de mercadorias. Para explicitar o que é mercadoria enquanto forma principal de ser da produção capitalista, o autor recorre à teoria do valor. Segundo ela, o valor de uma mercadoria está condicionado ao tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Ora, o tempo de trabalho contido em uma mercadoria é o tempo de trabalho necessário para a sua produção e, por extensão, “[...] o tempo de trabalho objetivado nos valores de uso das mercadorias é tão exatamente a substância que os torna valores de troca, e daí mercadorias, como também mede sua grandeza determinada de valor” (MARX, 1996, p. 59). Aparece, pois, em tal proposição a mercadoria como uma contradição: “[...] a riqueza burguesa aparece como

---

<sup>29</sup> Karl Marx nasceu em 5 de maio de 1818 em Treves, capital da província alemã do Reno, e morreu em 14 de março de 1883 em Londres. Um de seus legados remete a enorme soma de textos produzidos, sobretudo, sobre temas relacionados à história e à filosofia e inseridos, de forma predominante, no campo da economia e do pensamento político. Suas teses, com o decorrer dos anos, converteram-se no marxismo – um movimento social com características próprias.

uma enorme acumulação de mercadorias, e a mercadoria isolada como seu modo de ser elementar. Mas toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de valor de uso e valor de troca” (MARX, 1996, p. 57).

A esta contradição Gianotti (2000) chama de “contradição existente”, ou seja, aquela que está inscrita na forma-valor e tem seu fundamento no trabalho abstrato inscrito nos produtos em geral. A isso equivale afirmar que as oposições que dominam todo o processo de troca se fixam na contradição identificada por Marx entre valor de uso e valor. O valor, aqui, é simultaneamente valor de uso e valor de troca que, por extensão, são parcelas desse valor, afirmação de seu caráter de coisa da natureza e negação dele em função de esta coisa ser também inscrição de um trabalho morto por ter nele se desmanchado a singularidade dos trabalhadores. Como diz Marx (1996, p. 59), os valores de uso, “[...] como valores de troca, apresentam trabalho igual, sem diferenças, isto é, trabalho em que a individualidade dos trabalhadores se extinguiu. Trabalho que põe valor de troca é, por isso, trabalho abstratamente geral”.

Chauí (1994, p. 51) tenta acompanhar o caminho metodológico constituído por Marx na análise da mercadoria enquanto elemento de sustentação do modo de produção capitalista. Diz ela que, segundo Marx,

[...] a mercadoria oculta o fato de que há exploração econômica. [...] estamos diante do modo de constituição real do sistema capitalista [...]: passamos da mercadoria como coisa à mercadoria como valor de uso e de troca, destes à mercadoria como tempo de trabalho social, deste à mercadoria como trabalho não pago e, portanto, à forma de relação social entre o proprietário privado dos meios de produção e o trabalhador por ele explorado.

Decorre dessas afirmações a compreensão do capital enquanto soma de dinheiro (ou de mercadoria) que passa a ter naturalmente a propriedade de engendrar dinheiro. Em um contexto econômico assim sustentado e considerando que as trocas devem movimentar valores equivalentes e o salário deve representar uma troca entre o produtor e o trabalhador, o valor de um produto final deveria ser determinado pelo tempo socialmente necessário gasto em sua produção, ou seja, por todos os tempos que progressivamente foram se acumulando ou, para citar Marx, “se coagulando” no produto desde o momento em que iniciou a ser trabalhado até o momento de seu consumo. No entanto, tal premissa não se compatibilizava com os processos de fato articulados na produção e na distribuição de renda.

A verificação de uma tal incongruência conduziu Marx a um novo desdobramento pela discussão do duplo caráter do trabalho produtor de mercadoria. Como explica Gianotti (1996, p. 16), “[...] em sua forma mais simples, o trabalhador produz uma utilidade, um valor de uso; não produz, porém, para si, mas para outrem, que por sua vez deve ter disponível outra utilidade com qual trocará o resultado de seu trabalho”. Se acontecer de o trabalhador não encontrar quem com ele troque a sua mercadoria, perdem-se tanto a mercadoria quanto o tempo dispendido em seu fabrico. Sobre isto se pode sublinhar dois aspectos. Primeiro, pode-se cogitar que, na verdade, o trabalho não tenha resultado em mercadoria – o que permite entender a não efetivação do processo de troca em função de o valor de troca para seu próprio possuidor não ter se constituído em valor de uso para possuidores de outras mercadorias. Dessa forma, não ocorreu a “alienação multilateral das mercadorias” que faz com que o trabalho nelas contido se torne trabalho útil. Depois, também é possível localizar a origem de um tal fenômeno no fato de à sociedade capitalista não interessar trabalhos com qualidades específicas, mas o trabalho enquanto ação abstrata geral imbuída de produzir aquilo que atende explícita e diretamente as necessidades de seus membros. Como exemplifica Marx (1996, p. 65),

[...] o trabalho de alfaiate, [...] em sua determinidade material como atividade produtiva particular, produz a roupa, mas não o seu valor de troca. Este é produzido pelo trabalho, não como trabalho de alfaiate, mas sim como trabalho abstratamente geral, que está inserido em um conjunto social, e cuja textura não saiu das mãos do alfaiate.

A própria força de trabalho assume o caráter de mercadoria duplamente considerada: como valor de troca tem seu valor determinado pelo tempo socialmente necessário à sua reprodução, como valor de uso é exercida em sua forma concreta. Os produtos, por sua vez, têm caráter concreto na medida em que caem nas mãos de quem comprou e pôs em exercício a força de trabalho. Ao vender os produtos, o proprietário da força de trabalho recebe, de um lado, uma quantia igual à que investiu anteriormente, de outro lado, recebe uma mais-valia – excedente que deriva do trabalho concreto gerido por ele. Essa rede justifica o fato de Marx entender o capital como a propriedade que garante ao capitalista a exploração do trabalho alheio, resumindo-se, pois, a uma relação social de exploração que termina por caracterizar a orientação do sistema capitalista – a exploração da mais-valia. Mais-valia compreendida, aqui, como o lucro do proprietário dos meios e das condições de produção, que está vinculada exatamente ao trabalho não pago.

Duas formas de exploração da mais-valia foram identificadas pelo autor alemão: o prolongamento da jornada de trabalho, em geral, impossibilitado pelo desgaste natural do trabalhador, e o aumento da produtividade do trabalho pela fabricação simultânea de um número cada vez maior de objetos – o que está vinculado aos progressos da tecnologia e, por conseguinte, ao desenvolvimento das forças produtivas. Tais processos também se articulam diretamente à contradição ou à luta de classes uma vez que remetem tanto à contradição interna existente na mercadoria (valor de uso X valor de troca) quanto à contradição decorrente da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual – o que nos envia, de novo, ao motor da dialética materialista. Dito de outro modo, à

[...] forma determinada das condições de trabalho, isto é, das condições de produção e reprodução da existência social dos homens, forma que é sempre determinada por uma contradição interna, isto é, pela luta de classes ou pelo antagonismo entre proprietários das condições de trabalho e não proprietários [...]. (CHAUÍ, 1994, p. 54).

Esse movimento se prolonga no surgimento da concepção de trabalhador livre, do homem que, tendo a posse somente de seu corpo e estando livre das obrigações de posse dos meios e das condições de produção, oferece o corpo, na forma de força-de-trabalho, ao mercado de compra e venda dessa mesma força-de-trabalho. Tais elementos se articulam, por sua vez, à instauração de um outro processo peculiar ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho que, de alguma maneira, já estava antecipada na constituição da mercadoria a partir de uma natureza dupla e contraditória.

Considerando, pois, o duplo valor da mercadoria, algo se interpõe nas relações entre os sujeitos que, desde aí, já assumem diferentes lugares – os proprietários e os não-proprietários, a partir dos quais se estabelece a contradição ou luta de classes. O que se interpõe explícita não somente seus estatutos, mas sobretudo um papel ou uma posição social em função de implicar na constituição de relações extremamente antagônicas derivadas daquilo que confere dupla natureza à mercadoria. Marx (1996, p. 69), ao discutir essa divisão e seus desdobramentos, lembra que a mercadoria

[...] é valor de uso [...], mas como mercadoria ela não é, ao mesmo tempo, valor de uso. [...] para seu possuidor [...] ela é um não-valor de uso, a saber, mero portador material do valor de troca, ou simples meio de troca. Ela continua sendo valor de uso para ele (o possuidor), mas apenas como valor de troca.

Dito de outra forma, a mercadoria se constitui, simultaneamente, enquanto não-valor de uso para seu possuidor e valor de uso para seu não-possuidor.

Contraditoriamente, a mercadoria somente pode vir a ser valor de uso ao se efetivar como valor de troca e, por outro lado, ela só pode se confirmar enquanto valor de troca se também se confirmar enquanto valor de uso, portanto, a satisfação de uma condição está imediatamente ligada à satisfação da condição oposta.

Aquilo que é destacado por Marx se vincula, ao longo do desenvolvimento das relações de produção, com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, com a conseqüente e aparente autonomia do trabalho intelectual que se mostra como autonomia das ideias produzidas por homens que ocupam um lugar muito específico cuja função se traduz na perenização das ideias da classe dominante, e se vincula também à divisão social do trabalho e à divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta. A contradição, no sentido marxista, o motor interno que produz os fatos, estando ligada diretamente à luta de classes.

### **3.5. Contradição e discurso**

Neste rastreamento de como, historicamente, diferentes autores interpelam a categoria da contradição, abordarei a perspectiva que remete à apropriação feita pela AD através de trabalho constituído por Jean-Jacques Courtine (2014), o qual desenvolve os estudos de Pêcheux (2009) na AD75 (*Semântica e discurso*).

Jean-Jacques Courtine, ao recuperar a concepção marxista de contradição, desloca tal categoria para um outro lugar - o campo discursivo. Segundo o autor, a contradição é princípio constitutivo da formação discursiva, considerada como uma unidade dividida, portanto, heterogênea: “[...] uma FD é heterogênea a ela mesma: o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de uma vez por todas, separando um interior e um exterior, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se move em função dos interesses da luta ideológica” (COURTINE, 2014, p. 04). As contradições ideológicas de classe são, conseqüentemente, recuperáveis no interior mesmo da unidade dos conjuntos de discurso.

Em decorrência desse modo de perceber a Formação Discursiva, como heterogênea, Courtine (2014, p. 18) acrescenta ao seu estudo alguns outros elementos, identificando no conceito de FD uma ligação também contraditória de dois modos de existência do discurso como objeto de análise:

[...] o nível do enunciado, no qual se verá, num espaço vertical estratificado e desnivelado dos discursos, que eu chamaria de interdiscurso, séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas [...];  
 [...] o nível da enunciação por um sujeito enunciador em uma situação de enunciação dada (o eu, o aqui, o agora dos discursos).

Nesse sentido, a sequência discursiva será analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD dada - o que remete à necessidade, sublinhada por Courtine, de estudar o intradiscorso de toda sequência manifesta a partir de sua associação ao interdiscurso da FD. E, por conseguinte, assumir como tarefa da análise de discurso um trabalho que provoque/produza/acompanhe o aflorar das contradições, do diferente que subjaz a todo discurso, não excluindo a noção de heterogeneidade como elemento constitutivo de práticas discursivas que se dominam, se aliam ou se afrontam em um certo estado de luta ideológica e política, no seio de uma formação social em uma conjuntura histórica determinada.

A formação discursiva (FD), na concepção de Courtine (1980), é vista como uma unidade divisível, uma heterogeneidade em relação a si mesma, com fronteiras instáveis, imbricadas com o universo do interdiscurso. Numa mesma FD, atuam forças contraditórias que introduzem o discurso-outro. Uma FD é, assim, constitutivamente frequentada pelo discurso do outro, e a **contradição** se insere na própria materialidade linguística da FD. Dito de outra forma, uma FD se inscreve em diferentes FD, e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos de luta ideológica. E, por ser heterogênea, a FD constitui tanto a identidade quanto a diferença. Como lembra Hoff<sup>30</sup> (2000, p. 14), sobre a identidade e a diferença no interior da FD,

[...] a existência vertical interdiscursiva de um sistema de formação de enunciados garante ao discurso a permanência estrutural de uma repetição, enquanto que a existência horizontal intradiscursiva da enunciação pode traduzir uma variação conjuntural. A enunciação remete o sujeito a uma situação de enunciação dada - o eu, o aqui, o agora dos discursos. O enunciado aponta para o interdiscurso e para séries de formulações que marcam enunciações dispersas e distintas, constituindo a exterioridade do enunciável: repetindo-se, transformando-se.

---

<sup>30</sup> Beatriz Maria E. Hoff recupera, em sua dissertação de Mestrado *O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor* (2000), a discussão sobre contradição proposta por Courtine. Em tal trabalho, sua inquietação fundante é o fato de as professoras instarem os assessores a trabalhar em forma de receituários, sendo os cursos de capacitação entendidos como forma(ta)ção, não como contribuição para reflexão e (re)direcionamento da prática. A ênfase metodológica se concentrou na relação interdiscurso e intradiscorso, derivando desta escolha a busca de compreensão da contradição articulada a um princípio de historicidade do discurso que se insere na própria materialidade linguística da formação discursiva.

Considerando a noção de Formação Discursiva assim como é apresentada por Courtine, é necessário lembrar que este autor a constituiu sob influência do encontro com as noções de FD propostas, respectivamente, por Michel Foucault e por Michel Pêcheux. De Foucault, foram considerados importantes aspectos identificados na FD: segundo ele, a formação discursiva não se constitui enquanto texto ideal, contínuo, ausente de asperezas e atemporal. Pelo contrário, ela é um espaço de dissenções múltiplas, um conjunto de oposições cujos níveis e papéis devem ser descritos, sendo basicamente lacunar em virtude do sistema de formação de suas estratégias. Quanto a Pêcheux, também algumas ideias foram objeto de análise. Nelas, é forte a tendência a identificar a FD como determinando o que pode e o que deve ser dito em uma manifestação discursiva, em uma certa relação de lugares, no interior de um aparelho ideológico e inscrito em uma relação de classes. Nesse sentido, a FD está determinada pela formação ideológica de que provém.

O diálogo com tais concepções e a busca de, ao mesmo tempo, superar restrições nelas presentes pela construção de uma outra definição de FD que preservasse as contribuições oferecidas por Foucault e por Pêcheux, conduziu Courtine (1981) a delimitar algumas ideias recorrentes em seu trabalho:

- ✓ a formação discursiva se constitui enquanto unidade dividida que tem como princípio constitutivo a contradição (princípio de historicidade do discurso);
- ✓ a FD é lugar de um trabalho de (re)configuração de diferentes saberes (há oposição de saberes que gera contradição interna);
- ✓ a toda FD se vê associar uma memória discursiva, sendo ela que torna possível a toda FD circunscrever formulações anteriores já enunciadas.

Cabe mencionar, neste momento, duas particularidades do estudo de Courtine: a noção de memória discursiva e o trabalho com domínios da noção de memória (DM), de atualidade (DA) e de antecipação (DAn). Em primeiro lugar, o autor concebe memória discursiva como estando relacionada com a existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos Aparelhos Ideológicos de Estado - logo que são formulados, aparecem e passam a ser repetidos. A esse respeito, Indursky (1997, p. 49) destaca que a “mobilização da categoria de memória discursiva [...] permite relacionar o que é dito na seqüência discursiva com o dizer de outros discursos”. Quando remete aos três domínios supracitados, Courtine (1981) os situa da seguinte maneira:

- ✓ domínio de memória: relaciona-se a seqüências discursivas que pré-existem à seqüência discursiva de referência e que entram nas redes de formulações a partir dos efeitos que produzem no interior de uma seqüência discursiva dada;
- ✓ domínio de atualidade: remete ao conjunto de seqüências discursivas que coexistem com uma seqüência discursiva de referência num tempo histórico determinado. Constitui-se num aspecto de seqüências discursivas que se dizem e se respondem - o que remete à intertextualidade;
- ✓ domínio de antecipação: refere-se a um conjunto de predições, de previsões, estando vinculado ao que poderia acontecer.

Talvez eu deva pormenorizar um pouco mais estas colocações, uma vez que a inclusão de tais elementos influenciou diretamente a redefinição da noção de condições de produção (CP) do discurso operada por Courtine em relação ao que propõe Pêcheux.

Com relação ao domínio de memória, sublinho que toda produção discursiva faz circular formulações já enunciadas anteriormente. Tais formulações preexistentes compõem, juntamente com as formulações de referência (**FDR**), redes de formulações (**R[e]**) que possibilitam verificar os efeitos de memória que a enunciação de uma seqüência discursiva de referência (**sdr**) produz em um processo discursivo. Tais efeitos de memória podem ser de lembrança, de redefinição, de transformação, de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito. Desta forma, a memória exerce uma função ambígua: ela tanto recupera o passado quanto o elimina com os apagamentos que opera, irrompendo, pois, na atualidade do acontecimento. Por sua vez, o domínio de atualidade, ou melhor, os efeitos de atualidade estão vinculados ao trabalho da memória que, quando faz irromper um acontecimento passado em uma conjuntura presente, o reatualiza, promovendo como que um diálogo entre as seqüências discursivas - daí se afirmar que elas se dizem, se respondem, se refutam, se citam.

No que diz respeito ao domínio de antecipação, Courtine (2014) destaca que ele possibilita revelar o caráter necessariamente aberto da relação que se estabelece entre uma seqüência discursiva e o seu exterior; a impossibilidade de se atribuir um fim ao processo discursivo; e, também, a possibilidade sempre existente de, a partir dos resultados obtidos no trabalho de análise da relação de uma seqüência discursiva com seu domínio de memória, se poder construir um domínio de antecipação enquanto alvo de uma Análise de Discurso.

Associada à articulação entre os elementos supracitados, ao funcionamento discursivo e, também, à constituição do sujeito, é acionada a memória discursiva

enquanto “[...] memória social inscrita no seio das práticas discursivas que decorre da existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos” (INDURSKY, 1997, p. 43). Em outras palavras, a memória discursiva possibilita reconhecer um acontecimento discursivo, descontínuo e exterior, na continuidade interna. Esse efeito de memória (que se dá a partir da relação interdiscurso/intradiscurso - /E/-/e/) reatualiza a heterogeneidade do discurso em sua suposta homogeneidade, permitindo o estabelecimento de relações entre o que é dito na SD (seqüência discursiva) e o dizer de outros discursos.

Nesse sentido, se pode representar o movimento proposto por Courtine (1981) através de uma equação articulada, igualmente, à redefinição de corpus discursivo proposta pelo autor:  $CD = cp(sdr) O CF(FDR) \{DM, DA, DAn\}$ . Essa equação pode ser assim traduzida: o corpus discursivo refere dois planos - intradiscurso  $cp(sdr)$  e interdiscurso  $CF(FDR) \{DM, DA, DAn\}$ . Ele constitui-se, pois, num conjunto aberto de articulações derivado de um movimento de vaivém, de retorno constante ao texto. Numa tal perspectiva, o intradiscurso “opera de acordo com” (O) o interdiscurso. Dito de outra forma, o interdiscurso vai se refletir no intradiscurso, se evidenciando no próprio texto o elemento discursivo e nele se manifestando domínios que constituem o interdiscurso da FD (conjunto de seqüências discursivas que pertencem aos domínios da memória - **DM**, da atualidade - **DA**, e da antecipação - **DAn**).

Os elementos mencionados anteriormente estão vinculados à redefinição da noção de condições de produção do discurso, uma vez que  $cp(sdr)$  remete à determinação das condições de produção de uma seqüência discursiva de referência, e  $CF(FDR) \{DM, DA, DAn\}$  remete, por sua vez, à determinação das condições de formação de um processo discursivo no interior de uma FD de referência - o que faz intervir os domínios de memória, de atualidade e de antecipação. Na prática, e partindo de tais considerações, o analista de discurso se incumbe de produzir movimentos através dos quais se torne possível perfurar a memória do texto, captar o elemento que viabiliza a relação do texto com aquele exterior que lhe é específico. Nesse sentido, o além do texto é interno ao texto, ele constitui o intradiscurso - o que está fora do texto aparece por meio do intradiscurso que, por sua vez, se liga ao exterior através do pré-construído. O uso do pré-construído é inconsciente, por isso as suas condições de produção são apagadas. Somos porta-vozes de outros saberes e, por extensão, assujeitados ao pré-construído pela via de identificação com um sujeito universal (sujeito do saber da FD) - o que se vincula

tanto à construção de uma aparente homogeneidade quanto a deslocamentos/pontos de escorregamento dos sentidos.

Retornando, especificamente, às condições de produção do discurso assim como as interpretou Courtine, é de máxima importância lembrar que elas mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. E a contradição, assim, se evidencia como constitutiva do enunciado sob sua modalidade dividida - o *enunciado dividido*. Como destaca Indursky (snd, p. 06), a “[...] formação antagônica do enunciado discursivo advém do fato que tais valores opostos se relacionam a FD antagônicas. [...], é preciso representar esse enunciado na sua modalidade contraditória: **P {X/Y}**”. X e Y representam, assim, posições referenciais dominadas por FD antagônicas, localizadas ambas no contexto de uma mesma formulação de enunciado. De maneira semelhante, X e Y também apontam para um limite a ser sinalizado entre dois pólos: o formulável em uma FD (FDX) e não formulável nessa mesma FD, mas formulável em outra FD (FDY) que lhe é antagônica. No enunciado dividido, constitutivamente contraditório, diferentes vozes dialogam, estabelecem filiações, instauram movimentos que se traduzem em ressonâncias de rupturas, produzem vestígios de divergências. Assim, em todo esse processo, se faz ressoar constitutivamente o discurso-outro no discurso do sujeito, o que remete à heterogeneidade constitutiva de um discurso que comporta outros discursos em seu interior.

Conforme pontua Indursky (1997, p. 221), ao retomar a discussão sobre a modalidade de negação (externa, interna e mista), o enunciado dividido tende a veicular em seu interior “[...] dois enunciados contrários afetados por FD antagônicas e indicadoras de posições de sujeito inconciliáveis”. Em outras palavras, ele representa, em seu interior, diferentes posições de sujeito afetadas por FD antagônicas. Portanto, através dos enunciados divididos, “[...] materializam-se, no plano linguístico, as contradições interdiscursivas sob a forma de expressões caracterizáveis pela não comutatividade dos pré-construídos que figuram num contexto distributivo determinado” (COURTINE, 1980, p. 07).

Considerando as ideias apresentadas, destaco a importância das discussões desenvolvidas por Courtine e a originalidade de suas contribuições no que concerne à identificação do enunciado dividido a partir da reflexão em torno do funcionamento da categoria da contradição dialética. Ainda que Michel Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, também tenha se dedicado à análise da contradição, é inquestionável a relevância do reconhecimento da heterogeneidade da formação discursiva, assim como propôs

Courtine (2014). Este último autor ampliou as considerações pecheuxtianas quando identificou uma tal heterogeneidade, articulando-a através da contradição refletida no enunciado dividido que, por sua vez, deixava escapar a existência de saberes em luta pela dominação num mesmo enunciado.

### 3.6. *Discurso: estrutura ou acontecimento (AD83)*

A transformação na compreensão pecheuxtiana de assujeitamento parece derivar da inserção, em seu campo de discussões, do elemento interpretação. De um momento anterior, o da AD75 e da obra *Semântica e Discurso*, em que ele retoma ideias de Althusser e liga o assujeitamento à interpelação ideológica, se constituindo o sujeito pelo “esquecimento daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p. 163) e pela identificação com uma formação discursiva dominante, o autor faz remanejamentos. Ele tende a investir mais na problematização da possibilidade de o sujeito se constituir num outro lugar, acrescentando na ideia de assujeitamento a de resistência.

Em uma tal abordagem, o sujeito é pensado, pois, como um sujeito interpretante. A interpretação está vinculada a, no mínimo, dois processos distintos e complementares: a possibilidade de ressemantização do mesmo para além da identificação com uma FD (o que pode conduzir à produção do novo, da organização original dos elementos) e a constituição do sujeito num novo lugar pela construção de categorias interpretativas (o que se refere à transformação da condição de assujeitamento ideológico pela produção de gestos de interpretação do/pelo sujeito). Em suma, o sujeito se identifica equivocadamente, pois os contextos mudam, e o faz através da língua, que é sempre “falha”.

Com o surgimento de *Discurso - estrutura ou acontecimento*, de 1983, Pêcheux (1997) materializa uma guinada em seus rumos de estudo e de pesquisa, preocupado que está com um impasse que tende a se tornar cada vez mais presente enquanto objeto de suas discussões: de que forma tornar possível um estudo teórico que, para além da reprodução de sentidos já-dados, referindo o discurso como estrutura, inclua o reviramento de sentidos, remetendo ao discurso na tensão entre estrutura e acontecimento? O gesto pecheuxtiano aponta para uma espécie de reconfiguração da análise de discurso na própria maneira pela qual era antes entendida. Maneira que passa

por uma atualização no momento em que é percebida como disciplina de interpretação (PÊCHEUX, 2014).

Ao propor o discurso como acontecimento, ele também remete à atualização do mesmo – o que vai provocar a abertura do discurso para novas significações, oportunizando o surgimento de uma série de outros sentidos. Nesse momento de suas incursões teórico-metodológicas, realizando um exercício que terminará por inaugurar um novo modo de perceber a AD (e uma reaproximação da psicanálise, já referida desde os seus primeiros textos), o autor francês inclusive se vale de um acontecimento (o enunciado “Ganhamos” no contexto das eleições francesas de 1981) a fim de se inscrever diferentemente junto ao conceito de estrutura. Pêcheux considera sujeito e sentido como constituídos a partir de certos modos de apropriação da linguagem. O conceito de estrutura passa a contemplar os atravessamentos colocados em jogo pelo acontecimento, os consequentes reviramentos dos sentidos em função de um real (que seria próprio à língua) que se colocaria como constituído pela possibilidade de equivocação estruturante.

Tais considerações tornam um pouco mais claro que aspecto discutido por Pêcheux terminou por reivindicar o “encontro” com Lacan - a relação proposta entre sujeito, linguagem e inconsciente ou, mais especificamente, essa tese do significante afetado pela hipótese do inconsciente sobre a qual o psicanalista francês oferece amplas possibilidades de debate e aprofundamento. Convite que, de uma certa forma e sob certos aspectos, Pêcheux aceita. Na verdade, em *Ler o arquivo hoje*, o autor admite que “[...] a difusão de concepções psicanalíticas, (em particular lacanianas), favorece, pelo menos em certos casos, este reconhecimento da materialidade da língua como constituindo o incontornável do pensamento” (PÊCHEUX, 1994, p. 61). O que evidencia a preocupação de Pêcheux em mostrar como é do interior da própria sintaxe que irrompe a questão do sentido, uma vez que a falha, o deslize e a ambiguidade são constitutivos da língua.

Na terceira parte de *Discurso - estrutura ou acontecimento*, o autor se dedica à discussão em torno dos gestos de descrição e dos gestos de interpretação em suas especificidades e interrelações. É exatamente nesse momento que passa a assumir, de forma mais explícita, o equívoco enquanto possível e impossível à/da língua - o que remete a alguma transformação no próprio estatuto desse objeto da linguística em função do reconhecimento do equívoco como fato estrutural, pensando a língua no registro do simbólico afetado pelo real. Se a língua, pois, é fadada ao equívoco, as descrições necessariamente se abrem para essa dimensão, impondo-se a necessidade de uma interpretação, da produção de gestos de interpretação que se relacionam a tomadas de

posição assumidas, e não negadas, e à tensão entre as significações estáveis e as transformações de sentido a cada uso.

No que diz respeito aos trabalhos de análise, a questão se coloca no interior do campo discursivo, na imensa circulação de enunciados. A exterioridade é reconduzida à língua. Ao analista não interessa exclusivamente o enfoque nos modos como o sujeito sucumbe às determinações sociais - o que seria uma espécie de efeito de assujeitamento, mas a heterogeneidade constitutiva das formas linguísticas como um todo. Dito de outra maneira, os movimentos que o sujeito faz entre o dito e o dizer. Movimentos que terminam por (se) constituir (n)os enlaces e rasgos dos processos de equivocação.

Os deslizamentos teórico-metodológicos produzidos por Michel Pêcheux implicaram em transformações relacionadas, sobretudo, à concepção de sujeito. Reafirmando sua tese sobre a impossibilidade de se conceber o sujeito como um ser livre que estabelece uma relação de origem e domínio do e sobre o sentido, o autor termina por conferir à subjetividade uma dimensão ao mesmo tempo ideológica (sob influência althusseriana) e psicanalítica (sob influência lacaniana). O sujeito se constitui na e pela incompletude/inconclusão de si próprio e dos sentidos construídos – também abertos. Um sujeito que, embora interpelado/assujeitado ideologicamente, goza de relativa autonomia pela possibilidade de se deslocar de uma posição discursivo-enunciativa para outra. Nesse contexto, a tomada de posição é um gesto de interpretação articulado pelo sujeito quando se identifica com certa FD e, por extensão, com certa formação ideológica. Como afirma Pêcheux (1997, p. 57), ao interligar interpretação e tomada de posição, os “[...] momentos de identificação (podem ser percebidos) enquanto atos que surgem em tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”.

As ideias inspecionadas pelo autor terminam por apontar para uma análise de discurso em que se pode perceber uma tendência fortemente interpretativa “[...] através de uma leitura por falta, sustentada sobre o equívoco da língua, em que o sujeito leitor, ao mesmo tempo, desconhece/assume a responsabilidade pelos sentidos do que lê” (TEIXEIRA, 1998, p. 209), restituindo o já-dito, o ausente do dizer, mas constitutivo do sentido.<sup>31</sup> O que concede ao sujeito um estatuto de desvio de si mesmo: sujeito pelo fato de ser falante e, por extensão, falho.

---

<sup>31</sup> Segundo Milner (2012), em toda língua há um registro que a consagra ao equívoco; em todo discurso pode-se fazer valer uma dimensão do não-idêntico e tudo o que o promove – tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias-palavras.

Tomando, ainda, as considerações produzidas por Pêcheux no livro de 1983, apresentado sob a forma de conferência, chamo a atenção para a importância da passagem pela língua enquanto momento inerente ao processo analítico-discursivo. O próprio autor, ao descrever os processos acionados na análise do enunciado “On a gagné”, lembra que o enunciado é profundamente opaco: “[...] sua materialidade léxico-sintática [...] imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas - paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc - isto é, uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros, e com uma estabilidade lógica variável” (PÊCHEUX, 1997, p. 23). Sendo todo enunciado léxico-sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham sobre os sentidos sem esquecer que a voz que ressoa no interdiscurso é uma voz anônima. Nele não há lugar para o sujeito específico. Esse repetível preexiste à situação de enunciação e o sujeito, ao produzir linguagem, se apropria dele e nele intervém.

Na inscrição do espaço do repetível, memória e esquecimento se misturam. Para que o discurso praticado pelo sujeito tenha sentido é preciso que ele já possua um sentido: o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas. A língua, assim, se configura como o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido no discurso. Os processos discursivos, por sua vez, são a fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso.

### **3.7. Dispositivo teórico e analítico**

Pêcheux preocupa-se em reunir os traços discursivos empíricos construindo, a partir disso, procedimentos discursivos regulados, atentando para a subjetividade que permeia a linguagem. A utilização da metodologia de análise, contudo, só está autorizada na medida em que esteja operando todo um aparato conceitual previamente definido pela AD francesa. Esse aparato diz respeito aos processos de produção de um discurso, às condições segundo as quais foi produzido um enunciado dado. São considerados, nesse ponto, elementos como o sujeito e sua posição discursiva-enunciativa, a memória, a historicidade, a ideologia.

Dada a distinção já realizada entre língua e fala, cabe evidenciar que, mesmo o corte de Saussure entre *la langue et la parole* não interessando diretamente a Pêcheux, esta distinção não foi negligenciada. O reconhecimento de seu papel, conforme retoma

Malidier (2003, p. 22), implica uma intencional ressignificação da dicotomia saussureana:

As páginas que Michel Pêcheux consagra a Saussure guardaram sua força; elas inauguram uma problemática original que não vai parar de se aprofundar. O discurso construído por Michel Pêcheux não invoca de forma alguma a “superação” da dicotomia língua/fala. A seus olhos, o deslocamento operado por Saussure, da função para funcionamento da língua é um adquirido científico irreversível. O essencial daquilo que, nos termos da epistemologia da época, será chamado de “o corte saussuriano” reside na ideia de que a língua é um sistema. Quando ele se interroga sobre o “efeito metafórico”, primeira formulação de sua concepção de sentido, é o valor linguístico que ele evoca.

A análise de discurso recai sobre um objeto específico, o discurso, transferindo a relação língua/ exterioridade, como salienta Teixeira (2005, p. 38) “[...] para além do aspecto dicotômico definido por Saussure, fazendo-se trabalhar no próprio objeto língua aquilo que a linguística considerava como não pertinente para análise”. A teoria do discurso de Pêcheux retoma elementos outrora negligenciados. A incorporação do sujeito, do objeto e da história demanda que sejam considerados ideologia, historicidade, sentidos retomados já estabilizados etc. Dito de outra forma, as palavras não significam pelas nossas intenções nem se autodeterminam; elas significam pelas condições em que funcionam. Trata-se de

[...] uma *parte* de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia [...], correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada. (PÊCHEUX, 2010b, p. 76).

Enquanto na linguística saussuriana o contexto é acessório, fato este que situa o discurso na ordem da fala, para a AD ele é inerente à enunciação. Sem que haja conhecimento acerca deste contexto, torna-se impossível a compreensão de quaisquer enunciados discursivos. Haroche, Henry e Pêcheux (1971) realizam considerações sobre os motivos pelos quais a semântica é localizada em um contexto secundário, mostrando que, por detrás da teoria saussureana, a oposição valor/significação coloca a significação como pertencente à ordem da fala e, portanto, do sujeito, uma vez que o valor emana diretamente do sistema, dominando a significação. Pêcheux (2010), embora reconhecendo a importância do trabalho de Saussure como ponto de origem da ciência linguística, suspeita de algumas de suas “certezas” e, consoante refere Malidier (2003, p. 22), ao propor o discurso como “[...] reformulação da fala saussuriana, desembaraçada

de suas implicações subjetivas”, assume compromisso com uma análise que vai considerar sempre o local de encontro da língua, entendida na acepção saussuriana de sistema, com coerções impossíveis de reduzir à ordem puramente linguística ou ao sujeito psicológico: “[...] nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a uma norma universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao *mecanismo discursivo* específico que a tornou possível e necessária em um contexto dado” (PÊCHEUX, 2010, p. 73).

Desse modo, como assegura Pêcheux (2010b, p. 74), a clareza acerca do processo de produção, ou seja, dos “[...] mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” aliados às condições de variabilidade de um dado enunciado”, é essencial para a compreensão dos processos discursivos. Esta compreensão, assim,

[...] supõe duas ordens de pesquisas: - o estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares considerados sobre o “fundo invariante” da língua. [...] - o estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso – chamaremos daqui em diante suas condições de produção – e seu processo de produção [...]. (PÊCHEUX, 2010b).

A análise de discurso pecheuxtiana, enquanto disciplina de entremeio que permite a articulação entre linguístico e social, amplia o campo de investigação da Linguística. Ela encontra-se apoiada em alguns fundamentos conceituais que permitem seu funcionamento analítico. Alguns destes conceitos emergem quando Pêcheux (2010b) contrasta sua ferramenta de análise a dois esquemas específicos: um reacional, cujo correlato são as teorias psicofisiológicas e psicológicas comportamentais (modelo estímulo-resposta de Peter Skinner); e outro informacional, cujo esquema destinador-mensagem-destinatário de Jakobson é seu representante.

O primeiro esquema, reacional, é orientado por uma compreensão do discurso como comportamento verbal subordinado, por sua vez, à esfera do comportamento humano. Ele assume que sejam dadas respostas orgânicas a estímulos físicos, o que faz com que estejam implicados neste esquema “excessivos ‘esquecimentos’ teóricos” (PÊCHEUX, 2010b, p. 81) no que diz respeito ao discurso. O esquema informacional refere o comportamento linguístico como sendo a mera transmissão de uma mensagem entre destinador e destinatário por meio de um canal comum. Sua vantagem, afirma Pêcheux, é “[...] pôr em cena os protagonistas do discurso bem como seu referente”

(PÊCHEUX, 2010b, p. 81). A mensagem, por sua vez, trata-se de uma sequência verbal que é emitida pelo destinador em direção ao destinatário.

Pêcheux, no exercício de elaborar uma espécie de panorama epistemológico da sua disciplina, inicia sua análise de tais teorias apresentando os inconvenientes ligados a elas que as tornam incapazes de dar conta da linguagem tal como compreendida por ele, ou seja, enquanto “comportamento” histórico-social. Segundo ele, a teoria behaviorista peca ao considerar todo comportamento humano (e, portanto, todo o comportamento linguístico) como sendo limitado a regras e normas demarcadas por seus praticantes; enquanto isso, a teoria de Jakobson estabelece entre o destinador e o destinatário uma relação de transmissão de mensagens que não atenta para as particularidades dos sujeitos envolvidos. O que resulta dessa crítica são alguns passos iniciais em direção ao processo de pensar definições acerca da análise de discurso que está sendo desenvolvida, mais precisamente, acerca das condições de produção do discurso.

Em primeiro lugar, afirma Pêcheux, quando há comunicação entre dois indivíduos, o que é transmitido não se trata de uma mensagem cujo sentido é pretensamente fixo<sup>32</sup>, mas antes de uma *produção de efeitos de sentido*. Isso porque não se tratam de sujeitos - ou, como Jakobson coloca, de pontos A e B, mas de lugares ou posições que estes sujeitos particulares ocupam. Isso me leva a um conceito importante na leitura de Pêcheux: os sujeitos não são indivíduos particulares, mas sim posições discursivas. Desse modo, “[...] no interior da esfera de produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (diretor, chefe da empresa, etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis” (PÊCHEUX, 2010b, p. 82). Posto de outra maneira, podemos dizer que o que ocorre entre os sujeitos, tal como compreendido pelo filósofo (ou seja, como posições discursivas), é a transmissão não de uma mensagem, mas a produção de efeitos de sentido.

O termo “efeitos de sentido” é aqui empregado em razão de sua capacidade de dar conta de algumas particularidades envolvidas no ato discursivo. Quando me dirijo a alguém ocupando, por exemplo, o lugar/posição de aluno, recorro a formações imaginárias a respeito do lugar que ocupo naquele momento, mas também acerca do lugar ocupado por meu interlocutor e, ainda, sobre o que ele espera dado o lugar ocupado por mim. Dito de outra forma, não existem sentidos em si. Os sentidos são tocados pelas condições em que se manifestam, pela formações imaginárias (imagem de quem fala, de

---

<sup>32</sup> A saber, esperamos que nosso interlocutor apreenda exatamente o sentido daquilo que quisemos significar com o que foi dito.

quem ouve, do próprio objeto sobre o qual se fala, das circunstâncias em que surgem). Acerca desta imagem que um organismo faz do outro, afirma Pêcheux:

Nossa hipótese é que nesses lugares estão representados os processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo, supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; [...] em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 2010b, p. 82)

Tais formações imaginárias estão implicadas em todo e qualquer processo discursivo e não podem ser desprezadas - é de extrema importância que seja considerada a imagem que um sujeito faz da posição de outro em uma locução no sentido em que os dois estão a ocupar posições determinadas em um sistema dado. Além disso, existe outro elemento que respeita o significado daquilo que é proferido pelos sujeitos discursivos. Todo e qualquer enunciado existe e é significado com base em enunciados já ditos e muitas vezes já esquecidos (inconscientes). Trata-se de uma relação de sentido - é a referência de um discurso a outro que permite sua significação. O processo de compreensão do sentido de um discurso com base em outro, Pêcheux chama de antecipação. Antecipamos significados de palavras e discursos cujos sentidos já estão estabilizados ou que fazem parte de uma espécie de conhecimento coletivo pré-consciente através do fenômeno da memória. À esfera do já dito - e esquecido, exterior específico de um processo discursivo determinado, memória discursiva, saber discursivo que possibilita todo dizer e que retorna, Pêcheux atribui o nome de interdiscurso, enquanto o intradiscurso constitui aquilo que é da ordem de sua formulação. O intradiscurso ou, como chama Authier-Revuz, o fio do discurso, diz respeito à relação do sujeito para consigo, ou “[...] aquilo que estamos dizendo naquele momento dado e em condições dadas” (ORLANDI, 2012, p. 33). Este conceito permite pensar o lugar discursivo como estruturado não só pelo lugar social mas também pela estrutura da língua, já que respeita aquilo que podemos dizer/formular. Isso nos permite afirmar que as práticas discursivas instituem lugares sociais: os lugares social e discursivo se constituem reciprocamente.

Através da ideia de inconsciente, Pêcheux (2009, p.163) demarca a construção discursiva. Ele afirma:

[...] o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à

formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente.

Os enunciados discursivos já ditos, portanto, são remetidos através do pré-consciente e da memória, dando origem a novas representações ou formulações verbais. O discurso pode ser considerado, segundo esta perspectiva e como refere Orlandi (2012, p. 33), como sendo um constructo composto por regularidades em um batimento entre “os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados” e aquilo que de fato é dito em condições e momento determinados. Eis a relação entre inter e intradiscurso ou, como afirma Orlandi, entre “a constituição do sentido e sua formulação” (ORLANDI, 2012, p. 32).

Pode-se afirmar que os sujeitos envolvidos no ato discursivo estão, desse modo, mobilizando efeitos de sentido em duas direções: no ato discursivo *per se*, conduzindo para o tempo presente sentidos já estabilizados por já ditos, mas também no ato interpretativo, ou seja, ao assumir o sentido de discursos dados, atualizando-os, inaugurando novos sentidos onde eles já existem.

Temos, do que foi dito, a constituição de dois fenômenos relacionais: um de sentidos, que remete ao papel da memória e da antecipação, essenciais para a constituição do sentido de qualquer ato discursivo, e outro de força, que corresponde ao lugar que um sujeito ocupa e aquilo que ele fala. São estas relações de sentido e de força que constituem o que Pêcheux toma como sendo as condições de produção de um discurso, repousando nas formações imaginárias. É possível especular, então, que as palavras significam implicadas pelo jogo de relações de força e de sentidos no imaginário em que estão mergulhadas. Ademais, é possível asseverar que tais condições “[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional - a formação social, em sua ordem - e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2012, p. 40). Segundo Pêcheux,

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual deste termo e que não podemos defini-lo a não ser em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condição de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 2010b, p. 78).

A instância verbal de produção de quaisquer discursos é acionada por intermédio da memória, podendo ser considerada a partir de duas perspectivas, a saber, uma ampla

e outra estrita. Enquanto a primeira diz respeito ao contexto amplo (sócio-histórico e ideológico), a segunda remete às particularidades das circunstâncias enunciativas, ou seja, ao contexto imediato. Orlandi (2012) traz o exemplo de uma faixa preta colocada na Universidade em época de eleições contendo o enunciado “vote sem medo” uma vez que a votação seria secreta. A respeito desse exemplo, ela afirma que

[...] o contexto imediato é o campus onde a faixa foi colocada, os sujeitos que a “assinam” (entidades e funcionários docentes), o momento das eleições e o fato de o texto ter sido escrito em uma faixa e não em outro suporte material qualquer. O contexto amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições, entre elas a Universidade, no modo como elege representantes, como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência. (ORLANDI, 2012, p. 31)

A não predeterminação de sentidos pela materialidade discursiva, a língua, é o que abre espaço para equívocos, chistes, atos falhos (FREUD, 1996) que emergem das relações entre as forças das formações discursivas, elementos cuja importância não deve ser rejeitada, pois permitem aflorar as contradições presentes não apenas no discurso, mas na realidade e no próprio sujeito. Nesse sentido, lembro, com Orlandi (2001, p. 115), que as “[...] diferentes formações discursivas regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso”, portanto, regionalizam também os sentidos. Ademais, ao se colocar o discurso em texto, jogos ideológicos estão em movimento. O estatuto do sujeito é introduzido novamente; agora, pelo viés da ideologia - um conceito, como dito anteriormente, trazido de Althusser e ressignificado por Pêcheux a partir da perspectiva discursiva. De acordo com Althusser, os aparelhos de Estado podem operar a partir de dois modos distintos:

O aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia. (Não existe aparelho unicamente repressivo). [...] o Exército e a Polícia funcionam também através da ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, como para divulgar os “valores” por eles propostos. Da mesma forma, podemos dizer que os aparelhos Ideológicos de Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou até mesmo simbólica. [...] Desta forma, a Escola e as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc. não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. (ALTHUSSER, 1992, p. 70).

O sujeito considerado na AD francesa é sujeito histórico - uma posição ocupada por um indivíduo em um momento histórico dado. Este sujeito torna-se sujeito através/quando interpelado (coercitivamente, pode-se acrescentar) pela ideologia, fenômeno este que é condição de possibilidade do dizer.

Orlandi (2012, p. 47) chama de discursividade a “[...] inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história”. É esta relação de ordem simbólica entre o mundo e a língua que garante que haja sentido. A discursividade, contudo, só é possível porque há sujeitos que, afetados pela língua, estabilizam e deslocam sentidos em formações sociais dadas. Se, como afirma Orlandi (2012, p. 47), a ideologia é “[...] função da relação necessária entre linguagem e mundo”, então, ela representa uma relação refratária “de efeito imaginário de um sobre o outro”. O sujeito, por conta de sua inscrição na língua, aciona gestos de interpretação que ativam memórias institucionalizadas mas também efeitos de memória (o interdiscurso). A intervenção da história - através do equívoco, da opacidade e da espessura material do significante - aliada à interpretação que regula suas possibilidades e condições é aquilo que permite que a língua faça sentido. Dessa forma, se a interpretação precede o sentido, toda interpretação envolve ideologia.

Os aparelhos de Estado responsáveis por realizar o assujeitamento (transmutação do indivíduo em sujeito) podem ser transcritos pela ideia de interpelação: ela envolve um aparelho ideológico, na medida que vincula o sujeito à ideologia, mas também um aparelho de Estado que é repressivo na medida que

[...] consiste em assegurar, através da força (física ou de outro tipo), as condições políticas de reprodução das relações de produção que são, em última instância, relações de exploração. [...] o aparelho de Estado assegura [...] as condições políticas de atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 1992, p. 118).

Deve-se observar que é através da interpelação que esse (agora) sujeito se responsabiliza para que melhor possa se submeter à ideologia, materializada por meio da história e das relações sociais inscritas sob a marca da socialização. Cabe ressaltar que esse movimento, segundo Pêcheux, se dá concomitantemente ao discurso. Portanto, “[...] a constituição do sentido se junta à constituição do sujeito, e não de um modo marginal [...] mas no interior da própria ‘tese central’, na figura da interpelação” (PÊCHEUX, 2009, p. 140).

Para a AD, a língua não é pensada como evidente ou regular, cuja atribuição de sentidos pode ser dada como, em alguma medida, universalizável. Antes, trata-se de um

lugar de opacidade; não é, pois, transparente, um instrumento de compreensão mútua. Pode-se caracterizar como ingênua a pretensão de que nosso interlocutor compreenda os símbolos e signos que emitimos tais como desejamos ter feito serem compreendidos.

Um discurso é estruturado a partir de já ditos; aquilo que possibilita discursivizar o histórico (um meio de poder dizer e, portanto, significar) é chamado de acontecimento discursivo. A compreensão do texto como um sistema complexo e significante herdada de Saussure afirma, além da presença de uma certa ordem na língua, a sua dimensão histórica. Como pontua Orlandi (2012, p. 58), a relação entre língua e história se torna mais clara diante do contraste entre *atos* e *dados*. Enquanto “[...] o dado tem a sua organização, o ato se produz como um objeto da ordem do discurso (linguístico-histórico)”. A tentativa de enxergar no texto seu caráter propriamente simbólico só será bem-sucedida se for possível que o texto seja tomado como um ato, já que atos são “considerados em sua historicidade”, representando, assim, “um lugar de entrada na memória da linguagem”. Quanto ao significado que Pêcheux atribui à ideologia (que difere da concepção em Ciências Sociais), pode-se dizer que a história muda através da língua - os acontecimentos históricos só passam a ter significado se intermediados pela língua através de um processo de atribuição de sentido. Paul Henry (1994) em *A história existe?*, reitera um tal argumento ao advertir que “Não há ato ou acontecimento histórico que não tenha sentido, que não peça interpretação, que não reclame que se lhe encontrem causas e consequências”. Precisamos de sentido para que possamos nos relacionar com o mundo.

É por ser pensado por Pêcheux, já em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, como tecido histórico-social, que o discurso é uma manifestação ideológica *par essence* e encontra-se no interior da ideologia que incide sobre ele. Segundo refere o autor, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*,

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos. (PÊCHEUX, 2009, p. 93).

A ideologia se materializa no discurso, é nele que a palavra “adquire” sentido. É possível especular que se estabelece uma relação de indissociabilidade entre processos

discursivos e as relações ideológicas em que aqueles se inscrevem. A isso, Pêcheux, seguindo Althusser, chama formação ideológica. É precisamente neste espaço que se desenvolvem as formações discursivas. Podemos compreender do que se trata uma formação discursiva quando nos debruçamos sobre a análise de termos e repetições com sentidos semelhantes: “[...] a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a matriz do sentido” (PECHEUX, 2010, p. 169), lembrando de uma inquietação manifesta pelo filósofo-linguista em *Análise Automática do Discurso (AAD69)* e retomada, com Catherine Fuchs, em *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)*: a instituição de relações entre uma família parafrástica e uma invariante proposicional subjacente àquela – inquietação que permite surpreender, nos processos parafrásticos, não apenas a matriz do sentido, como também vestígios da materialização do ideológico no linguístico. A similaridade, que aponta para a regularidade dentro da dispersão que é a língua, nos conduz a uma formação discursiva. Trata-se de conjuntos de saberes que se mantêm, apesar das possibilidades de outros sentidos ou posições de sujeitos dissonantes que ocorrem dentro dela, daquilo que

[...] em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina "o que pode e o que deve ser dito" (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Seria dizer que a análise concreta de uma situação concreta pressupõe que a materialidade discursiva em uma formação ideológica seja concebida como uma articulação de processos.

A título de exemplo, vou considerar a palavra “agrotóxico”, lembrando que, consoante postula Mutti (2014, p. 347), “[...] as palavras, no uso, estão sujeitas a reformulações do sentido, de acordo com a historicidade dos sujeitos”. Dito de outra forma, ainda com Mutti (op. cit., p. 348), “[...] uma mesma palavra ou sintagma da língua pode fazer referência a sentidos pertencentes a posições discursivas em confronto”. Dentro da formação discursiva da Ecologia, o emprego dessa palavra pelo sujeito se vincula a uma definição semelhante a “agroquímico”, suscitando um efeito de sentido associado ao uso de substâncias fitossanitárias prejudiciais à saúde humana. Já dentro da formação discursiva da Agricultura, o mesmo termo é tomado com o sentido de “defensivo agrícola”, fazendo menção a substâncias necessárias ao bom desenvolvimento

agrícola, protegendo a produção de pragas e pestes que apresentem risco ao cultivo. Como já foi dito, contudo, as formações discursivas não são homogêneas nem estáveis ; os sentidos bosquejados a partir delas não são necessariamente os mesmos em qualquer contexto, apontando, no exemplo que trago aqui, para o deslizamento da palavra “agrotóxico” pelo menos por dois sentidos que estabelecem relação de confronto entre si.

A identificação de um sujeito com dada formação discursiva é requisito da viabilidade de elencar as condições de produção de um discurso dado. A existência de mais de um sentido para um mesmo signo (polissemia) demonstra como a ideia de contradição encontra-se, em alguma medida, posta como sendo inerente ao modo de operação da análise de discurso.

A essa altura, torna-se essencial reiterar que o sujeito não é a origem do sentido ou o centro da análise. A ideia de que o sujeito do discurso é responsável pelas coisas que diz cria a ilusão de um sujeito uno e individual. O objeto da AD é o discurso. A AD busca “[...] descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história” (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2015, p. 15) e, desde esse compromisso, se ocupa dos processos discursivos, responsáveis por fazer com que determinados sentidos apresentem-se como sendo mais evidentes.

Voltando ao exemplo da palavra “agrotóxico”, embora haja diferentes modos de mobilizar tal ideia - cada qual vinculado a uma formação discursiva dada - eles referem o mesmo objeto material. Há, desse modo, diferentes efeitos de sentidos para determinadas expressões cujo referente é o mesmo objeto; esse fenômeno caracteriza uma relação polissêmica porque instancia, mesmo referindo um mesmo signo, diferentes sentidos segundo a formação discursiva à qual este signo está vinculado.

As relações de polissemia são de fundamental importância para o processo analítico, porque, já que evidenciam a pluralidade de sentidos, demandam uma tomada de posição. É necessário que se assumam certas espécies de identificação com certas formações discursivas, sentidos e saberes - e não outros. A identificação a uma formação discursiva, nesse sentido, ocorre graças às paráfrases. Elas representam as interpretações e recortes acerca de termos cujos sentidos encontram-se já estabilizados e denotam a regularidade essencial para que sejam delimitadas as bordas que identificam tais formações. O processo parafrástico envolve uma incansável busca pela manutenção de sentidos estabilizados. Um processo parafrástico, por exemplo, pode ser caracterizado

por aquele em que os sentidos representam uma iteração daquilo que já foi dito e se tipifica, segundo Orlandi (2012), pela produção do mesmo sentido sob várias de suas formas, enquanto o processo polissêmico é aquele responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos.

Uma formação discursiva composta exclusivamente de paráfrases é uma FD homogênea e estável. Os sentidos que compõem esta categoria de FD são ideológicos sem imediação, o que significa que eles se seguem imediatamente aos sentidos já cristalizados. O sentido ocorre a partir de um conjunto de paráfrases que produz, em uma sequência discursiva, um efeito de sentido; eis a matriz parafrástica, subjacente à formação discursiva. Isso indica uma relação bastante típica entre as ideias de sentido, família parafrástica e formação discursiva. O sentido é, segundo Pêcheux (1993, p. 169), “estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar *matriz do sentido*”. De modo análogo, formações discursivas hipoteticamente compostas apenas por relações polissêmicas são preponderantemente instáveis, já que a disputa de sentidos instaurada pela polissemia as caracteriza como heterogêneas e plurais.

No entanto, considerando os movimentos do próprio Pêcheux no que se refere à compreensão de FD, no interior de formações discursivas surpreendo um misto de paráfrase e polissemia. Este seria, depois da paráfrase e polissemia, o terceiro mecanismo essencial do funcionamento discursivo. A tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos denota a ideia segundo a qual todo discurso é construído desde a tensão entre aquilo que já está estabilizado e o novo e revela mais claramente o fator constitutivo e propriamente contraditório das formações discursivas, evidenciando tensões entre estabilização e desestabilização que denotam o permanente processo que permeia o funcionamento linguístico.<sup>33</sup> Para tornar claro esta posição, tomo o exemplo de um texto escrito por um aluno na disciplina de língua portuguesa. Por mais que o resultado de sua produção seja um texto coerente e coeso, a contradição está sempre presente na medida em que o ato de defender determinados argumentos silencia outros. A marca da consistência, nesse caso, passa necessariamente por reconhecer que – na inscrição do sujeito a determinadas formações discursivas - há diferentes vozes atuando, constituindo, em meio a esta tensão, o sentido e, ao mesmo tempo, o próprio sujeito.

---

<sup>33</sup> Conferir *suprassunção* em Hegel.

## 4. PRÉ-VESTIBULARES POPULARES (PVPS)

### 4.1. Introdução

A desigualdade social pode ser elencada como um dos mais contundentes estigmas da sociedade brasileira. Ela deve ser compreendida relacionalmente, ou seja, como resultado de dados acerca de diferentes aspectos constituintes das condições de vida dos indivíduos que compõem uma sociedade, tais quais acesso à educação, segurança, moradia, saúde, entre outros.

Nos últimos anos, pode ser observado um movimento de redução da desigualdade entre ricos e pobres no Brasil, marcado sobretudo por indicadores acerca das taxas de rendimento *per capita*, tal como demonstra o IBGE em sua *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira, de 2013. De acordo com a avaliação do IBGE, este decréscimo está ligado à redução nos índices de desemprego.

Contudo, apesar da significativa redução nestas taxas, pode-se afirmar que o Brasil é um país que se defronta constantemente com os legados da injustiça social, confronto este que se torna notório quando analisados os aspectos educacionais implicados por tais processos.

A universalização da educação no Brasil é recente - em 1988, dispositivos transitórios da Constituição, promulgada e marcada por fortes marcas de redemocratização, determinavam um prazo de até dez anos para a completa universalização da educação no país. Assim, a ideia de que haja uma abertura em termos de oportunidades educacionais só começou a ser materializada a partir dos anos 1990, por meio da implementação de políticas educacionais que primavam por uma escola pública, gratuita e universal e, com isso, por práticas pedagógicas pautadas na liberdade discente e na democratização do acesso à educação de modo geral.

Desde então, esta política vem, *a priori* demonstrando-se inefetiva dadas as variáveis e distorções existentes em nossa sociedade. Desse modo, a universalização não acarretou, uma

[...] igualdade de oportunidades, uma vez que a massificação do ensino primário e secundário se deu em detrimento da qualidade. Isso criou um sistema dual no qual os pobres vão para escolas primárias e secundárias públicas e os ricos mandam seus filhos para escolas primárias e secundárias particulares de boa qualidade. Os alunos provenientes das melhores escolas particulares, por sua vez, conseguem, via vestibulares concorridos, uma parcela desproporcional das vagas disponíveis nas universidades públicas — as melhores do

país. Já a maioria dos alunos provenientes das escolas públicas não obtém uma educação de qualidade suficiente para ingressar nas universidades públicas via vestibular e se veem obrigados a pagar por uma educação universitária de qualidade inferior nas precariamente organizadas faculdades particulares. (LUNA; KLEIN, 2009, p. 99)

Este estado de coisas amplia ainda mais a distância entre as minorias e o restante da sociedade ao facilitar o acesso à educação superior para uma parcela específica da sociedade ao mesmo tempo que acentua a desigualdade de renda, dada a mensalidade praticada pelas universidades privadas.

No final do século XVIII, o conceito de igualdade foi delineado a partir da ideia de uma validade universal da lei, perseguindo a anulação de privilégios discriminativos herdados do antigo regime bem como o combate à estratificação social. Este conceito, se não compreendido como tendo sido arquitetado a partir das revoluções estadunidense e francesa, escamoteia os interesses do Estado liberal burguês, já que não aceita discriminação de qualquer natureza. Ao contrário desta noção estática, jurídica e abstrata de igualdade, é possível que seja delineada uma ideia cuja dinâmica possibilite uma aproximação mais concreta da realidade. Trata-se da igualdade material ou substancial, cujo principal objetivo é a emergência de grupos socialmente fragilizados, partindo então, da discriminação positiva. Compreender o mundo a partir desse conceito é o mesmo que assumir a possibilidade de uma maior compreensão acerca das situações que envolvem desigualdade de condições e suas especificidades, objetivando uma redução significativa na desigualdade social.

A noção de justiça distributiva envolve, *grosso modo*, a ideia segundo a qual é papel do Estado garantir a promoção de igualdades sociais. Uma de suas funções é, portanto, a de restabelecer as condições pelas quais uma sociedade dada é dita igualitária. John Rawls (2002), em sua *A Teoria da Justiça como Equidade*, nos mostra como é possível, por meio de um contrato social, que sejam garantidos determinados princípios básicos essenciais a uma sociedade justa tais como liberdade e igualdade. Segundo Rawls, o Estado é subsidiário de instituições políticas e jurídicas responsáveis por atuar no sentido de efetivar uma igual distribuição de bens. O Estado assume, então, uma postura mais ativa, abandonando a neutralidade quanto à implementação de políticas de combate às iniquidades sociais.

Segundo Campos (2013, p. 02), as ações afirmativas podem ser definidas como se tratando de

[...] políticas públicas (e privadas) que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros, mulheres e portadores de deficiência. Fundamentam-se no princípio de igualdade substancial ou material, que difere daquele professado pelo liberalismo francês e norte-americano assentado em uma concepção formal de igualdade (...). Tal perspectiva fundamenta-se na premissa de que a igualdade de direitos basta para garantir o acesso igual à educação e ao mercado de trabalho.

No âmbito do ensino superior, as políticas de cotas são ações afirmativas que representam uma forma de viabilizar a ampliação de acesso e permanência ao ensino superior por grupos minoritários historicamente marginalizados.

Os PVPs atuam diretamente na promoção da igualdade de acesso à educação superior e, ao mesmo tempo, na redução das distorções que tornam o vestibular um fator de ênfase de desigualdades sociais em decorrência do seu aspecto excludente. É importante ressaltar que os PVPs não estão sendo tomados aqui como um plano de substituição de quaisquer políticas públicas, mas antes como uma medida no sentido de pesar a favor da implementação e ampliação de políticas educacionais por parte do Estado, permitindo a viabilização dos conceitos que respondem pelas atribuições de uma justiça distributiva e a democratização do acesso à educação superior. Depreende-se disso que a existência de PVPs e a necessidade da criação de políticas educacionais que sejam capazes de ampliar a área de acesso à educação superior não são excludentes.

Outro erro no qual não devemos incorrer é o de tomar os PVPs como um estímulo acríptico ao preenchimento de vagas da educação superior. É problemático investir no aumento da disparidade entre diplomados e não diplomados - como se os PVPs fossem porta de entrada para o hall de privilégios conferidos aos diplomados. Talvez resida aqui um significativo diferencial entre os PVPs e os cursinhos pré-vestibulares padrão - um ganho qualitativo sobre o lugar ocupado por esta instituição cujo objetivo não se esgota no mero acesso à educação superior. Antes, comporta diversos sentidos acerca da graduação, seus papéis e compromissos, e das possíveis posições de sujeito ocupadas mediante a sociedade como um todo heterogêneo.

## 4.2. Leitura de realidade

A instituição que é objeto desta pesquisa, antes de quaisquer considerações, deve ser considerada desde a perspectiva do que significa ser um pré-vestibular *popular* (grifo meu). Essa compreensão pode ser evidenciada comparativamente, através dos aspectos diferenciais entre iniciativas privadas e populares. O modo de operação destas primeiras é alicerçado na lógica de mercado, uma vez que sua constituição é sincrônica ao seu pertencimento imanentemente capitalista. Temas como justiça social e transformação educacional podem ser mercantilizados, a exemplo do programa Reiventing Education, que “[...] estimula os recursos da IBM (pesquisadores, consultores e tecnologia) a ajudarem escolas ao redor do mundo na execução de sua transformação educacional” (KOTLER, 2010, p. 148). Dentro de um sistema econômico cujo lucro possui um papel extremamente relevante, a identificação de desafios socioculturais por parte de empresas pode ser elencada como sendo um dos critérios para o estabelecimento de demandas e, portanto, para o desenvolvimento de Modelos de Negócios responsáveis por orientar as práticas que atribuem valor aos seus produtos. A própria autonomia é vista contemporaneamente como um requisito constituinte do perfil do “novo trabalhador” situado em um sistema neoliberal. Nesse sentido, dadas a demarcação de arquétipos ou perfis de consumidores junto à identificação da crescente demanda de ingresso à educação superior, pode-se imputar à educação, e, mais especificamente, ao conhecimento, a qualidade de *produto*<sup>34</sup> (grifo meu).

O PVP considerado para fins deste estudo não possui custo; ele é destinado a estudantes de baixa renda em situação mais periférica, tendo como objetivo atenuar uma realidade excludente por meio da democratização do acesso à educação. Outro aspecto do qual compartilham os PVPs em geral, e que pode ser atribuído ao projeto político pedagógico praticado na instituição considerada neste estudo, é aquele segundo o qual

[...] os PVPs procuram operar em uma dimensão crítica de educação não se limitando à revisão dos conteúdos para as provas do vestibular, por mais que não possam abrir mão disso, avançando em busca de dotar o ato pedagógico de sentido dentro da realidade concreta de seu público. Assim, os pressupostos de educação popular seriam inerentes a esta proposta que busca pensar criticamente o mundo e a própria

---

<sup>34</sup> O conceito de produto, tal como expresso aqui, está vinculado à ideia de geração de receita. Teorias recentes consideram produtos quaisquer bens materiais ou simbólicos que podem ser utilizados como matéria de troca dentro de relações humanas em geral. A abrangência desta segunda definição torna o conceito irrelevante para o sentido buscado.

situação que enseja o desenvolvimento de trabalhos como os executados pelos cursinhos populares. [...] Esta postura é um traço distintivo dos cursinhos populares em relação aos privados, pois se procura deslocar o trabalho pedagógico da pura e simples memorização para a aprendizagem, levando em conta o contexto material e simbólico das pessoas envolvidas. (PEREIRA, 2007, p. 55).

O movimento da educação popular – e assim, com ele, outros movimentos sociais, é impulsionado no Brasil a partir dos anos de 1990, quando toma força a ideologia neoliberal. O aumento da desigualdade social e a naturalização da meritocracia são alguns dos principais impactos das ações políticas neoliberais. Ao passo que os movimentos sociais e sua relação com o Estado agora sofrem uma nova configuração, os movimentos organizados por trabalhadores enfraquecem e aos poucos vão sendo deslegitimados.

A ideia de educação popular incorporada pela instituição investigada se fundamenta na possibilidade de uma nova organização social baseada na igualdade e no bem comum. Por absorver e difundir a concepção de luta de classes, a educação popular nela praticada objetiva implicar a conscientização dos sujeitos envolvidos com o propósito de problematização e intervenção na realidade. Muitas destas noções encontram base na pedagogia libertadora de Paulo Freire que, por definição, não separa teoria e prática, compreendendo o educar como ato não apenas pedagógico, mas político, que situa o sujeito em seu meio desde uma perspectiva cultural. A esse respeito, parafraseando Freire (1995, p. 93), lembro que, ao se referir especificamente à luta de classes, ele não a situa como sendo o motor da história, mas antes como um processo que não pode ser ignorado haja vista não ser possível compreender a história sem considerar os muitos interesses de classes sociais em choque: “[...] as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, que demanda uma lucidez indispensável no momento da escolha das melhores táticas a serem usadas e que, variando historicamente, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos” – o que envolve tanto a assunção dos sujeitos à condição de autores de sua palavra quanto a indispensável ressignificação dos compromissos assumidos por espaços formadores como cursos PVPs.

### 4.3. Contexto específico

O PVP considerado neste estudo é definido em seu Estatuto<sup>35</sup> como se tratando de um espaço cujas práticas educacionais estão orientadas a emancipar os alunos envolvidos. Sua atuação se dá junto a diferentes camadas da sociedade e dentre suas finalidades encontram-se as ideias de empoderamento, desalienação, integração comunitária, entre outras. A instituição tem natureza jurídica, sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária. Entre os seus objetivos, encontram-se o de preparar os alunos para concursos de ingresso na Educação Superior, tanto por meio do Enem quanto de concurso vestibular, através do trabalho voluntário de professores que atuam no PVP. Isto implica a promoção de uma educação gratuita e de qualidade por meio da democratização do acesso à educação superior. Inclui a promoção de espaços favoráveis ao empoderamento dos sujeitos das classes populares, já que atua em conjunto com o conhecimento popular e a criticidade existente a fim de promover a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores universais. Também busca auxiliar na conclusão do ensino médio através do Enem e na organização de eventos de caráter cívico, social, cultural, científico, artístico ou esportivo, garantindo, assim, a integração com a comunidade.

Todas as decisões são tomadas coletivamente e são realizadas discussões e debates que precedem as deliberações. Tais ideias, contudo, não se encontram ali presentes contingentemente; não é eventual a conformidade entre as finalidades almejadas nos documentos da instituição em questão e uma agenda comprometida com a democracia de modo geral. Este conjunto de finalidades que definem a instituição investigada, desse modo, denotam certa ênfase e especial compromisso com a transformação das realidades nas quais estão inseridos os estudantes – o que confirma a coerência entre as práticas nela forjadas e os princípios que as orientam. Sem concordar com a falsa dicotomia entre prática e teoria, professores e estudantes se constituem inspirados por um princípio fundamental da educação popular segundo o qual todo sujeito precisa “[...] estar atento ao princípio da participação popular no desenvolvimento do projeto educativo, envolvendo a todos os sujeitos no processo de tomada de decisões (concepção coletiva de projeto pedagógico), qualificando a prática educativa e obtendo

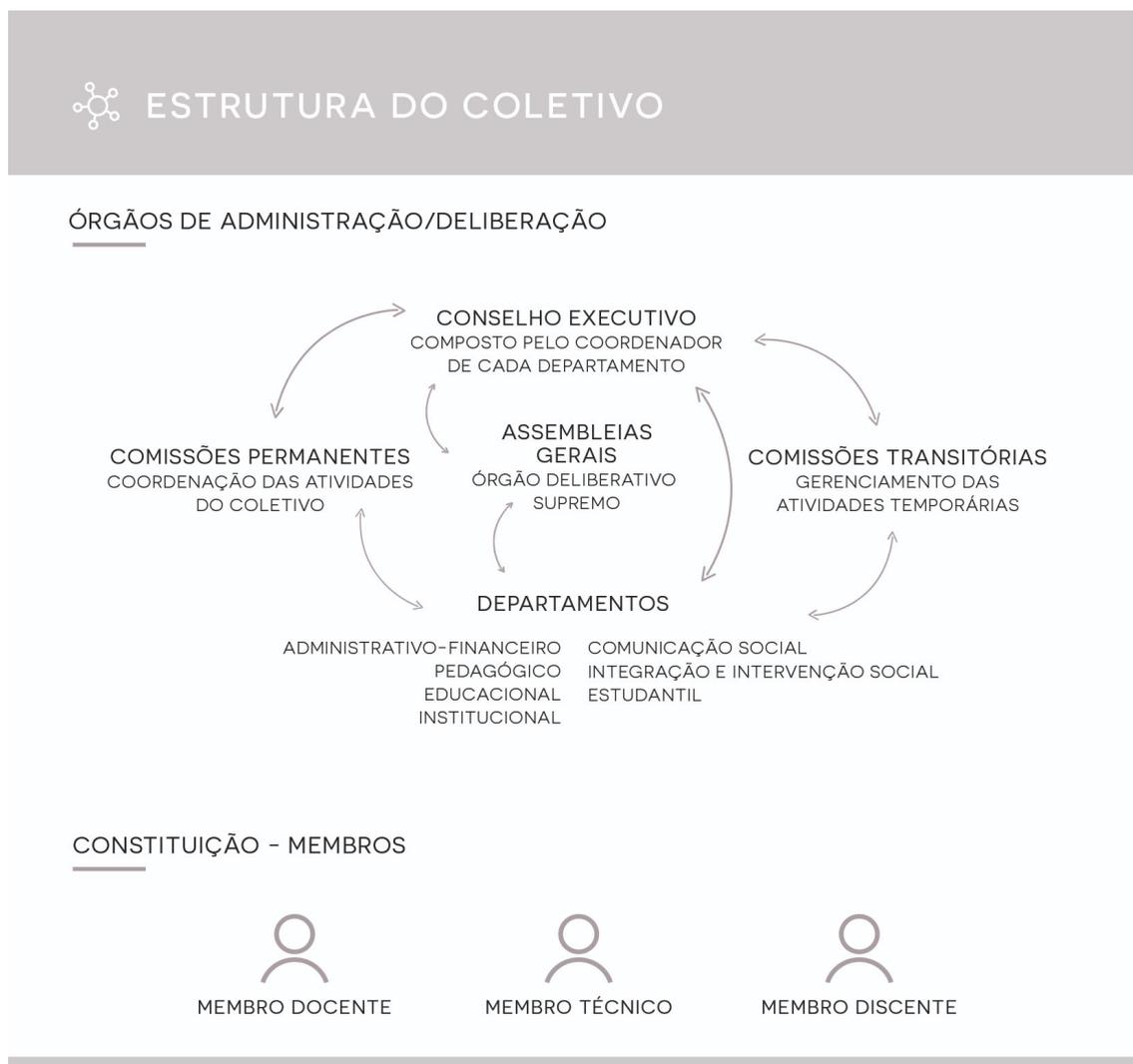
---

<sup>35</sup> Os documentos da instituição em questão, apesar de não publicados, estão disponíveis para todos os membros em forma digital e foram consultados para fins de pesquisa com a autorização da diretora do PVP.

melhores resultados dos quais decorra uma efetiva transformação social” (FISS; SILVA, 2005, p. 93).

A instituição está organizada consoante cinco órgãos administrativos: Assembleias Gerais, Conselho Executivo, Departamentos, Comissões Permanentes e Comissões Transitórias, segundo ilustra a imagem abaixo (**Figura 1**).

Figura 1 – Representação da Estrutura do Coletivo



Os órgãos administrativos são incumbidos de acompanhar todos os processos pertinentes à instituição, tais como: deliberação de medidas, criação e dissolução de departamentos, aprovação de contas etc. Os membros (professores, estudantes e técnicos) participam dos processos deliberativos em geral, tornando-se ativos desde a aprovação de sua participação em Assembleia Geral e inativos a partir da terceira falta consecutiva nas Assembleias Gerais, que ocorrem mensalmente. Os membros professores e técnicos

são designados por meio de entrevistas, enquanto os membros estudantes são selecionados a partir de um processo cuja renda é o principal critério. O Coletivo conta também com um presidente, eleito em Assembleia Geral, que, responsável por responder judicial e/ou extrajudicialmente, deve ser um dos diretores do Conselho Executivo além de membro da categoria docente.

O empoderamento discente diz respeito à capacidade que os educandos têm de construir a sua representação como alunos – e demais questões identitárias, tais como questões de gênero, de classe, de religião e étnico-raciais – dentro do Coletivo<sup>36</sup>. A materialização desta ideia é possibilitada pela existência do Departamento Estudantil, cujo principal objetivo é a amplificação da presença discente nas atividades do Coletivo. Compete a este departamento a organização e o gerenciamento de questões referentes ao corpo discente do Coletivo, bem como a sua presença nos espaços deliberativos e a prestação de auxílio na promoção e divulgação das atividades definidas nas Reuniões de Departamento. Ainda, os alunos e professores se organizam em grupos menores com o propósito de reforço de suas identidades e produção de empoderamento. Um exemplo disso é um grupo de mulheres que surgiu após um evento<sup>37</sup> cujo tema foi a relação abusiva entre professores e alunos; as discussões propostas nesta Formação tornaram necessária uma postura mais ativa das mulheres do Coletivo tendo em vista o acolhimento de vítimas de abusos físicos ou simbólicos praticados por homens dentro e fora de instituições de ensino. Iniciativas como esta são indicativas da importância de noções de empoderamento, pertencimento, desalienação e coletividade integradas ao trabalho pedagógico.

A noção de empoderamento, junto ao conceito de desalienação, instituídos como objetivos das práticas pedagógicas, está de acordo com as ideias desenhadas nos documentos que orientam as práticas educacionais em nosso país. A esse respeito, é importante que sejam levantadas algumas questões sobre o que estes conceitos significam na esfera prática. Para realizar tal tarefa, deter-me-ei em considerações acerca de um conceito que conecta todos os demais, o de autonomia.

---

<sup>36</sup> O conceito de Coletivo é utilizado representando uma oposição à esfera individual, evocando as ações voltadas para o aspecto social em detrimento ao crescente individualismo contemporâneo.

<sup>37</sup> O evento em questão foi uma Formação realizada no segundo semestre do mês de outubro de 2016, contando com a participação de professores e alunos do Coletivo, tendo sido amplamente divulgada e aberto à comunidade.

#### 4.4. Autonomia

Não há, propriamente, um conceito de autonomia que seja igualmente válido e aplicável a diferentes escopos sem que seja prudentemente observado o seu contexto. Como observa Lindley (1986), acerca do conceito de autonomia, podemos almejar algo como concepções adequadas a determinados escopos de aplicação de conceitos básicos. No domínio das ciências e da filosofia política, há conceitos cujos significados são amplamente disputados e isso ocorre por uma razão bastante específica - seus significados são extensivamente pertinentes para o modo como as pessoas vivem. Ainda que o conceito de autonomia faça parte desse *hall*, sua definição básica pode ser circunscrita quando se afirma que um

[...] ser autônomo reclama, primeiramente, que alguém tenha um autodesenvolvimento ao qual suas ações possam ser atribuídas. Isso por sua vez demanda a consciência de si mesmo como sendo um ser que age por motivos, cujo comportamento pode ser explicado por referência a seus próprios objetivos e propósitos. [...] Requer uma liberdade de restrições externas. Uma pessoa autônoma não é alguém manipulado por outros, ou forçado a fazer suas vontades. Uma pessoa autônoma possui vontade própria sendo capaz de agir conforme objetivos escolhidos por si. (LINDLEY, 1986, p. 07).

Ao elucidar o vínculo entre os atos de ensinar e aprender como uma relação dialética *per se*, Paulo Freire (1997) se ocupa de demarcar, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, as condições que se apresentam junto ao ato pedagógico. Entre elas, destacam-se a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento de identidades culturais, a curiosidade, mas também a identificação das ideologias presentes na esfera educativa e outras especificidades que ligam inexoravelmente a sala de aula com os demais lugares do mundo. O caráter libertador da educação é uma das designações mais significativas das obras de Freire, e o lugar ocupado pela autonomia é central em seu pensamento posto que constitui condição na possibilidade de transformação, ressignificação de representações de mundo e demais questões envolvidas em expressões discentes. A subjetividade e os processos através dos quais a autonomia se funda, segundo ele, são disposições fundamentais para a constituição de quaisquer sociedades que se pretendam democráticas.

Freire salienta a importância do espaço de deliberação, circunstância necessária para o desenvolvimento ou aprimoramento da autonomia. Um espaço que encoraje a

tomada de decisões no sentido de constituir um processo de amadurecimento pessoal em direção à autonomia. Ele afirma:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1997, p. 41).

A educação para a autonomia, para Freire, implica antes de mais nada uma espécie de reconhecimento, por parte do sujeito que conduz os processos pedagógicos, da existência de uma predisposição a ela, algo como uma “[...] vocação do ser humano para a autonomia” – um sujeito que “[...] se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação” (FREIRE, 2005, p. 90).

O sentido de autonomia dominante nos argumentos mobilizados por Paulo Freire buscado na presente pesquisa reside na ideia de que ela só pode ser desenvolvida ou aprimorada na medida em que os sujeitos possam experimentar relações de cooperação, apontando para um sentido parafrástico porque tradicional nos referenciais próprios à educação popular. Tratam-se, portanto, de relações estimuladas/ocorridas dentro de ambientes democráticos, onde há espaço para a convivência e, sobretudo, para o diálogo acerca de questões que outrora foram nodais no pensamento de Freire. Assim, a determinação da posição de sujeito no mundo por parte dos educandos deve, como observou Freire, ser simultaneamente designada com a construção/o aprimoramento de consciência acerca das relações sociais de opressão, rumo ao empoderamento e à autonomia. Destaco que uma tal compreensão se coaduna com o conceito de educação popular proposto por Gadotti (1993, p. 55) e assumido pelo PVP investigado nesta pesquisa: “[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber de comunidade ao saber de classe na comunidade”

Nessa perspectiva, cabe ressaltar, não é propósito compatibilizar as posições de Freire e Pêcheux em sua integralidade<sup>38</sup>, mas tomar emprestado de Freire um conjunto de ideias que podem ser proficientes na atividade de evidenciar os conceitos de autonomia que ressoam nos sentidos em jogo nos depoimentos analisados. Destaco, porém, que isso não implica em assumir compromisso de busca de tais sentidos freireanos nas materialidades discursivas que serão analisadas - o que se traduziria como trabalho com um *a priori* que não combina com os princípios orientadores de uma pesquisa qualitativa, mas, antes, envolve a evidenciação de sentidos, os freireanos, de certa forma, já estabilizados no discurso pedagógico.

Um dos impedimentos da aproximação entre Freire e Pêcheux reside no entendimento que cada um dos autores têm acerca da noção de sujeito. Para a Análise de Discurso, como anteriormente mencionado, o sujeito é um lugar de fala. Sua constituição se dá simultaneamente à instituição do sentido: os interlocutores devem ser tomados desde a posição discursiva adotada. É por essa razão que a investigação das condições de produção de um discurso dado incorpora a consideração dos sujeitos envolvidos bem como do contexto (ou situação) no qual irrompeu seu dizer e da relação de forças em que o discurso está situado.

A crítica educacional de Paulo Freire localiza o sujeito a partir de sua relação com o meio e o dispõe levando em conta sua potencial autonomia – desde a possibilidade de uma outra posição autônoma, uma consciência crítica que o transmuta de mero indivíduo a um ser político. A relação entre estes termos e a teoria de Freire se dá justamente porque ele destaca a posição de sujeito desde uma relação de transformação entre o indivíduo e o meio. Isso passa, necessariamente, por uma postura crítica de transformação do meio, mas, acima de tudo, da consciência de sua inserção em um meio que é naturalmente hierarquizado e que distingue opressores de oprimidos. A educação é uma ferramenta transformadora que torna seres políticos os indivíduos.

A manifestação de efeitos de sentido no discurso e, assim, a própria atividade enunciativa se constitui junto ao sujeito, que se afilia a determinadas representações sociais e, portanto, discursivas e ideológicas. Assumir uma posição enunciativa consiste

---

<sup>38</sup> A este respeito, conferir dois trabalhos derivados de pesquisa desenvolvida no período de 1996 a 1998: FISS, Dóris Maria Luzzardi. A aprendizagem dos abraços ou *dizer a palavra*: espaços de autoria e de diálogo. In: LOPES, Cícero Galeno (org.). *Diálogo*. Canoas: La Salle, 2000. p. 77-104; FISS, Dóris Maria Luzzardi. *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 202 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 1998.

não apenas em ocupar um determinado lugar discursivo vinculado a formações ideológicas, mas também na atribuição de um lugar ao outro. A realização destas atribuições funda espaços de identificação e subjetivação que, por meio dos discursos e práticas sociais por eles implicados, configuram o assujeitamento destes indivíduos.

Seguindo esta perspectiva, a tomada de consciência à qual faz referência Freire remete à reivindicação de espaços discursivos. Por extensão, pode-se realizar uma distinção entre, pelo menos, duas diferentes posturas de um sujeito diante do sistema no qual ele se encontra imerso: uma contemplativa, outra ativa. Enquanto a primeira está ligada a uma teorização ou reflexão, a segunda requer ação.

A construção do sujeito, para Freire, se dá não apenas na esfera teórica, mediante sua filiação a dadas formações discursivas e ideológicas, mas antes, desde sua conscientização de sujeito que *é* e *está* no mundo e da construção ativa de sua própria história. Há uma relação operante na teoria de Freire entre a tomada de consciência e uma teoria do conhecimento. Para o autor, “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” (2003, p. 111).

Esta colocação implica uma teoria do conhecimento que busca definir o que é estar consciente de si e do seu papel no mundo. A agência transformadora dos seres humanos sobre o mundo não é algo que pode ser realizado individualmente ou de imediato; é antes social e processual. Um dos resultados deste processo social é, pois, uma ação no mundo, uma agência sobre a realidade. É nesse sentido que, para Freire (2003, p. 40), “[...] a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” que torna o sujeito capaz de mudanças estruturais em seu meio através da ação-reflexão. Não se trata de separar duas posturas. Reflexão e ação formam uma unidade sem a qual o assujeitamento é inexecutável.

Na *Pedagogia do Oprimido* de Freire, observo constantes remissões à teoria hegeliana. Freire considera que a apreensão da realidade se dá em níveis. Respalda por Hegel, ele concebe, no primeiro nível, uma consciência alienada, ou seja, composta apenas de certezas sensíveis. Um ganho qualitativo desta consciência ocorre na medida da autoconsciência da existência da consciência alienada. A prática reflexiva é o elemento responsável por esse salto de qualidade, uma vez que é condição da situação de estranhamento desta consciência por ela mesma. Sucessivos ganhos qualitativos posteriores ocorrerão, desse modo, a partir do conhecimento e reconhecimento desta

consciência por ela mesma na história, em um processo inesgotável que acaba forjando sua própria realidade.

Assim como a sistematização do que está envolvido no processo de autoconhecimento da consciência é o objetivo de Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito*, é igualmente muito cara a Freire a percepção e lucidez do sujeito acerca dos laços culturais e ideológicos que o envolvem. A própria teorização, para Freire, é essencialmente o exercício da conscientização, uma espécie de tomada de consciência das capacidades racionais que estão envolvidas na ação.

Na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel narra a subserviência do Escravo ao seu Senhor em busca de reconhecimento. Embora o Senhor dependa do Escravo para ter realizadas suas demandas, esta dependência não é reconhecida como tal pelo Escravo; trata-se de uma relação de dominação, onde o “ser” do senhor é assentido pelo “ser” do escravo. Nesta dialética do reconhecimento, é trazido o enfrentamento de duas consciências de si: uma independente, outra dependente.

A consolidação de novas práticas sociais, segundo Freire, coloca em cena uma realidade injusta e composta por duas diferentes categorias de personagens, opressores e oprimidos. Esta distinção não é necessariamente categórica e, por essa razão, convoca as contradições que a constituem - todo oprimido possui um opressor dentro de si. O primeiro movimento de um sujeito oprimido ao lutar contra sua opressão é a consciência de si enquanto oprimido e do outro enquanto opressor. O não reconhecimento da existência destes dois conceitos contraditórios dentro de si faz com que este sujeito, ao livrar-se da opressão, torne-se opressor. A esse respeito, Freire (1987, p. 32) afirma

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participam da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização.

Sendo assim, a promoção de práticas e políticas educacionais emancipatórias deve levar em conta o processo de consciência de si implicado pela educação libertadora proposta por Freire. Esta consciência de si se traduz em consciência de classe e clareza acerca do sistema no qual estamos todos embuídos.

A capacidade discursiva se traduz em uma das principais formas de um sujeito ser no mundo. “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo” (FREIRE, 1978, p. 92). Quaisquer implicações no discurso de um sujeito interferem, seguindo este raciocínio, na condição humana deste sujeito diante de sua realidade, e, portanto, na forma como ele interfere no mundo, em sua práxis.

Não é do interesse do opressor que sujeitos oprimidos conquistem sua liberdade. Toda dinâmica social, em razão disso, ganha outra dimensão – a da manutenção do poder de oprimir. Isso se dá através de meios de dominação mais ou menos evidentes. O estabelecimento de formações discursivas e ideológicas hegemônicas é uma das formas mais sutis de dominação, porque interfere naquilo que é material para a construção dos discursos.

Um dos mais expressivos autores que nos auxilia a pensar, com rigor científico, a desigualdade social, a dominação ideológica, a cultura, a educação e os demais temas que dizem respeito à forma como a nossa sociedade se constitui e que se colocam como pauta de reflexão imediata para a temática da autonomia, é o pedagogo e sociólogo estadunidense Michael W. Apple. Assim como Freire e Hegel, ele toma a contradição enquanto conceito que permeia seu pensamento como um todo, cuja compreensão é condição de apreensão das chaves de leitura de sua obra. Estas são essenciais para interpretação e reflexão acertadas de seu pensamento e, sobretudo, para livrar da ingenuidade os pensamentos, em geral construídos, acerca das estruturas que configuram a sociedade.

No âmbito da educação, há vários fatores que se constituem enquanto hegemônicos dentro da lógica pedagógica. Eles estão condicionados pela esquerda, mas, sobretudo, por ideias neoliberais e conservadoras que oferecem soluções inovadoras, operando a partir da conexão entre identidades pré-demarcadas e elementos de bom senso. A direita objetiva, nesse sentido,

[...] mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e o nosso lugar nele. [...] A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração de identidade. (APPLE, 2003, p. 11).

Os livros didáticos, por exemplo, contêm o conhecimento pedagógico que envolve (além dos processos de mercado) uma necessidade de recortes. Essa redução opera por meio de uma demarcação ou filtragem epistemológica que se baseia,

sobretudo, no apagamento de conflitos e na construção de consensos. Ainda a título de ilustração, chamo a atenção para o modo como as preocupações do senso comum fornecem material para o discurso acerca da ineficiência da escola. Pais reforçam a ideia de crise, impulsionados pela falta de qualidade de ensino público. As condições de trabalho dos profissionais envolvidos com educação corroboram a ideia de degradação da área e a perda de autonomia. Ademais, o controle sobre o planejamento do trabalho é um dos principais propulsores da desqualificação do ensino como um todo. Segundo Apple (1997, p. 181),

[...] estamos vendo a desqualificação de nossos professores/as, de um modo bastante similar ao de outras ocupações [...] Quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande parte do seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para realizá-lo de forma qualificada e refletida se atrofiarão e serão esquecidas. [...] Dada a centralização da autoridade e do controle, elas não são mais simplesmente ‘necessárias’. [...] Não há melhor fórmula para alienação e exaustão do que a falta de controle sobre o próprio trabalho.

Os livros didáticos, nesse sentido, referenciam mais do que uma ferramenta pedagógica, mas, antes, um Currículo<sup>39</sup> cujo tensionamento de forças conservadoras acaba por redundar em “executores alienados de planos alheios” (APPLE, 1997, p. 182).

É por estas e outras variáveis que o diagnóstico acerca da má qualidade atinge o patamar de senso comum quanto ao ensino público. Este fator respalda programas educacionais que “enquadram” as metodologias pedagógicas – tirando ainda mais, das mãos dos professores, o exercício de seu trabalho – e posicionam as políticas educacionais a partir de uma postura de mercado. Estas lógicas de controle do ensino e do trabalho docente pelo conservadorismo sustentam e renovam a reprodução do senso comum, impedindo o surgimento de novas ideias.

A aliança hegemônica não é apenas neoliberal, mas uma luta neoconservadora que busca a legitimidade de determinados conhecimentos em detrimento de outros através de políticas centralizadoras<sup>40</sup>. Um processo aparente de descentralização é o que Apple vai chamar de *gerencialismo*. Trata-se da manutenção da centralidade do poder no Estado mesmo que este seja tencionado desde fora. As políticas públicas, por exemplo, são ações que, embora instadas por organizações de fora, pertencem ao

<sup>39</sup> Aqui Currículo está sendo referido como conjunto de práticas e documentos que delimitam o conjunto de conteúdos que fazem parte daquilo que vai ser ensinado.

<sup>40</sup> No Brasil, este processo ocorre muito mais em termos de administração de recursos pelos membros federados.

escopo estatal. Apenas quando se investiga o contexto de formação de uma política pública é que se tem clareza sobre quem está operando. Ainda assim, a compreensão desta trajetória é o que torna as políticas públicas um campo possível de disputas ideológicas, onde pressões contraditórias de classe, gênero, raça etc. constituem discursos de afirmação ou resistência.

Todo senso comum é palco de disputas e constituído por meio da luta de forças. Nem mesmo a direita “é um movimento unitário”, mas uma “[...] coalizão de forças com muitas ênfases diferentes; algumas têm áreas comuns, outras conflitam entre si” (APPLE, 2003 p. 10). É nesse sentido que nem toda a reprodução – tampouco todo senso comum – é negativa. É certo que o avanço da direita conservadora requer determinados acordos que possibilitem avanços contra-hegemônicos e é precisamente por essa razão que a contradição, presente enquanto constitutiva dos sujeitos e discursos que dão voz ao senso comum, requer especial atenção.

O campo educacional é complexo e constituído por forças políticas, históricas e ideológicas. Trata-se de um processo complexo e contínuo de dominação, de construção de uma hegemonia através de elementos de bom senso, capazes de criar elos de identificação com as pessoas, atores que conscientemente votam contra seus principais interesses. Aqui a contradição adquire outra forma – a nível de sujeito estes processos não ocorrem sem mediação; são, antes, mediados por uma força despolitizante, esta, por sua vez, guiada pela ideia de alienação à qual fazia referência Freire.

A hegemonia não está dada, ela é um constructo, um resultado de vetores alinhados a diversas direções. A mídia possui papel fundamental quando se trata de reforçar o senso comum, despolitizar questões cujo aspecto ideológico seria evidente e impelir as pessoas a um pensamento de manada.

O discurso do senso comum, enquanto materialização do pensamento dominante, trata não só de apresentar uma das possíveis maneiras de ver o mundo, mas, antes, os fatos como estáticos, determinantes de uma realidade dada e, através de métodos aparentemente imparciais, direciona a compreensão das pessoas à ideia de que há soluções simples para problemas complexos. Ele retira do sujeito sua potencialidade dialógica, e, por essa razão, sua liberdade discursiva, ou, como defendido por Freire, de transformação de sua realidade social por meio da práxis.

Quanto à relevância de um enunciado, um conjunto de enunciados encadeados possui um valor que não é garantido em razão da mera apropriação de determinadas

regras da língua por um sujeito, ou ainda, de sua suposta correspondência literal com a realidade, mas, antes, por sua capacidade de fazer sentido para determinados sujeitos a considerar sua predisposição de representação do mundo. Assim, a filiação a determinadas formações discursivas possui como critério aquilo que Apple pontua: uma certa identificação entre o sujeito enunciador e aquilo que é enunciado, mediado pela sua potencialidade de fazer sentido na realidade.

Como posto anteriormente, o discurso traz consigo uma tensão constitutiva entre paráfrases e polissemias, manifestas quando levamos em conta o lugar de fala do sujeito enunciador. É precisamente este movimento que assegura a não fixidez do sentido de enunciados dados, pois leva em conta a dinâmica presente naquilo que já está estabilizado, e constitui uma memória, e o que difere disto. Como pontua Orlandi (2002, p. 36),

[...] todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação.

Quando são colocados diques à deriva de sentidos, o que resta é um mundo discursivamente representado como estático ou, nas palavras de Pêcheux, em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (1997), a "univocidade lógica", os "universos logicamente estabilizados" aos quais não concerniriam jogos de ordem simbólica. A hegemonia semântica, processo contínuo desencadeado quando os sujeitos são impedidos de migrar de uma formação discursiva para outra, transtorna a própria deriva e impede a análise das condições nas quais estão implicados os processos discursivos. É porque o discurso hegemônico é material do qual são constituídas as formações discursivas e ideológicas preponderantes, que a busca pela consciência de si e por uma autonomia no sentido aqui pretendido, se converte em uma árdua tarefa, cujos resultados não podem ser mensurados sem uma rigorosa análise dos discursos envolvidos por meio da qual os sentidos de autonomia que neles ressoam possam ser identificados.

## 5. ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 5.1. O sujeito pesquisador analista do discurso

Trabalhar com análise de discurso é o mesmo que admitir sua essência propriamente interpretativa. Compreender seu modo de funcionamento é, por sua vez, equivalente ao domínio do seu constructo teórico e à percepção de como seus elementos se correlacionam dando à luz distintos efeitos de sentido. Assumir seu caráter interpretativo é, acima de tudo, condição e causa da ideia segundo a qual haverá mobilizados tantos efeitos de sentidos quanto analistas possíveis. Debruçar-se sobre um determinado enunciado a fim de evidenciar efeitos de sentidos é o mesmo que ocupar uma posição bastante específica, também prevista no *core* conceitual pecheuxiano, a saber, a posição de analista pesquisador.

Nosso acesso ao sujeito, à língua e à história não é de todo um acesso direto, mas antes mediado pelas categorias do inconsciente, do equívoco, da contradição, da memória etc. O papel do analista, então, é o de realizar conciliações entre aquilo que, simbolizado na língua, o aproxima do real em termos de sentido. Trata-se de um ato interpretativo, porque as condições de produção não incidem somente no discurso, mas nos sujeitos interessados na mobilização dos sentidos possíveis que aquele discurso dado é capaz de desencadear. Assim sendo, dada a variabilidade apresentada, um mesmo discurso possui diversas possibilidades de significação - fato a que o próprio Pêcheux faz referência quando, em *Semântica e Discurso*: crítica à afirmação do óbvio, esclarece que

[...] o sistema da língua é o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para o que dispõe de um conhecimento dado e para o que não dispõe. Isso não resulta que eles terão o mesmo discurso: a língua aparece como a base comum de processos discursivos diferenciados. (PECHEUX, 2010, p. 91).

À vista disso, há uma categoria que merece especial atenção: o contexto. Como foi visto, a evidenciação dos sentidos que ressoam em um enunciado não responde à sua correspondência com os estados de coisas no mundo, mas antes possui como fundamento a língua enquanto manifestação de um tipo específico de comportamento, a saber, o linguístico. Isto posto, realizar a análise da língua enquanto comportamento é fundamental para a evidenciação de efeitos de sentidos possíveis. Dessa forma, o contexto cumpre um papel *sui generis*, desafiando à identificação de alguns sentidos e outorgando a possibilidade de alguns nexos. Para destacar a importância do contexto, basta analisar, mesmo que superficialmente, o discurso de um parlamentar de forma isolada, isto é, sem

saber quais suas pautas, qual seu partido, contra ou a favor do quê seu discurso se apresenta. O resultado de uma análise sem tais elementos salienta, com certo grau de clareza, o quanto estar de posse de alguns elementos é fundamental para uma análise acertada.

A importância do contexto está prevista por Pêcheux quando ele enfatiza os aspectos essenciais para que sejam delimitadas quais as condições de produção de um determinado discurso ou, dito de outro modo, os elementos estruturais pertencentes às condições de produção. Aliás, ao fazê-lo, chama a atenção não apenas para o sujeito e o contexto de surgimento do dizer, mas inclui alguns outros aspectos também fundamentais: o fenômeno das antecipações das representações do interlocutor sobre o qual se sustenta a estratégia do discurso; o plano da reciprocidade entre interlocutores relativamente aos ditos e não-ditos do discurso haja vista toda formação resultar de processos discursivos anteriores que se constituem na substância das formações imaginárias; o caráter de dominância de certos elementos do discurso sobre outros; e a ligação entre relações de força, exteriores à situação de irrupção do discurso, e relações de sentido. Portanto, o contexto do analista é, também, fundamental parte do processo de análise. Se a produção de efeitos de sentidos é biunívoca, como já foi visto, são tão importantes quanto os sentidos mobilizados pelos sujeitos de uma alocação, os sentidos atribuídos a tais sentidos mobilizados pelo analista. O que ocorre, desse modo, é que o analista pesquisador se encontra também inserido em um contexto.

Ademais, enquanto o contexto de produção da análise é um dos principais fatores determinantes da feição interpretativa da disciplina, pode-se situar os compromissos assumidos desde a posição de analista de discurso como sendo outros fatores ocasionadores dessa atribuição. Para desdobrar esta perspectiva, é necessária a inspeção dos conceitos operacionais de falta, excesso e estranhamento.

Posto de modo prático, realizar uma análise é, em primeiro lugar, determinar, na materialidade linguística analisada, o *corpus* discursivo. O *corpus* empírico - a totalidade do texto ou de qualquer outra manifestação linguística - recebe um recorte que o transforma em corpus discursivo, sobre o qual será realizada a análise de modo mais específico. Portanto, a operação descritiva adotada é a de recortes por meio dos quais é possível chegar à "[...] representação das relações textuais referidas às condições em que foram produzidas" (ORLANDI, 1986, p. 121). O proceder do analista pesquisador diz respeito à exploração deste *corpus* de modo a mobilizar - através dos dispositivos que acompanham a constituição da AD - efeitos de sentidos por conta de sua interpretação. A

postura interpretativa, nesse sentido, envolve o ato de localizar, na materialidade explorada, elementos que se apresentem: em excesso - a repetição de determinadas palavras ou ideias; ou falta - elementos, palavras ou conceitos que, embora silenciados ou não mencionados, encontram-se presentes; ou por estranhamento que, dito de outro modo, trata-se de

[...] estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do excêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma desordem no enunciado. Aqui se dá o efeito de pré-construído através do qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente, rompendo (ou não) a estrutura linear do enunciado. Possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado. (PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

Temos, do que foi dito, que o exercício de análise é um ato interpretativo e cabe ao analista situar sua análise enquanto tal pelo viés de seu reconhecimento enquanto pertencente à cadeia de produção de sentidos analisada, ou seja, como um sujeito sobre o qual recaem categorias que, por estabelecerem seu lugar histórico social, o colocam em uma posição sobre a qual incidem os efeitos de produção discursiva. O analista não foge ao contexto e, do mesmo modo, à singularidade que imprime ao seu gesto interpretativo. Esta, por sua vez, atuará como elemento constitutivo de um trabalho que se faz desde os atributos de falta, excesso e estranhamento, "[...] transcendendo, sem ser excludente, o fato de saber analisar o *corpus* específico de uma pesquisa estrita, é um modo de subjetivação mais abrangente que transforma a sua relação com a linguagem no próprio cotidiano" (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830-831).

É atribuição do analista, por fim, realizar a análise do discurso materializado na língua, preocupando-se com os efeitos de sentidos que nela ressoam desde um trabalho comprometido com a textualização de sua pesquisa conforme princípios teóricos e procedimentos que, imbricados, resultam na efetivação da análise. Então, estes efeitos serão investigados com mais atenção, considerando os postulados teóricos concernentes à disciplina. As conexões entre os efeitos destacados e as condições pelas quais o enunciado dado foi produzido devem ser apresentadas e justificadas.<sup>41</sup> Para realizar tal

---

<sup>41</sup> Embora haja um sem número de interpretações possíveis, há sentidos que **não** estão autorizados a serem mobilizados por simplesmente não se adequarem às “pistas” deixadas durante a investigação das condições de produção. Embora, como demonstre Quine em *Word and Object* (1961), a subjetividade seja um aspecto constitutivo

tarefa, o pesquisador analista acaba por movimentar todo o aparato conceitual determinado pela análise de discurso que, através da delimitação das condições de produção de um enunciado, finda por envolver uma série de categorias fundamentais.

## 5.2. Considerações sobre a pesquisa

De modo geral, o ato de pesquisar envolve a análise sistemática de hipóteses por meio de procedimentos dados que implicam o conhecimento científico relacionado à determinada área de saber. Esta atividade supõe que possa ser determinada a complexidade do objeto de estudo para que seja delimitada sua abrangência. Ora, objetos complexos não devem ser tomados apenas a partir de uma análise superficial que leve em conta os dados sensíveis tais como se apresentam em sua essência comum. Antes, devem ser considerados a partir da suposição segundo a qual sua observação permite lançar luz acerca de suas partes integrantes e das relações que essas partes constituem entre si. Consoante sublinham Barros e Leheld (2004, p. 30), a pesquisa científica é “[...] a exploração, é a inquisição e é o procedimento sistemático e intensivo que têm por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade”, o que é reiterado por Silveira e Córdova (2009, p. 31) quando acrescentam que, somadas a essas características, se destaca ainda outra peculiaridade da pesquisa: além de possibilitar aproximação e entendimento da realidade a investigar, ela se traduz como “processo permanentemente inacabado”.

No caso do discurso, é condição de possibilidade da realização de qualquer movimento científico a suposição da natureza complexa de quaisquer manifestações linguísticas que se configurem em discurso.

O *corpus* empírico da pesquisa foi constituído por discursos de quatro alunos de certo cursinho pré-vestibular popular, cuja sede localiza-se em escola da rede pública estadual localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O processo de produção de dados ocorreu associado à realização de um grupo focal<sup>42</sup> com tais estudantes em função de o grupo focal ser um “[...] instrumento muito útil para obtenção de opinião e atitudes

---

da linguagem, há parâmetros interpessoais ou regras públicas/compartilhadas que fazem a proposição “tem café sobre a mesa” poder significar “há café derramado sobre a mesa” ou ainda “há pó de café em cima da mesa”, mas não “há um unicórnio sobre a mesa”.

<sup>42</sup> Segundo Gaskell (2012, p. 75), é possível referir, pelo menos, três progenitores dos grupos focais, a saber: “[...] a tradição da terapia de grupo do Tavistock Institute, a avaliação da eficácia comunicativa e a tradição da dinâmica de grupo em psicologia social”, fazendo parte os mesmos da literatura que, comprometida com o estudo dos processos sociais, discorre sobre dinâmicas de grupo.

a respeito de políticas, serviços, instituições, produtos etc. bem como para se identificar percepções e representações sociais” (BARROS; LEHFELD, 2004, p. 84). No caso desta investigação, por se tratar de pesquisa qualitativa, faço algumas considerações breves por meio das quais o grupo focal é diferenciado de outras técnicas de geração de dados a partir de Gaskell (2012, p. 64-65) que, no capítulo "Entrevistas individuais e grupais" do livro *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*, explica:

Aqui, pesquisa qualitativa se refere à entrevistas do tipo semiestruturado com um único respondente (a entrevista em profundidade), ou com um grupo de respondentes (o grupo focal). Essas formas de entrevista qualitativa podem ser distinguidas, de um, da entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e de outro, distingue-se da conversação continuada menos estruturadamente da observação participante, ou etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente curto. [...]. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

Numa situação de grupo focal, espera-se do pesquisador que assuma a responsabilidade pela mediação do trabalho, garantindo que o grupo não disperse em relação ao tema em discussão e às finalidades da conversa. Atento à função por ele desempenhada, o pesquisador “[...] introduz a temática para a discussão e vai estimulando a reflexão e explanação. Ao final de cada pergunta, o moderador resume as opiniões expressas e busca o consenso sobre a síntese apresentada” (op. cit., p. 85).

A quantidade de participantes e a duração de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo método são grupos focais não encontra um entendimento unânime em sua literatura. A investigação em questão foi realizada por meio de uma entrevista com duração de 1 hora, contando com 4 participantes. Em que pese o fato de que não há um método que oriente sobre a seleção dos entrevistados em investigações qualitativas, eu tomei como critério aquilo que Gaskell (2012) designa como ambiente social dos sujeitos colaboradores: interagindo conjuntamente e, de certa forma, partilhando de projeto comum no que se refere ao desejo de ingresso no ensino superior, os quatro respondentes são estudantes do mesmo curso PVP, compondo um grupo natural, não estatístico (baseado em percentuais) ou taxonômico (baseado em indicadores organizados em categorias).

No período que antecedeu a entrevista, foram colhidas a assinatura da representante da instituição em questão por meio de uma **Carta de Apresentação**<sup>43</sup> – cujo objetivo envolvia a apresentação do projeto de pesquisa em suas linhas gerais – e dos alunos que participariam da entrevista, através de um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**<sup>44</sup>. Estes documentos não foram anexados como uma forma de garantia de sigilo quanto ao nome da instituição investigada e dos sujeitos que colaboraram com a investigação, mas estão sob a guarda da pesquisadora e de sua orientadora. Nos **Apêndices** desta Dissertação constam modelos dos referidos documentos.

A especificação do que foi perguntado durante a entrevista está entre as questões centrais a serem consideradas, segundo GASKELL (2012). Para que sejam atingidos os objetivos da pesquisa, o pesquisador deve ter no horizonte alguns tópicos guia, responsáveis por sustentar o foco da entrevista e, sobretudo, pela construção de decurso lógico que propicia o encadeamento das questões de pesquisa: "Ele se fundamentará na combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes), discussões com colegas experientes e algum pensamento criativo" (GASKELL, 2012, p. 66). Estes tópicos são acompanhados de mecanismos de controle que, a despeito de como se desenvolve a pesquisa, asseguram a abordagem dos principais temas.

Neste trabalho, não foram realizadas perguntas concernentes diretamente aos objetivos de pesquisa, a saber, aprofundar a compreensão, a partir do trabalho analítico-discursivo realizado, sobre as posições-sujeito assumidas pelos educandos do curso PVP investigado de modo a evidenciar ressonâncias do trabalho desenvolvido por esta instituição no exercício de sua autonomia e de seu protagonismo dentro e fora dela. Mas foram trazidos – através de painéis de imagens – temas capazes de gerar debate profícuo a respeito de aspectos que compõem sua finalidade principal. Sobre o uso de imagens como tópicos guia, não de questões, faço algumas ponderações com o intuito de justificar o trabalho com linguagem outra que não a verbal conforme recomendado. Ao discutir a respeito de escolhas metodológicas, Gaskell (2012) menciona atitudes e/ou princípios a serem considerados no trabalho com entrevistas qualitativas: ao pesquisador não cabe

---

<sup>43</sup> Cf. Apêndice I

<sup>44</sup> Cf. Apêndice II

orientar a conversa interacional por meio de perguntas predeterminadas, mas, antes, tornar a pergunta uma espécie de convite à participação, sendo relevante realizar intervenções ao longo do grupo focal de modo a obter esclarecimentos e acréscimos que demandem perguntas mais específicas; "[...] a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades" (GASKELL, 2012, p. 74); e, por fim, ao pesquisador-mediador é permitido o uso de recursos diversos (livre associação, figuras, desenhos, fotografias e dramatizações) no intuito de provocar debate. Atenta a tais princípios e alternativas, tomei como critério para a escolha das imagens sua potencialidade no sentido de provocar os estudantes a conversarem a respeito de temas, direta ou indiretamente, conectados às experiências vividas no curso PVP e, de modo mais geral, em suas vidas. Tal decisão permite supor que as imagens selecionadas não apenas tenham funcionado como estímulo ao debate e convite à participação, mas também como alavanca de produção de perguntas ajustadas aos fins pretendidos e às realidades dos jovens participantes e, portanto, coerentes com a função que se espera seja desempenhada pelo tópico guia.

Tendo como base critérios de relevância e similitude com o tema de pesquisa, foram levantados três temas a partir dos quais a entrevista com grupo focal se desenvolveu: empoderamento negro, opressão de gênero e papel da escola. Todas as etapas estão apresentadas na **Tabela 3**:

Tabela 3 – Cronograma da entrevista com Grupo Focal

<i>Tempo</i>	<i>Atividade</i>
8 min	Apresentação da Atividade
2 min	Apresentação do painel temático 01
12 min	Debate grupo temático 01
2 min	Apresentação do painel temático 02
12 min	Debate grupo temático 02
2 min	Apresentação do painel temático 03
12 min	Debate grupo temático 03
10 min	Considerações finais

A pesquisa procedeu da seguinte forma: foram apresentados aos discentes painéis de imagens selecionadas com o objetivo de simbolizar o conteúdo dos temas (**Figuras 2, 3 e 4**). Como disse antes, não por acaso os tópicos guia foram trazidos em formato de imagens; pretendeu-se, com isso, viabilizar o debate de forma mais orgânica ao que constitui o universo dos jovens – desde a escolha das temáticas, repercutidas amplamente em diversos meios digitais, até a forma imagética de sua apresentação. Cabe aqui supor que a construção de uma atividade de grupo focal que foge às abordagens tradicionais, conduzidas por meio da linguagem verbal, é permitida dadas as semelhanças com a própria trajetória de Pêcheux no desenvolvimento da sua Análise de Discurso, marcada pela elaboração e reelaboração de conceitos, no batimento da sua constante construção. A montagem dos quadros, e mais especificamente, a escolha pelas imagens que compuseram cada um dos quadros temáticos, se deu através de um trabalho de observação das manifestações discursivas dos jovens nas redes sociais, de modo bastante geral, acerca de algumas questões contemporâneas. Em particular, sua participação em debates sobre política, cotas nas universidades, questões de gênero e etnia e demais temáticas político-culturais, ideologicamente povoadas.

Em uma etapa seguinte, estes temas foram amplamente problematizados e discutidos no grupo. Por fim, foram feitas as considerações finais sobre a pesquisa e os agradecimentos.

É importante ressaltar que, consoante ao que afirma GASKELL (2000, p. 67), alguns tópicos antes “[...] considerados centrais podem se tornar desinteressantes, até mesmo devido a razões teóricas, ou porque os entrevistados têm pouca coisa ou nada a dizer sobre eles”. Assim sendo, os quadros temáticos foram apresentados sem quaisquer falas introdutórias acerca de suas imagens componentes. Também por esta razão, foram realizadas intervenções na medida de estimular os discursos em direção ao conteúdo de cada painel e todo o conteúdo foi devidamente gravado.

Figura 2 - Painelel temático Empoderamento Negro

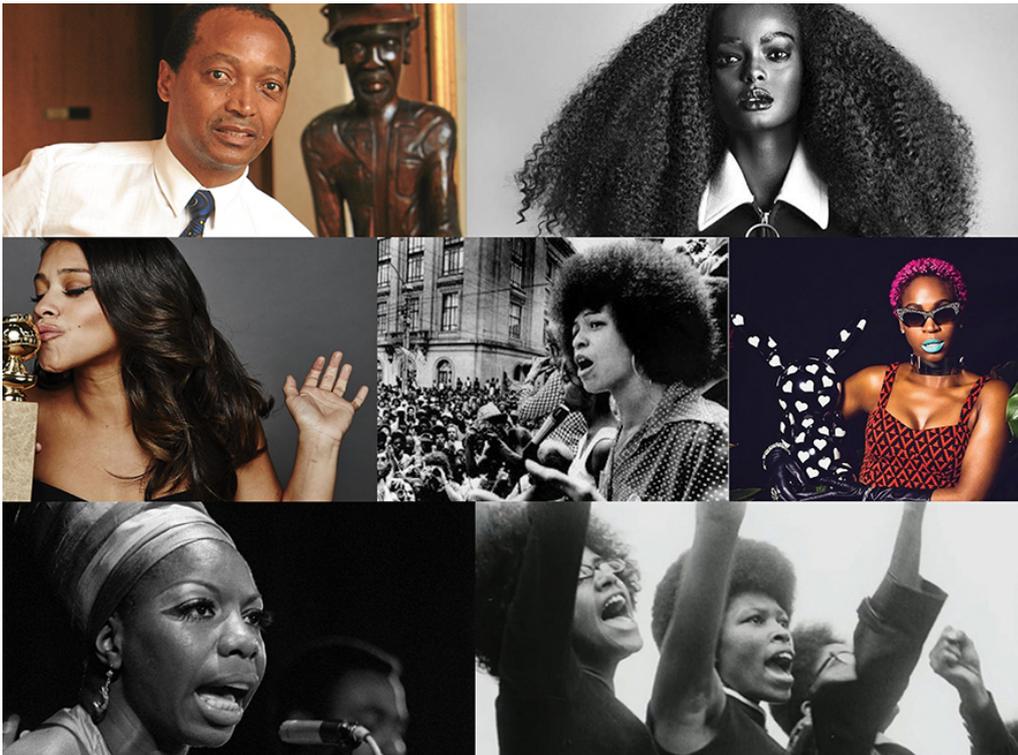


Figura 3 - Painelel Temático Opressão de Gênero



Figura 4 - Painel Temático Papel da Escola



O *corpus empírico*, desse modo, surge a partir da degravação destes diálogos, como resultado de um processo interacional com o grupo. Uma vez que “[...] uma boa análise permanece dentro do corpus e procura dar conta de toda a diferença que está contida nele” (BAUER; AARTS, 2012, p. 45), ela foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa a fim de compreender determinadas peculiaridades advindas da possível ressonância de sentidos de autonomia associados ao trabalho proposto no contexto dos cursos pré-vestibulares populares (PVPs). O uso de entrevistas qualitativas ou, mais especificamente, de grupo focal se articula ao que Gaskell (2012) caracteriza como interação autêntica em que “[...] os sentidos [...] são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo”, diferindo o sentido de uma tarefa individual haja vista ser sempre influenciado pelo outro, concreto ou imaginado. Nesse aspecto, especulo que o trabalho afetado pelas formações imaginárias, assim como é pensado por Pecheux, reverbera na compreensão postulada por Gaskell – o que autoriza arriscar certa aproximação entre os dois autores e, por extensão, entre os campos de conhecimento com que estão filiados.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa constitui-se como explicativa, pois “[...] preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a

ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007). Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Ademais, trata-se de um estudo de caso haja vista sua característica principal envolver a “[...] coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados”, não assumindo compromisso com a produção de generalizações do estudo nem privilegiando o tratamento estatístico e de quantificação dos dados. Considerado um dos tipos de pesquisa qualitativa mais relevantes, Triviños (1995, p. 133-134) o define da seguinte maneira: “[...] categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

Cabe aqui ressaltar o cuidado tomado em delimitar as bordas também dos conceitos utilizados e que constituem o tema da pesquisa: a ideia de autonomia, definida a partir de Freire, e, do mesmo modo, os efeitos de sentidos que reverberam nos discursos discentes e apontam tanto para significados tradicionais das palavras que figuram na memória discursiva dos sujeitos sobre autonomia quanto para a atualização dos mesmos. Trata-se de um cuidado essencial, porque, consoante explica Mutti (2014, p. 349), cabe ao “[...] sujeito-analista debruçar-se sobre o *corpus* da pesquisa, tendo em vista o funcionamento discursivo das marcas linguísticas, visando a mostrar efeitos de sentidos resultantes de seu gesto de interpretação”, no caso desse trabalho, relativamente à autonomia. Assim sendo, reitero, este trabalho pretende mostrar efeitos de sentidos sobre um processo importante nos espaços escolares e não-escolares, referido como autonomia. Os procedimentos analíticos ressalvam a relação entre intradiscorso, nível das formulações discursivas por meio das quais o discurso se materializa na enunciação, e o interdiscorso, nível dos saberes, da memória, remetendo para o enunciável do discurso.

Quanto aos cuidados éticos, cumpre esclarecer que todos os movimentos realizados no cursinho PVP foram acompanhados por conversas por meio das quais o projeto de pesquisa foi apresentado e as autorizações para seu desenvolvimento, obtidas. Tais conversas, além de se constituírem em exigência de natureza ética, compõem um trabalho que, em se desenhando desde a técnica do grupo focal, implica no estabelecimento de outros tipos de aproximações que antecipam o mesmo e podem envolver “[...] conversações preliminares com pessoas relevantes” (GASKELL, 2012, p. 66). Destaco que os depoimentos dos discentes foram cedidos para análise mediante autorização de uso dos mesmos dada pela instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida. O modelo da Carta de Aceite da Instituição consta no **Apêndice I**. O documento assinado e fornecido por membro da equipe diretiva, autorizando a recolha de dados e sua análise

e socialização, faz parte do arquivo pessoal da coordenadora da investigação, não tendo sido incluído como Apêndice para que sejam mantidos o sigilo quanto ao nome do cursinho PVP no qual a pesquisa foi desenvolvida e, em igual medida, ao nome dos sujeitos que dela participaram.

## 6. EFEITOS DE SENTIDO

### 6.1. Introdução

A teoria da comunicação proposta por Jakobson toma como uma das funções básicas da língua a de transmissão de uma mensagem de um remetente em direção a um destinatário. O **emissor** transmite a **mensagem** para o **destinatário** ou **receptor**, que a decodifica. Isso demanda a existência de um **canal** físico que possibilite esta ocorrência, mas também que ambos os sujeitos envolvidos nesta transmissão estejam de posse de um **código** (parcial ou completamente) comum. Estes sujeitos são considerados a partir de um **contexto**, aquele no qual a comunicação ocorre.

O objetivo de Jakobson, em seus estudos, era o de compreender como se dava a utilização da língua e, por essa razão, definiu seis principais funções da língua, cada qual relacionada com um dos componentes antes apresentados.

Tabela 4 – Elementos e funções da língua na Teoria de Jakobson  
Fonte: material elaborado pela autora

Emissor	Função Referencial ou Denotativa
Receptor	Função Conativa ou Apelativa
Mensagem	Função poética
Código	Função metalinguística
Canal	Função fática
Contexto	Função Referencial ou Denotativa

Na função poética, a título de exemplo, a ênfase recai sobre a elaboração da mensagem, ou nas palavras de Jakobson (2010, p. 163) “o enfoque da mensagem por ela própria”. Cabe ao emissor realizar um trabalho de seleção de palavras e ideias que serão utilizadas, bem como a combinação entre os signos, fonemas e ritmos.

Pêcheux não ignora Jakobson. Inclusive faz referência a ele, em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, quando aborda esquemas que buscam descrever extrinsecamente o comportamento linguístico em geral, caracterizando-o como um “[...] esquema ‘informacional’ derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação” (PÊCHEUX, 2010, p. 79). Conquanto destaque como relevante o fato de um tal esquema colocar os protagonistas do discurso e, também, o seu referente em cena,

o fundador da AD francesa tem ressalvas quanto ao mesmo. Enquanto Jakobson compreende a mensagem como uma sequência verbal emitida por um sujeito em direção a um decodificador, como sendo uma mera transmissão de informação, e os sujeitos, como sendo empíricos, Pêcheux propõe que se fale em discurso, o que implica em considerar que, mais do que uma mensagem transmitida, se trata de um efeito de sentidos entre os pontos A e B os quais, por sua vez, representam lugares sociais. Eles “designam algo diferente da presença de organismos humanos individuais” (PÊCHEUX, 1993, p. 82), equivalendo, antes, a “[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social” (op. cit.).

Os discursos analisados foram recortados do *corpus empírico*, compondo, assim, o *corpus discursivo* que, em *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas* (1975), é definido como um “[...] conjunto de textos de extensão variável (ou sequências discursivas), remetendo a condições de produção consideradas estáveis” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 171). Tais discursos foram endereçados primordialmente a um sujeito do contexto acadêmico na posição de sujeito-pesquisador e, também, sujeito-professor na instituição a que os entrevistados estão vinculados. Este sujeito-pesquisador-professor, no caso, eu, é um sujeito na relação, o sujeito analista do discurso, e, portanto, encontra-se implicado na análise como uma das condições de produção do dizer.

A análise foi realizada contando com 04 sujeitos-educandos que estudam no Curso PVP que funcionou como uma espécie de cenário desta investigação: todas do gênero feminino, duas negras, duas brancas. Cabe aqui ressaltar que ser proveniente do ensino público e possuir renda familiar abaixo de 03 salários mínimos compõem os dois principais critérios no processo de seleção de novos alunos do PVP. Sendo assim, os sujeitos-educandos que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa proposta por mim participam de um grupo cuja representação social está atrelada a um poder aquisitivo limitado e, por conta disso, para quem o ensino público se apresenta como única alternativa em termos educacionais. Jakobson nos conduz a observar que, em uma situação de interação, existem lugares que são ocupados por estes sujeitos, mas, ao contrário do que ele estabelece, estes lugares não são fixos ou empíricos. Os sujeitos cujos discursos foram analisados, contudo, possuem um conjunto de determinados traços sociológicos: estudantes de um curso pré-vestibular popular, mulheres, de classe popular. Ademais, estudam em um curso que se constitui a partir de um referencial que nasce do encontro das demandas de grupos minoritários - o referencial da educação popular. Estes sujeitos assumem estes traços empírico-sociológicos sem, contudo, se reduzirem a isso;

eles representam lugares sociais, e estes, por sua vez, remetem a formações imaginárias dadas. Como esclarece Pêcheux (2010, p. 82), ao discorrer sobre as condições de produção do discurso em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, e foi reiterado por mim: os sujeitos-educandos designam "[...] lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares de patrão (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis" e tais lugares estão representados nos processos discursivos.

Estão em jogo, aqui, duas classes de representações ou formações imaginárias: a. a representação que os sujeitos-estudantes fazem acerca do seu ingresso no ensino superior, e, portanto, do papel do PVP neste processo; e b. a representação dos sujeitos-estudantes sobre o sujeito-professor-pesquisador, ou seja, o sujeito analista do discurso que conduz a presente pesquisa, nesse caso, eu.

Publicado recentemente, o relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)<sup>45</sup> expõe os dados de uma pesquisa sobre as universidades federais brasileiras nos últimos anos. Ele relata o ingresso de 51,43% de alunos com renda familiar de até três salários mínimos, além de um considerável aumento do número de estudantes negros (de 5,9% para 9,8% nos anos de 2013 e 2014, respectivamente). Ainda acerca do perfil social dos estudantes das universidades federais do país, a pesquisa constata que 49% destes alunos são oriundos da rede pública de ensino e que, desta totalidade, há uma “[...] preponderância de estudantes que se declaram do sexo feminino (52%) frente ao sexo masculino (47%)”. (ANDIFES, 2016, p. 17). O ensino superior, assim, torna-se um projeto real entre jovens de baixa renda oriundos da rede pública de ensino, sobretudo mulheres. O ingresso no ensino superior, antes tratado como um privilégio de uma minoria de pessoas, começa a ser desmistificado – e tais mudanças sociais representam um fomento a determinadas classes na ocupação de espaços dados que começam a ser compreendidos como sendo “seus”.

Nesse sentido – e como já foi apresentado anteriormente, o PVP se pronuncia em duas principais perspectivas: primeiro, como sendo um complemento a um ensino médio deficitário; e segundo, como uma alternativa aos complementos privados, os cursinhos pré-vestibulares cuja prática de mensalidades inviabilizaria o acesso destes alunos.

---

<sup>45</sup> IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras – 2014, publicada em julho de 2016.

O segundo sujeito cuja abordagem acerca do seu papel social é essencial para o sucesso da análise é o sujeito-professor-pesquisador. Ele é um dos sujeitos aos quais está referido o ato discursivo, mas também é responsável pela realização da análise. Trata-se do analista do discurso. O papel do analista de discurso, desse modo e como anteriormente abordado, não se restringe a de um espectador, uma vez que se apresenta implicado pelo discurso através das formações imaginárias. No caso da presente pesquisa, a analista do discurso é discente em sua área de formação, Filosofia, operando dentro de um PVP, mas, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma pesquisa em uma universidade federal na qual ela é aluna. Há, portanto, três formações imaginárias em jogo: professora, aluna e colega. Professora, porque atuo junto ao PVP como responsável pela disciplina de Filosofia; aluna, porque minha pesquisa é desenvolvida e demandada por uma outra professora; e potencial colega porque, sendo o PVP condição para realização do projeto de ingresso no ensino superior, pertenceremos a esta mesma categoria – graduandas, na medida da concretização de seus propósitos.

Isso indica uma proximidade e, acima de tudo, denota a existência de uma relação de forças que se encontram aí estabelecidas **por conta** destas formações imaginárias. Essa relação de forças existe, porque as posições discursivo-enunciativas não são as mesmas para todos os sujeitos envolvidos. Assim, as formações imaginárias associadas à posição sujeito-analista do discurso se apresentam como condições de produção do discurso precisamente porque estão implicadas tanto no meu dizer quanto no dizer das alunas presentes no grupo focal. A Análise de Discurso, nesse sentido, se coloca em interface com estudos do campo da pesquisa e da educação, conferindo uma espécie de autorização para que seja realizada uma pesquisa qualitativa *sui generis*, onde sujeito e objeto não estão separados, mas integrados, uma vez que tudo o que faz parte da pesquisa afeta e se afeta. Ao se debruçar sobre o lugar que o sujeito ocupa quando se trata de discurso, Ferreira defende que

Para tratar do *sujeito*, é preciso puxar também os fios da *linguagem* e da *ideologia*, que se encontram imbricados na mesma urdidura. Esse ponto de entrelaçamento que forma nós comuns que se sustentam uns aos outros, marca o terreno próprio da análise de discurso nos moldes em que foi concebida por filósofos, psicanalistas e linguistas.

Pode-se afirmar, nessa perspectiva, que o enlace entre sujeito e objeto, por sua vez, é autorizado na medida que a Ideologia que os afeta se apresenta como fundamento

dos efeitos de sentido que dos discursos emanam. Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 190):

O sentido de uma palavra, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (...), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Os processos sócio-culturais que forjam os discursos são campo da Ideologia, e, portanto, essenciais para a compreensão dos efeitos de sentido relativos a estes discursos. Eles, ao mesmo tempo, constituem determinados campos discursivos mais ou menos identificados com os discursos e que Pêcheux denomina formações discursivas e formações ideológicas. Cabe aqui uma breve retomada destes conceitos. Segundo Pêcheux (1997, p. 160), o conjunto complexo de atitudes e representações particulares delineado desde “uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, e que determina o que pode e deve ser dito” é o que se pode denominar formações ideológicas. Já as formações discursivas se constituem como sendo um apanhado de enunciados relacionados que dizem respeito a uma formação ideológica. As formações discursivas, como afirmam Haroche, Pêcheux e Henry (2007, p. 26), acentuam que a ênfase aqui não se trata

[...] apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: [...] as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Podemos agora deixar claro: as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma formação discursiva a outra.

Assim, compreender as formações envolvidas nos discursos analisados é fundamental para a realização da análise, porque elas constituem o contexto no qual está inserido um discurso. Como já visto, o contexto é uma das condições de produção de qualquer discurso; do mesmo modo que o analista do discurso está implicado na produção discursiva (enquanto sujeito atravessado pela ideologia), os enunciados não estão alienados de um contexto dado. Este contexto compreende as circunstâncias da enunciação, mas sobretudo características sócio-históricas e ideológicas. Estas condições de produção referentes ao contexto são responsáveis por forjar as relações de força no âmbito discursivo.

## 6.2. Mobilização do *corpus*

A partir de uma operação de busca e observação do *corpus empírico* e do destacamento de algumas marcas linguísticas, se dá início ao processo interpretativo constituinte da AD francesa, uma vez que, nas palavras de Orlandi (2002, p. 32),

[...] não há sentido sem interpretação pois a língua se inscreve na história para significar e é aí que proponho apreender a questão da ideologia, do sujeito, a interpretação dá visibilidade ao mecanismo de funcionamento da ideologia e do sujeito. Articulada à descrição do que se apresenta como forma material.

As sequências discursivas analisadas são ocorrências extraídas dos discursos provocados desde os dois primeiros quadros temáticos, a saber – Empoderamento Negro e Opressão de Gênero. A análise das marcas linguísticas dos discursos pertinentes ao terceiro quadro temático, por conta da extensão do presente trabalho e sobretudo da riqueza de efeitos de sentido presentes, será realizada na medida da continuidade deste estudo, não sendo, portanto, explorada neste momento.

As marcas linguísticas são identificadas desde um movimento interpretativo de falta, repetição e estranhamento. Nos discursos em questão, as marcas mobilizadas dizem respeito às ideias de representatividade e empoderamento, tendo sido movimentadas a partir da repetição dos termos “representatividade” e “empoderamento” (e seus derivados) na superfície linguística do primeiro quadro temático. Este último termo, por sua vez, foi também mobilizado desde sua falta nos discursos provocados pelo segundo quadro; mais precisamente, por conta da repetição da ideia contida no par “nós” e “eles”, que traz consigo um sentido de silenciamento e opressão.

Tabela 5 – Sequências discursivas relativas ao primeiro quadro temático

SD	Sujeito	Sequência Discursiva (SD)
SD01	C	A última imagem, a Karol Conka <b>representa</b> as mulheres <b>empoderadas</b> , né...
SD02	B	Luta, <b>representatividade</b> , <b>empoderamento</b>
SD03	A	Essa primeira imagem, aparenta ser uma modelo. É uma maneira de <b>representatividade</b> , das mulheres negras <b>também</b> né... porque geralmente a beleza é branca, cabelo liso, olhos claros. E ali tu vê uma negra, muito bonita. E eu acho que assim, as outras pessoas também podem se ver através dela.

SD04	C	<b>Representatividade</b> é importante, porque é algo que a gente não vê muito, mesmo atualmente assim.
SD05	A	[...] ele [ <b>o empoderamento</b> ] acontece dentro da história. Hoje a gente vê muito melhor as pessoas querendo ocupar o seu lugar. Antigamente o lugar era só deles.
SD06	C	[...] acho que dá pra <b>empoderar</b> as mulheres na questão da auto-estima, <b>representatividade</b> e tal, mas não consegue mudar a situação econômica, por exemplo, mais material assim, das pessoas.
SD07	A	Mais pra si... um auto <b>empoderamento</b> do que um <b>empoderamento</b> coletivo.
SD08	B	[...] eu acho que é válido a mídia assim mostrar e elas aparecerem pro <b>empoderamento</b> também. Eu me lembro quando a Taís Araújo fez a propaganda aquela dos biscoitos e eu ouvi muitas negras dizerem “agora eu me sinto <b>representada</b> ”. E elas falavam aquilo com orgulho, de que tinha uma negra, igual a elas ali né, que aparecia na mídia... porque sempre eram só brancas. Então, acho que ajuda né, eu acredito que sim, que ajuda no <b>empoderamento</b> sim.
SD09	A	As mulheres brancas sempre tiveram <b>representatividade</b> e as negras não. [...] existindo ou não barbies negras ou existindo ou não mulheres negras na TV, o que tá ao nosso alcance é escolher se a gente vai ter esse tipo de <b>representatividade</b> pras mulheres negras ou não.

Tabela 6 - Sequências discursivas relativas ao segundo quadro temático

SD	Sujeito	Sequência Discursiva (SD)
SD10	A	Parece que todas as fotos mostram fotos de diferentes opressões. Todas entre mulheres... entre mulheres não, <b>com as mulheres</b> . Tipo, ali parece que tá falando de agressão verbal, aquela primeira sobre <b>objetificação</b> .
SD11	C	Existe um papel institucionalizado <b>da mulher</b> onde ela é vista como mãe. E nesse sentido, existe a obrigação em ela assumir isso. Aqueles <b>pais</b> que ‘ajudam’ na criação dos filhos.
SD12	A	E trabalhar eu acho que a mesma coisa... <b>a gente</b> ganhou mais espaço no mercado de trabalho, mas na verdade a gente ganhou mais trabalho, mais responsabilidade, né?
SD13	A	Se a gente vai analisar o quadro como um todo, eu acho que é a total falta de respeito com <b>a gente</b> como ser humano. Muitas vezes, <b>a mulher</b> é vista como objeto <b>deles</b> , não como um ser humano.

SD14	C	Eu vejo isso em todas as partes, é uma falta de consideração dos homens com <b>as mulheres</b> , como se elas fossem menos, como se elas fossem incapazes de fazer as coisas. Tira toda a autoridade <b>das mulheres</b> , elas não são nada, não tem voz, só o que <b>os homens</b> determinam.
SD15	B	Quero que minha filha seja muito independente e que ela nunca tenha esse pensamento de “eu dependo <b>de um homem</b> , eu tenho que baixar a cabeça <b>pra um homem</b> ”. É bem complicado de enfrentar, porque é histórico isso de que tem que <b>ter um homem</b> do teu lado, que tu não consegue fazer nada nem se tornar ninguém se tu não tiver <b>um homem</b> pra se apoiar <b>nele</b> .
SD16	A	Por exemplo, dentro da escola é um lugar onde se percebe isso muito fortemente, que <b>a gente</b> vive numa <b>sociedade super machista e patriarcal</b> , o reflexo do fato da gente ter uma dependência institucionalizada com <b>os homens</b> , que muitas vezes a gente não enxerga acontecendo, parece que tá pairando no ar.
SD17	A	Sim, parece que de alguma forma <b>eles</b> se sentiram autorizados a fazer o que fizeram.
SD18	B	Existe um pacto no qual todo mundo participa que diz que mulher tem que baixar a cabeça <b>pra homem</b> ... e foi ensinado de geração em geração.
SD19	D	Talvez isso tenha a ver com a incapacidade <b>dos homens</b> de aceitar os próprios defeitos, o próprio alcance do <b>poder deles</b> , a restrição daquilo que <b>eles</b> podem com as mulheres e <b>eles</b> precisam de alguém pra se auto-afirmar. Parece que no coletivo <b>eles</b> encontram isso, como num jogo de futebol, por exemplo, <b>o cara</b> pode nem torcer praquele time mas <b>ele</b> se contagia.

“Representatividade” e “empoderamento” são substantivos que se repetem principalmente nos discursos produzidos a partir do primeiro quadro temático com ocorrências semanticamente semelhantes quando considerados desde seu contexto de produção. Eles aparecem acompanhados das ideias de gênero e etnia para referirem o empoderamento e representatividade de sujeitos específicos, a saber, das mulheres – e ainda, negras. A segunda sequência discursiva denota essa ideia, por conta do advérbio “também”; ou seja, está sendo referido o empoderamento feminino mas **também** o de mulheres negras. Nesse primeiro momento, o substantivo ‘empoderamento’ faz referência às manifestações estéticas e é tomado pelas alunas como genuíno em termos de estética uma vez que “a beleza é geralmente branca [...]” e ao fato segundo o qual sempre houve uma representatividade das mulheres brancas em detrimento das negras (confere SD09: “As mulheres brancas sempre tiveram **representatividade** e as negras

não. [...] existindo ou não barbies negras ou existindo ou não mulheres negras na TV, o que tá ao nosso alcance é escolher se a gente vai ter esse tipo de **representatividade** pras mulheres negras ou não”). Estas marcas linguísticas são expressivas da clareza acerca de duas diferentes categorias de diferenças que engendram nossa sociedade – ser homem/ser mulher e ser negra/ser branca. No caso da ideia segundo a qual “é de suma importância empoderar as mulheres”, *mulheres* é o objeto que complementa o sentido do verbo transitivo direto *empoderar*, indicando que este empoderamento é qualificado – não se trata de qualquer empoderamento, mas daquele cujos sujeitos empoderados são as mulheres. Esta concepção que distingue *homens e mulheres, nós e eles* como sujeitos que ocupam diferentes posições sociais, encontra-se bastante marcada na SD05, quando, à luz da História, o empoderamento feminino (e aqui, está intrinsecamente ligado à ideia de representatividade) é reconhecido como recente, já que “antigamente o lugar era só deles”.

No conjunto das sequências discursivas mobilizadas a partir dos discursos relacionados ao primeiro quadro temático ainda surge a percepção do papel da História nas construções simbólicas e sociais. Os advérbios *sempre, antigamente, hoje, atualmente e geralmente* presentes nas SDs 04, 05 e 09 denotam as circunstâncias das ocorrências representadas pelos verbos a eles ligados, designando o tempo e a frequência destes acontecimentos. A quinta sequência discursiva se apresenta, nesse sentido, como epítome das implicações da temporalidade ao tomar o empoderamento como um acontecimento “dentro da história” e indica um deslizamento em seu sentido marcado pela materialidade histórica já que “**hoje** a gente vê muito melhor as pessoas querendo ocupar o seu lugar. **Antigamente** o lugar era só deles.”. A esse respeito, Ferreira (2010) retoma a concepção do texto enquanto objeto linguístico, mas sobretudo histórico; ela afirma

A interface com o materialismo histórico também tem lá sua trajetória consolidada, já que a noção de história é daquelas noções fundadoras que constituem o território discursivo. Afinal, a história intervém na língua e no processo de constituição dos sentidos. Nessa perspectiva, a exterioridade não tem a objetividade empírica daquilo que está fora da linguagem, já que ela é constitutiva do próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos.

Ainda é possível, nessa perspectiva, que seja destacada a importância da representatividade, “**porque** é algo que a gente não vê muito, mesmo atualmente assim” (SD04). A palavra **porque** enfatizada é uma conjunção essencial explicativa. Conjunções essenciais são palavras que, em quaisquer ocorrências, conectam orações determinando

uma relação de dependência. Aqui, a conjunção adquire o status de explicativa porque a relação entre as duas orações em questão implica uma explicação. A conjunção enfatizada, ainda, estabelece uma relação de causa e efeito entre as duas orações por ela unidas. Ora, se é escassa a representação das mulheres negras na contemporaneidade, então cada manifestação particular é importante. A causação aqui em questão atribui à ideia de representatividade, de partida, um sentido positivo, posto que se representatividade fosse algo a ser combatido, seria perfeitamente aceitável que ela fosse “algo que não se vê”.

A ideia de representatividade trazida a partir do excerto destacado vai de encontro ao sentido dicionarizado, que remonta uma memória discursiva dada. O substantivo feminino *representatividade* deriva, neste caso, do verbo representar enquanto intransitivo, significando<sup>46</sup> “[...] caráter do que é representativo; qualidade reconhecida a um homem, a um organismo, mandatado oficialmente por um grupo de pessoas para defender os seus interesses”. Isso leva a crer que a representatividade só possui sentido na relação – de um sujeito com os demais, de uma pessoa com a sociedade, e assim por diante. O substantivo masculino *empoderamento*, por sua vez, em seu sentido dicionarizado, denota uma

[...] ação coletiva desenvolvida por parte de indivíduos que participam de grupos privilegiados de decisões. Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade e do aumento das próprias capacidades dos setores pobres e marginalizados da sociedade e tem por objetivo promover entre eles um índice de desenvolvimento humano sustentável e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais. (MICHAELLIS, empoderamento).

Sua etimologia indica que se trata de uma derivação do substantivo *poder*. A ideia por trás desse nome é a de que seja conferido (a pessoas ou grupos) o poder de decisão a fim da superação das dependências sociais e políticas. Já em sua memória discursiva, o empoderamento traz a consciência coletiva e dos direitos individuais como condição para esse desligamento da tutela de outrem.

---

<sup>46</sup> Segundo o dicionário Michaelis, verbete “representatividade”.

No *corpus* empírico, a ideia de empoderamento aparece ainda quando relacionado ao primeiro quadro temático designando a possibilidade de um “[...] empoderamento negro através da estética”, segundo já apresentado<sup>47</sup>. O que reverbera nos discursos analisados é um grito de *não nos sentimos representadas*, e que, ademais, quando esta representação adquire materialidade, ela *muitas vezes nos violenta enquanto sujeitos*.

“Eu me lembro quando a Taís Araújo fez a propaganda aquela dos biscoitos e eu ouvi muitas negras dizerem “agora eu me sinto **representada**”. E elas falavam aquilo com orgulho, de que tinha uma negra, igual a elas ali né, que aparecia na mídia... porque sempre eram só brancas”, afirma A, na SD08, fazendo menção a uma propaganda televisionada em 2015 e protagonizada pela atriz negra Taís Araújo.

O surgimento de bonecas negras no mercado e a dificuldade de auto-identificação com elas nos convidam a problematizar esta questão.

O *Doll Test* foi um experimento comportamental realizado pelos psicólogos sociais Kenneth e Mamie Clark em meados dos anos 50 para testar a percepção racial de crianças de idades entre 03 e 07 anos. O teste consistia em apresentar às crianças bonecas idênticas, exceto por sua cor, e, em seguida, perguntar qual a etnia das bonecas e qual delas era a de sua preferência. O resultado demonstrou a predileção da maioria das crianças pelas bonecas brancas, que, quando convidadas a explicar o que motivou sua escolha, diziam que tais bonecas reforçavam suas qualidades. Dados semelhantes foram extraídos de um teste análogo também realizado pelos dois, o *Coloring Test*, conduzindo à conclusão segundo a qual

[...] crianças negras de sete anos não fogem de uma auto-identificação realista, mas muitas delas indicam uma nítida preferência pelo branco e algumas delas evidenciam um conflito emocional [...] quando solicitadas a indicar uma cor de preferência. (CLARK, K., and CLARK, M. 1950, p. 349, tradução minha).

Os padrões eurocêntricos e segregatórios conduzem nossas crianças a conflitos emocionais no que tange à sua auto-representação enquanto negras. Eles estão, desse modo, diretamente implicados nas demandas por representatividade que podemos presenciar na contemporaneidade. Contudo e em certo sentido, estas demandas não estão livres de conflito. O surgimento da primeira boneca Barbie negra, datando 1968, em seu movimento de reforçar que a boneca negra é uma “amiga” da Barbie, reclama para Barbie negra um papel mais central, alcançado parcialmente mais tarde, em 1991, quando a

---

<sup>47</sup> Na seguida, este efeito de sentido será mobilizado a partir da falta.

Mattel lança um trio de bonecas Barbie negras, muito embora, como afirma Roveri (2008, p. 64), “[...] mudar as cores do plástico da boneca não significa produzir uma imagem positiva de diversas etnias”. As bonecas Barbie, assim, se materializam enquanto um conjunto simbólico que confere determinadas propriedades ao gênero feminino. Seus contornos perfeitos desenhados à estética da época traçam uma dada imagem sobre as mulheres. Acerca das bonecas Barbie, afirma Roveri (2008, p. 04),

Nem todas as crianças podem comprar os produtos que a publicidade da boneca se esforça para vender, mas qualquer pessoa consome os signos de gênero e sexualidade apresentados pela marca Barbie, que, vertiginosamente, produz certas formas de pensar, de agir, de estar e se relacionar com o mundo. [...]. Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivos das meninas. Felipe e Guizzo (2003, p. 127) apontam que as propagandas de bonecas investem na ideia de que a vaidade supérflua e o consumo desenfreado são características inerentes ao feminino.

Assim, dada a extensão da acepção simbólica das bonecas Barbie, a representatividade das mulheres negras reclama, ao reivindicar a representatividade negra por meio delas, uma posição estereotipada, supérflua, frágil e, sobretudo, sexualizada e isto, por sua vez, produz determinados modos de ser mulher no mundo.

Tais considerações nos conduzem a pensar um espaço de representação “ideal” em detrimento de um espaço onde a representação é possível, mas subsiste junto à opressão, fazendo com que os sujeitos não sejam capazes de uma apropriação plena de sua liberdade ou poder de escolha. Ambos os espaços possuem um caráter social – porque envolvem a visibilidade diante de outras pessoas, mas também a visão sobre si mesmas, como retratado na SD07, quando A fala sobre um empoderamento “mais pra si... um auto **empoderamento** do que um **empoderamento** coletivo”. A confluência destes aspectos produz questionamentos e enfatiza uma importante contradição aqui presente – na medida da existência da reivindicação de um lugar “ideal” (um lugar de onde os sujeitos partissem de um ponto instituído comum), a posição-sujeito de oprimidas jamais seria escolhida. Posto de outro modo, se estes sujeitos fossem capazes de uma deliberação genuinamente livre e, acima de tudo, livre de tutela em termos de poder, o lugar escolhido dificilmente seria o de “objeto sexual” ou “vulnerabilidade”. Contudo, o ato de conquistar este lugar neste momento é importante, quanto a disposições de representatividade, para firmar um lugar específico – e não à margem.

A escassez de representatividade – de se ver dita, enunciada, significada nos espaços sociais mais diversos, marca uma posição discursivo-enunciativa de desempoderamento.

O empoderamento se faz presente mais substantivamente no segundo quadro temático, quando ligado à ideia de opressão de gênero. Ocorre aqui que, frequentemente, as participantes do grupo focal mencionam a ideia de *empowerment*, mas em momento algum ele é propriamente nomeado. Sua menção, portanto, ocorre a partir de uma perspectiva bastante particular – aquela na qual se enfatiza a distinção entre opressores e oprimidos, silenciadores e silenciados, dominadores e dominados, poderosos e desempoderados, e a marca linguística que traz este desdobramento é uma sequência distintiva de “nós” e “eles”.

A mídia, as estruturas de Estado, e muitos dos espaços sociais reproduzem a opressão de gênero. O patriarcado depende ideologicamente da história e da linguagem, reforçando sua hegemonia por meio do discurso. A mídia desempenha um papel fundamental na naturalização da categoria exploração-dominação da mulher dentro de uma sociedade patriarcal – e ela o torna operante por meio da linguagem. Os signos linguísticos (de natureza verbal, mas sobretudo não-verbal) perpetuam determinados preceitos que integram as oscilações culturais na sociedade. “Ao longo da história”, afirmam Souza e Mill (2015, p. 66), “as estratégias de comunicação têm evidentemente mudado [...]. Entretanto, a comunicação reflete e promove a reprodução de padrões tradicionais de gênero e relações de gênero”. Eles ainda destacam que o território midiático é, segundo Moraes (*apud* SOUZA e MILL, 2015, p. 67),

[...] apenas um dos espaços sociais em que a identidade e a subjetividade feminina são trabalhadas, indicando o modo como a mulher deve ser percebida e, por conseguinte, percebe-se. A questão é que não só as mulheres se veem e são vistas de determinada maneira, através de determinada representação, mas todos os homens também.

O Estado, por sua vez, toma para si determinadas demandas no intuito de legitimação de suas políticas públicas no que se refere ao empoderamento feminino. Tal movimento é problemático precisamente porque resulta na apropriação da ideia de empoderamento, o definindo a partir de uma perspectiva meramente instrumental, o que, segundo Sandenberg (2008, p. 19),

[...] despolitiza o processo de empoderamento por remover o poder da equação. Em vez disso, o foco é sobre os aspectos técnicos e

instrumentais que podem supostamente ser “ensinados” em cursos de formação, por exemplo. (tradução minha)

A indiferença quanto ao uso da ideia de poder, nesse sentido, impede as mulheres de um empoderamento genuíno, aquele que permite uma deliberação livre e não tutelada, com a finalidade de pôr fim à ordem patriarcal e opressora por meio de sua desestabilização, para que dê lugar a uma sociedade mais justa em termos de gênero. A partir desse espectro, há um consenso do que se compreende por empoderamento, delineado por Mosedale (apud SANDENBERG, 2006, p. 04, grifos meus),

a) para se “empoderar” alguém tem que ser antes “desempoderado” [...]; b) ninguém “empodera” outrem – isto é, trata-se de um ato auto-reflexivo de “empoderar-se”, ou seja, a si própria (pode-se, porém “facilitar” o desencadear desse processo, pode-se criar as condições para tanto); c) empoderamento tem a ver com a questão da **construção da autonomia**, da capacidade de tomar decisões de peso em relação às nossas vidas, de levá-las a termo e, portanto, de assumir controle sobre nossas vidas; d) empoderamento é um processo, não um simples produto. Não existe um estágio de empoderamento absoluto. As pessoas são empoderadas, ou desempoderadas, em relação a outros, ou então, em relação a si próprias anteriormente.

Nessa lógica, explica Mosedale, o empoderamento centraliza as questões concernentes ao poder propriamente dito. Seu uso – em vez do uso do termo “poder”, confere foco ao oprimido em detrimento do opressor já que está se tratando de *poder para* no lugar de *poder sobre*.

Contudo, quando há papéis de gênero institucionalizados, o *poder para* fica lesado. Quando, por exemplo, *ser mãe* torna-se uma posição naturalizada – e mulheres são rechaçadas quando não assumem tal posição, seu poder de deliberação é gravemente prejudicado. Em nosso país, é recente que as mulheres sejam responsáveis por decisões que as envolvem diretamente, como por exemplo, com quem casar ou ainda ter ou não filhos. Como afirma C, na SD11, “[...] existe um papel institucionalizado da mulher onde ela é vista como mãe. E nesse sentido, existe a obrigação em ela assumir isso”.

Ainda, está presente enquanto marca linguística o substantivo *homem*, dicionarizado como representando da espécie humana, e, nesse caso, cujo sentido se traduz como opressor; aquele que reproduz e, dessa forma, perpetua diversas formas de opressão. Eles “[...] ajudam na criação dos filhos”, afirma C, acentuando o ‘ajudam’ com um tom de ironia. Ora, se é socialmente naturalizado que as tarefas domésticas bem como a criação e educação dos filhos fazem parte do conjunto de obrigações da mulher, a ideia de ajudar é semanticamente plausível. Dessa forma, a percepção de que a recente chegada

ao mercado de trabalho foi algo empoderador revela que “[...] a gente [mulheres] ganhou mais espaço no mercado de trabalho, mas na verdade a gente ganhou mais trabalho, mais responsabilidade, né?” (SD12).

A representação que a sociedade contemporânea faz da mulher possui, assim como qualquer outra, uma fundamentação histórica. Os discursos atuais sobre o lugar da mulher não se constituem no vácuo epistêmico, mas trazem consigo traços de um prisma fundamentalmente religioso, que, ao longo do tempo, constituiu e estabilizou certos sentidos a esse respeito. Teresa Forcades i Vila (2011, p. 24) destaca que, mesmo que a despeito da crença de alguns de que

pode ter havido momentos de matriarcado onde os homens foram considerados religiosos e socialmente inferiores, [...] a maioria dos códigos religiosos legais do mundo antigo [...] o Código de Hamurabi da Babilônia século XVII. a.C. ou a lei hindu de Manu do século VII. d.C. - nega às mulheres o direito de propriedade, o direito à educação e o direito de escolher ou repudiar seu marido. Esta situação manteve-se essencialmente inalterada até o século XX. No século XXI, ainda é a situação em que vive [...] a maioria das mulheres do mundo. (tradução minha)

A perspectiva judaico-cristã que, junto a dados valores greco-romanos engendrou o pensamento e cultura ocidentais, possui particular relevância na fundação de um imaginário quanto ao papel da mulher no mundo. É construída, assim, uma memória discursiva acerca da ideia de *ser mulher* que se liga antropologicamente aos valores de obediência, fidelidade unilateral, subserviência, sacrifício, distanciamento do Divino e assim por diante.<sup>48</sup> A crença judaica, base das fés cristã e islâmica, narra a criação da mulher *a partir* da costela de Adão. Seu papel não apenas acessório e subordinado, mas sobretudo nocivo, começa a ser delineado já no Gêneses, dada a sua responsabilidade pelo pecado original – induzir o homem a comer do fruto que lhe foi proibido por Deus, e assim sua penitência (as dores do parto, a responsabilidade pela perpetuação da espécie humana e a subserviência ao marido) vão ao encontro do afastamento de sua figura com o Divino – o Deus masculino hebraico, já reflexo da cultura patriarcal da época. O mal se materializa na essência do gênero feminino. A esse respeito, afirma a freira brasileira Ivone Gebara (2000, p. 31):

Ser mulher já é um mal ou, pelo menos, um limite. Nesse sentido, o mal que elas fazem se deve a seu ser mau, um ser considerado mais

---

<sup>48</sup> Conferir *O Imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres*, onde Rita de Lourdes Lima discorre sobre a influência dos discursos religiosos na construção do papel da mulher no mundo.

responsável pela queda ou desobediência do ser humano a Deus. Há, portanto, uma questão antropológica de base que trai um conflito na própria compreensão do ser humano.

Estes sentidos vêm sendo amplamente questionados contemporaneamente, e, nessa mesma direção, os efeitos de sentido movimentados a partir do segundo quadro temático denotam peculiar autonomia, constatada sua incorrência a uma postura analogamente crítica acerca da realidade e sua relação com a história, que pode ser sintetizado na SD18 quando B afirma que “[...] existe um pacto no qual todo mundo participa que diz que mulher tem que baixar a cabeça pra homem... e foi ensinado de geração em geração.” Afirmar a existência desse *pacto* é o mesmo que constatar que existe X tal que X é institucionalizado, naturalizado, já que é reforçado por todos. Esse X, a saber, uma crença segundo a qual *mulheres tem que baixar a cabeça pra homem* é algo que acontece na história e, uma vez que “[...] foi ensinado de geração em geração”, sustenta uma tradição, um comportamento de todos, e, portanto, hegemônico, de dominação naturalizada.

As taxas de violência de gênero, por sua vez, possuem contundente implicação na naturalização da opressão. “Parece que de alguma forma eles se sentiram autorizados a fazer o que fizeram”, afirma A, na SD17, ao fazer menção ao crime brutal de estupro coletivo contra a jovem de 16 anos, Lucía Pérez, drogada, estuprada e *empalada* na cidade argentina de Mar del Plata em outubro de 2016.

Uma pesquisa de 2015, realizada pela Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, aponta que foram registrados 4.762 assassinatos de mulheres no Brasil no ano de 2013<sup>49</sup>; que destes, 50,3% foram cometidos por familiares; e que “1.583 dessas mulheres foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro, o que representa 33,2% do total de homicídios femininos nesse ano” (ONU Mulheres, 2015, p. 70). Esses dados denotam um elevado índice de violência, cujo

[...] significado [das] magnitudes, pouco percebido e muitas vezes ignorado, pode ser melhor apreendido ao comparar nossa situação com a de outros países do mundo. Segundo dados da OMS, nossa taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, em 2013, nos coloca na 5ª posição internacional, entre 83 países do mundo. Só estamos melhor que El Salvador, Colômbia, Guatemala e a Federação Russa, que ostentam taxas superiores às nossas. Mas, em relação a países tidos como civilizados, nós temos: • 48 vezes mais homicídios de mulheres

<sup>49</sup> Cabe aqui destacar o perfil de mulheres vítimas de feminicídio retratadas na pesquisa: são preferencialmente meninas e mulheres **negras** com idades entre 18 e 30 anos.

que o Reino Unido; • 24 vezes mais homicídios de mulheres que Irlanda ou Dinamarca; • 16 vezes mais homicídios de mulheres que Japão ou Escócia. (ONU Mulheres, 2015, p. 72)

A sociedade machista e patriarcal é, seguindo a SD16, um “[...] reflexo do fato da gente ter uma dependência institucionalizada com os homens”. Contudo, o sentido expresso na relação entre a sociedade machista e patriarcal e a institucionalização da dependência das mulheres quanto aos homens, se atualiza na exata medida desta dependência. Ora, se “muitas vezes a gente não enxerga acontecendo”, mesmo que isto esteja “pairando no ar” (ainda fazendo menção à mesma sequência discursiva), é porque a ideologia que engendra a opressão se tornou hegemônica – se apresentando como única realidade possível. A constatação do caráter do *pacto*, à qual se refere B, é, assim, a evidência de uma certa duplicidade quanto à posição assumida pela violência de gênero: por um lado, ela se identifica com os mecanismos fomentadores desta realidade institucionalizada e, por outro, é consequência da sua própria naturalização. Assim, somos nós todos, homens e mulheres, componentes da sociedade, reprodutores destas mazelas, por conta do consentimento com a perpetuação destas violências.

Por esse ângulo, indagações acerca do sentido estabilizado que coloca a mulher como objeto usufruto do poder masculino equivale também ao ato de assumir uma postura crítica diante desta realidade posta como imutável. Questionar a imutabilidade seria o primeiro passo para autonomia no sentido perseguido por Freire. Um movimento mais articulado, portanto, seria projetar obstáculos competentes na retenção das violências contra as mulheres. Uma das formas de edificar estas barreiras é por meio do discurso. Construir disposições semânticas a favor da equidade de gênero seria, nesse sentido, uma materialização da autonomia que outrora foi essencial para a apropriação da ideia segundo a qual uma outra realidade é possível. Por essa razão, o discurso também é ato – e aqui, assumir tais posições discursivas representa um ato de resistência, de não aceitação de preceitos dados histórico-socialmente.

O desejo, em grande medida transgressor, de que “[...] minha filha seja muito independente e que ela nunca tenha esse pensamento de ‘eu dependo de um homem, eu tenho que baixar a cabeça pra um homem’”, expresso na SD16, aliado à consciência dos *pactos* ocultos que costuram o pensamento hegemônico contemporâneo, são combustíveis para ações transformadoras.

## CONCLUSÕES

As lutas identitárias são construídas histórico-socialmente. No Brasil, as lutas de gênero e etnia assumem um contexto marcado por manifestações constantes de machismo, racismo e silenciamento de sujeitos pertencentes a grupos minoritários. Há, ainda, um mito de democracia racial, sustentado pela ideia segundo a qual a miscigenação institucionaliza a existência de diferentes “raças”. Esta ideologia surge a partir de determinadas circunstâncias históricas, políticas e sociais e faz com que este mito seja “[...] manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais 'aristocráticos' da 'raça dominante’” (FERNANDES, 1965, p.205).

O que se mostra presente nos discursos analisados é a existência de uma determinada posição, onde se é capaz de visualizar reverberada a autonomia e, nesse sentido, de tornar possível uma luta identificada a determinadas posições discursivo-ideológicas. Esta identificação ocorre por conta do contexto das coisas que eu sofro enquanto sujeito empírico, mas não obstante, trata-se de um passo além da vivência de um contexto opressivo.

A consciência de classe, desse modo, deve ser compreendida enquanto se tratando de uma condição para a ação em detrimento de uma suposta correspondência com um tipo específico de consciência, a saber a empírica, aquela que pertence a um indivíduo ou a de um grupo de indivíduos relativa a “[...] pensamentos empíricos efetivos, [...] psicologicamente descritíveis e explicáveis que os homens fazem de sua situação vital” tal como atenta Lukács (1960) em seus escritos acerca do conceito. Ele afirma que a consciência de classe

[...] não é nem a soma nem a média do que os indivíduos que formam a classe, tomados separadamente, pensam, sentem etc. Entretanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade está determinada, em última instância, por essa consciência e não pelo pensamento etc., do indivíduo. E essa ação não pode ser conhecida a não ser a partir dessa consciência.

A educação popular tem esse papel que faz com que o sujeito deslize de uma posição para outra, ou, nas palavras de Pêcheux (1983, p.53), “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro”. Assim, um sujeito não se encontra apenas

em um dado grupo, mas identificado com este grupo que, mais uma vez, está balizado por uma série de condições e princípios com os quais este sujeito também contribui.

A tomada de consciência por parte dos educandos é vista, então, desde sua perspectiva material, e, portanto, ideológica. Seguindo este viés, é possível afirmar que a materialidade precede a conscientização e, ainda, que a conscientização no sentido aqui buscado é intrinsecamente política. Trata-se de aquisição de uma clareza acerca dos processos políticos e sociais que engendram práticas convergentes com os interesses de uma hegemonia dominante. Posto de outro modo, a consciência da existência de um “nós”, mas sobretudo de um “eles”, é o que abre caminho para que as opressões sociais sejam materialmente reconhecidas e, desse modo, problematizadas, tendo a ação em prol da extinção de dadas injustiças sociais como finalidade.

A institucionalização de opressões de gênero e etnia é problemática, porque, dentre outras coisas, ofusca o valor da posição discursiva dos sujeitos. Ora, se todos os sujeitos ocupam posições dentro de uma mesma estrutura social, política e econômica, segue-se que toda a violência resultante da opressão é passível de ocorrer a qualquer sujeito. Disso resulta a ideia segundo a qual a ocorrência de opressões possui um caráter absoluto, já que todos sofreriam algum tipo de opressão, e isso resultaria por empurrar as opressões de etnia e gênero para o hall das mazelas da sociedade que não possuem solução uma vez que não se tratam de problemas, mas de um conjunto de características naturais ou constitutivas da sociedade. O resultado disso é a negligência das posições de sujeito quanto à produção de seus discursos. O discurso de um operário, nesse sentido, é tomado a partir de seu conteúdo, já que um operário é tão sujeito na estrutura político-social quanto um advogado ou um gari. É interessante pensar, nesse sentido, que as práticas de uma sociedade machista e patriarcal são um exemplo frutífero dos modos pelos quais a opressão de gênero pode adquirir raízes profundas que permeiam toda a sociedade. Seus mecanismos não atingem somente os opressores, mas constituem memórias discursivas das quais todos fazem parte. A institucionalização destas opressões implica sobretudo na não possibilidade de que seja construída uma realidade diferente.

Em *Política e Educação*, Paulo Freire realiza uma distinção entre diferentes maneiras de compreender a História enquanto modos de reflexão acerca do nosso papel no mundo. A primeira delas, determinista, ao ser assumida toma o futuro como uma mera repetição do presente de tal modo que não é possível “[...] substantiva superação da discriminação racial, social, sexual, linguística, cultural, etc” (FREIRE, 2005, p. 34). Afirma Freire (2005, p. 33-34):

De modo geral assim é que pensam os dominadores. O amanhã para eles e para elas é sempre o seu presente de dominadores sendo reproduzido, com alterações adverbiais. Não há nesta concepção lugar para a substantiva superação da discriminação racial, sexual, lingüística, cultural, etc. Os negros continuam inferiores, mas, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... os latino-americanos são boa gente, mas não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra mas é muito inteligente. Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória.

Um segundo modo de encarar a História é por meio da operação de uma dialética domesticada, cuja origem em um dogmatismo marxista torna o futuro a representação dos fatos que o condicionam. Ela é limitadora e, dada a inexorabilidade do futuro, também não deixa espaço para a transformação, já que “[...] conhecemos a síntese antes de experimentarmos o embate dialético entre a Tese e a Antítese” (FREIRE, 2005, p. 34).

A cultura, nesse sentido, se apresenta imbricada na manutenção de um determinado senso comum. A própria ideologia, como atenta Althusser (1992), é o mais contundente modo de afirmação do *status-quo*, sendo a escola um dos principais colaboradores para a reiteração dos modos de pensar que constroem a sociedade capitalista. A educação no Brasil é identificada, de modo geral, a um mecanismo de reprodução de ideologias dominantes. O caráter neoliberal das reformas e reinterpretções curriculares atuam, desse modo, como um potencializador desse senso comum.

Contudo, defende Freire, a educação é, de modo geral, uma ação eminentemente cultural essencial para o sucesso da construção de uma consciência crítica, identificada com um instrumento político das minorias e classes marginalizadas na perquisição de uma postura de busca por conhecimento através da apreensão crítica da realidade. Nessa perspectiva, a conscientização é

[...] um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15).

Freire defende repetidamente em sua teoria – e também no *Política e Educação*, a tese segundo a qual a educação não pode tudo, mas pode algo. A síntese de uma

potência transformadora da educação a despeito de uma visão desligada da realidade e, portanto, excessivamente otimista. Ao reconhecimento da educação como possibilidade encontra-se implicada uma terceira concepção: a História como território da mudança e de possibilidades. Por rejeitar as versões mecanicistas ao mesmo tempo que incorpora o aspecto político, esta compreensão da História se apresenta como um salto qualitativo em relação as duas outras versões mecanicistas. Segundo esta percepção, a História é domínio que confere aos sujeitos premissas para que sejam capazes de “[...] se assumir como sujeitos-objetos da História [...] capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão” (FREIRE, 2005, p. 35).

A educação popular, nesse sentido, é aquela que possui essa transformação como pedra de toque. Por essa razão – e seguindo a concepção de Freire, não há educação popular excluídos o pensar e o agir críticos. Posto de outro modo, a autonomia é condição de possibilidade de uma educação verdadeiramente popular. Aquela que envolve a desocultação da realidade, o nadar contra a correnteza da hegemonia e do pensamento mecanicista dominante. Assim, a educação popular se constitui na medida em que a capacidade humana de ir além do que está posto (dos padrões que nem sempre enxergamos, mas que sentimos *pairando no ar*) conquista espaço. Na derrocada da absolutização do conhecimento, se edifica uma educação “[...] substantivamente democrática que jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (FREIRE, 2005, p. 101). Sendo assim, a educação popular é aquela que

[...] estimula a **presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais**. É a que respeita os educandos [...] e leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor e aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino [...], que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino, na escrita e da leitura. [...] É a que, em lugar de negar a importância dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças [...], entendendo a escola como um centro aberto à comunidade [...]. **É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática [...]** e tenta ir além das tradições autoritárias da *escola velha*, criticando também a natureza autoritária do capitalismo [...]. **É a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática.** (FREIRE, 2005, pp. 101-103, grifos e adaptações meus).

Os discursos analisados, assim sendo, se instituem de acordo com esta terceira concepção da História, indo em confluência ao conceito de educação popular

desenvolvido por Freire e estando, portanto, saturados de autonomia. Impressos em uma rede de memórias que vai contra a correnteza, e, por assim dizer, militante, porque leva em conta a passagem da teoria à prática transformadora – da injustiça social à materialização da utópica unidade na diversidade, nas palavras de Freire.

Ela contrasta, portanto, com uma rede de memórias outra na qual estão integrados os discursos perpetrados por *elas* (e, em consideração à contradição constitutiva, reproduzidos por todos nós). Esta rede possui em seu interior enunciados de não reconhecimento e representatividade das mulheres negras. Assim, seus discursos também oprimem, silenciam, violentam e, por conta de tudo isso, desempoderam o gênero feminino, determinando seu modo de fazer-se mulher no mundo por conta da tradição que, outrossim, representa o passado a edificar um futuro inflexível.

Dada a não neutralidade da linguagem no que toca à disseminação destes discursos de opressão, pode se dizer que eles representam, como desenvolvido anteriormente, práticas que espelham aquilo que os constitui. Pode ser constatada com clareza, a esta altura, a ingerência da História na difusão e conservação da hegemonia que engendra os processos discriminatórios e opressões contemporâneas.

Constrastar estas redes de memórias equivale, assim, a um convite para que seja empreendida uma abordagem crítica acerca das maneiras através das quais se engendram (entre si e na sociedade contemporânea) as opressões de etnia, gênero, classe e tantas outras, reproduzidas pelos sujeitos que elas compõem mas também por modelos racistas, sexistas e neo-liberais dos quais fazem uso a mídia e as estruturas de Estado.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. por Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ARANTES, Paulo Eduardo. Hegel – vida e obra. In: VITORINO, Orlando. *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história ao discurso – Homenagem a Denise Maldidier*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994. p. 253-277.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 39-63.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 1991.

BORNHEIM, Gerd. *Sobre o estatuto da razão*. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, Distrito Federal: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional da Arte, 1996. p. 97-110.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Volume 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL/SEMTEC/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF)*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 1626 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: agosto de 2015.

CAMPOS, C. Apresentação. In: GASPAR, L.; BARBOSA, V. Ações afirmativas e política de cotas no Brasil: uma bibliografia, 1999 – 2012. Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2013. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes\\_afirmativas\\_e\\_politicas\\_de\\_cotas\\_brasil.pdf](http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf). Acesso em maio de 2017.

CAVELL, Stanley. The Availability of Wittgenstein's Later Philosophy. *Philosophical Review*, Cornell University, v. 71, n. 1, p. 67-93, jan. 1962. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/2183682?origin=crossref&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2183682?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: outubro de 2016.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

CIRNE-LIMA, C. *Sobre a contradição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993. (Coleção Filosofia)

CLARK, K, B., CLARK, M. P. *Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children*. In: *The Journal of Negro Education*, Vol 19, No 03. The Negro Child in American Social Order, 341 – 350. 1950. Disponível em: [www2.law.columbia.edu/fagan/courses/law\\_socialscience/documents/Spring\\_2006/Class%2018-Racial%20Discrimination/Emotional\\_Factors.pdf](http://www2.law.columbia.edu/fagan/courses/law_socialscience/documents/Spring_2006/Class%2018-Racial%20Discrimination/Emotional_Factors.pdf). Acesso em maio de 2017.

CORSO, Ângela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares. *Anais da X ANPED Sul*, Florianópolis, UDESC, outubro de 2014, 19 p. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos\\_completos.php](http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php). Acesso em: agosto de 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 69-98.

COURTINE, J.J. & MARANDIN, J.M. *Para onde vai a análise de discurso? Qual é o objeto da análise de discurso? (Quel objet pour l'analyse de discours?)*. Trad. por Luciana da Silva Cavalheiro. Universidade Paris X - Nanterre, 1980. Texto digitado.

FERNANDES, Florestan (1965). *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo, Dominus Editora/Ed. USP.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso e suas Interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. In: *Organon* v.24, n. 48, A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636)

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

FREUD, Sigmund. (1901). *A psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. VI.

GEBARA, I. *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo*. São Paulo: Paulinas, 2000

GIANNOTTI, J. A. *Karl Marx - Vida e Obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 05-21. Coleção Os Pensadores.

\_\_\_\_\_. *Certa herança marxista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HACKER, Peter M. S. *Wittgenstein on Human Nature*. Blaine, USA: Phoenix Publishing, 1997.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours (A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso). Trad. de Ireno Antônio Berticelli. *Langages*, n. 24, 1971. 19 p.

HAROCHE, C., PÊCHEUX, M., HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. *Análise do discurso: apontamentos para uma*

história da noção – conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *A fenomenologia do espírito*. Trad. Por Henrique Cláudio de Lima Vaz & Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores. p. 289-372.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. p. 29-53.

HOFF, Beatriz M. E. *O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor de língua materna*. Santa Maria: UFSM, 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras - CAL.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2013.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 2009.

KOTLER, Philip. *Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LUGG, Andrew. *Wittgenstein's Investigations*. New York: Routledge, 2000.

LINDLEY. *Autonomy: Issues in Political Theory*. Humanities Press International, 1986.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Desigualdade e indicadores sociais no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah et al. (orgs.). *O Sociólogo e as Políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 97-116. Disponível em: [http://www.schwartzman.org.br/simon/fest5\\_herb.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/fest5_herb.pdf). Acesso em: janeiro de 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Mémo Seuil, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

MARX, Karl. *O capital - livro primeiro*. Trad. por Edgard Malagodi e José Artur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores. p. 55-186.

MCGUINN, Marie. *Routledge Philosophy Guidebook to Wittgenstein Investigations*. New York: Routledge, 1997.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2012.

MUTTI, Regina Maria Varini. O primado do outro sobre o mesmo. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (1.: 2003: Porto Alegre, RS). *Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso* [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>. Acesso em: dezembro de 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

ORLANDI, Eni. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. Acessada em: [revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/viewFile/1598/1177](http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/viewFile/1598/1177)

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e métodos*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A polissemia da noção de leitura. In: ORLANDI, org. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez e Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-252

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010a. p. 311-319.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010b. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história ao discurso – Homenagem a Denise Maldidier*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994. p. 55-66.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 283-294.

PEREIRA, Aracy E.; MUTTI, Regina Maria V. O analista do discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: [www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: novembro de 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10863/000601997.pdf?sequence=1>. Acesso em: janeiro de 2016.

PIOVESANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da Análise de Discurso no Brasil. In: PIOVESANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.) *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 7-38.

PLATÃO. *Teeteto*. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2010.

QUINE, Willard Van Orman. *Word & Object*. Cambridge, Massachusetts: Mit Press, 1964.

RAWLS, John. *A teoria da justiça como equidade*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2002.

ROVIERI, F. T. Barbie – tudo o que você quer ser... ou considerações sobre a educação de meninas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

SANDENBERG, C. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista, 2006. Disponível em: [repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf](http://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf). Acesso em: maio de 2017.

SANDENBERG, C. Liberal vs. Liberating Empowerment: A Latin American Feminist Perspective on Conceptualising Women’s Empowerment. In: UDS Bulletin, Vol. 39, N. 06, 2008. Pp. 28 – 27.

SANTOS, Sonia Sueli B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano A. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Pp. 209-233.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDÓVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMPSON, Thomas Moro. *Linguagem, realidade e significado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SOUZA, M. A. e MILL, D. Representações de gênero: sociedade, linguagem e mídia televisiva. *Revista Educação*, Batatais, v. 5, n. 1. 2015, p. 55-75.

TAYLOR, Steve. *Durkheim and the study of suicide*. Nova Iorque: Macmillan Education, 1982.

TEIXEIRA, Marlene. A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em “Partido Alto” de Chico Buarque. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise de discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 257-300.

\_\_\_\_\_. *A presença do outro no um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque*. Porto Alegre: PUCRS, 1998. 313 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. O “sujeito” é o “outro”? Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à Psicanálise. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, n. 1., p. 61-68, março 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

VAN DER MAREN. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université, 2004.

VILA, T. F. *La Teología Feminista en la Història*. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

## APÊNDICES

### Apêndice I: Termo de Concordância da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo  
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Dóris maria luzzardi fiss

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do/a Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

A direção está ciente das condições para que a pesquisadora Maria Eugênia Zanchet Bordignon, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realize sua investigação nesta instituição. Da mesma forma, está ciente também de que o objeto de estudo na pesquisa em questão tem relação direta com a autonomia discente em cursos pré-vestibulares populares (PVPs), tendo sido informada quanto ao principal objetivo desta pesquisa que, desde a perspectiva analítico-discursiva, envolve aprofundar a compreensão, a partir do trabalho analítico-discursivo realizado, sobre o tipo de sujeito com que a instituição investigada contribui para a formação no que se refere ao exercício de sua autonomia e de seu protagonismo no espaço de aprendizado e fora dele enquanto agente político. .

A direção concorda em permitir que sejam feitos estudos e análises a respeito dos materiais produzidos pelo grupo de estudantes entrevistados (artigos e outros textos acadêmicos, entrevistas e imagens), em situações de rodadas de conversa organizadas e coordenadas pela referida pesquisadora, bem como está ciente de que tais análises serão empregadas na referida pesquisa, fazendo parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação, tanto dos sujeitos de pesquisa quanto da instituição de origem. Vale mencionar o comprometimento assumido pela professora pesquisadora com o respeito aos valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, tendo garantido que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a natureza do trabalho proposto, sua relevância para a educação e os esclarecimentos fornecidos s respeito do mesmo, a direção autoriza tanto a realização de trabalhos de pesquisa com a participação de estudantes do PVP quanto o uso dos materiais produzidos em análises a serem elaboradas e publicadas, garantindo a socialização das descobertas e sua compreensão ampliada.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO DIRETOR (ou integrante da equipe diretiva)  
CARIMBO/INSTITUIÇÃO

Data: \_\_\_\_\_ Porto Alegre, \_\_\_\_\_.

## Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo  
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente de que o objeto de estudo na pesquisa em questão tem relação direta estudo sobre a autonomia discente em cursos pré-vestibulares populares (PVPs).

Da mesma forma, fui informado quanto ao principal objetivo desta pesquisa que, desde a perspectiva analítico-discursiva, envolve aprofundar a compreensão, a partir do trabalho analítico-discursivo realizado, sobre o tipo de sujeito com que a instituição investigada contribui para a formação no que se refere ao exercício de sua autonomia e de seu protagonismo no espaço de aprendizado e fora dele enquanto agente político..

Concordo em permitir que sejam feitos estudos e análises a respeito dos materiais produzidos por mim (artigos e outros textos acadêmicos, entrevistas e imagens), bem como estou ciente de que tais análises serão empregadas na referida pesquisa, fazendo parte de texto que poderá ser publicado, mantendo-se sigilo no que tange à identificação, tanto do sujeito de pesquisa quanto da instituição de origem. A concordância em participar poderá ser anulada por iniciativa minha. Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

Data: \_\_\_\_\_ Porto Alegre, \_\_\_\_\_.