

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

Jussana Daguerre Lopes

**DISCURSIVIZAÇÃO DA BNCC: SENTIDOS E SUJEITOS EM LITÍGIO
NO CURRÍCULO PRESCRITO NO BRASIL**

Porto Alegre

2021

Jussana Daguerre Lopes

**DISCURSIVIZAÇÃO DA BNCC: SENTIDOS E SUJEITOS EM LITÍGIO
NO CURRÍCULO PRESCRITO NO BRASIL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Jussana Daguerre

Discursivização da BNCC: sentidos e sujeitos em litígio no currículo prescrito no Brasil / Jussana Daguerre Lopes. -- 2021.

178 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Formação de Professores. 4. Análise do Discurso. 5. Michel Pêcheux. I. Fiss, Dóris Maria Luzzardi, orient. II. Título.

Jussana Daguerre Lopes

**DISCURSIVIZAÇÃO DA BNCC: SENTIDOS E SUJEITOS EM LITÍGIO
NO CURRÍCULO PRESCRITO NO BRASIL**

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

Aprovada 29 de janeiro de 2021.

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora

Profa. Dra. Rubiamara Pasinato – Externo

Profa. Dra. Solange Mittmann – PPGLet (UFRGS)

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – PPGEDU (UFRGS)

Dedico este trabalho: à minha vó Emi (In memoriam), ao meu irmão Jean (In memoriam), ao meu dindo Lindolfo (In memoriam) e em especial, ao meu pai Afonso, vítima da covid-19 (In memoriam), por seus exemplos inspiradores. Dedico, ainda, este trabalho, a todos que lutam por uma educação brasileira mais justa, em especial aos professores-heróis, que até mesmo durante a pandemia, não deixam de acreditar e lutar pela educação.

Ao concluir este trabalho, agradeço...

...ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de estudos que possibilitou a dedicação a esta pesquisa.

...ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelas ações por uma educação de qualidade e inclusiva.

...à minha estimada orientadora, Dóris Fiss, pela sua disponibilidade, dedicação, discussões e reflexões, materializadas em orientações, indicações de leitura e oficinas de análise, além de todas as valiosíssimas contribuições, durante este percurso, fundamentais para o meu crescimento como aluna-pesquisadora.

...às estimadas professoras Solange Mittmann, Rubiamara Pasinato e Analice Dutra Pillar, pela disponibilidade e valiosíssimas contribuições a este trabalho.

...ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (GPEAD) pelos momentos de reflexão e de partilha.

...à equipe do PPGEduc, sempre disposta a ajudar, em especial à Roseli.

...aos colegas dos PPGs Educação e Letras, pelo coleguismo, acolhida, parceria e amizade, em especial, Sandra de Moura, Patrícia Bierhals, Vanessa Gonçalves, Lisiane Schuster, Camila de Brito, Priscila do Amaral, Roberta Rosa, Catarina Machado e Marcos Salmo.

...à minha família, Élia Daguerre, Jonatha Daguerre, Julio César Daguerre, pelo apoio e incentivo.

...ao Márcio, pelo apoio e incentivo.

...a todos os amigos, amigas e colegas, que de alguma forma estiveram por perto durante este percurso, me escutando, discutindo AD, ou torcendo por mim.

[...] “reprodução” nunca significou “repetição do mesmo”. As proposições de Althusser sobre Aparelhos Ideológicos de Estado, que procuram dar continuidade a determinadas colocações de Gramsci a respeito do conceito de hegemonia e da proximidade invisível do Estado no cotidiano, formam uma ajuda valiosa nessa direção, se ela for interpretada de tal forma que os processos de reprodução ideológicos também sejam abordados como local de resistência múltipla. Um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções. (PECHÊUX, 2015, p. 115)

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tem por objetivo compreender como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da BNCC de modo a contribuir, ou não, para a estabilização de determinados sentidos com relação a certos fazeres, saberes e sujeitos, por meio da análise discursiva de efeitos de sentido e posições-sujeito manifestos nas competências gerais da educação básica recortadas da BNCC. Para tanto, tendo por referencial teórico a Análise de Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux, foram mobilizados, em especial, os conceitos de sujeito, formação discursiva, formação ideológica, condições de produção e memória discursiva em um trabalho que envolveu a identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscorso e a sua remissão ao interdiscorso, verificando-se o que foi enunciado e que, portanto, aponta para uma memória discursiva do dizer. Bem como do “universal de discurso” foi realizada uma operação de extração do “campo discursivo de referência” – no caso, o discurso pedagógico, de que foi extraído um dos documentos possíveis (a terceira versão da BNCC publicada no ano de 2017) de uma fonte particular (o Ministério da Educação) que irrompeu em uma determinada conjuntura e momento históricos. E, deste *corpus*, foram selecionadas sequências discursivas das quais foram extraídas marcas linguísticas específicas – “valorizar”, “utilizar”, “e”, “para” – na forma de um “filtro ou funil” atravessado pelas contradições inerentes ao processo de produção de sentidos a partir das quais se torna possível analisar formações discursivas e formações ideológicas. Deste modo, foi possível reconhecer uma FD Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN) na qual estão inscritas, pelo menos, uma posição-sujeito dominante e uma posição-sujeito dissidente, o que permite identificar que é no litígio e na contradição das posições-sujeito e dos sentidos que o documento submete o fazer pedagógico aos saberes dominantes que circulam na FDPLN. Os sentidos de submissão do conhecimento e dos saberes a fins pragmáticos que ressoam em “utilizar” submetem os sentidos de valorização e atribuição de importância ao diverso, de uma educação feita na diversidade e na dependência dela, que ecoam em “valorizar”, apontando para sentidos de educação que estão na dependência de discursos associados a concepções utilitaristas e pragmáticas nos quais ocorrem tentativas de silenciamento ou apagamento de discursos outros que, conquanto existam no interior daqueles, não são dominantes por estarem associados a concepções segundo as quais a educação, a produção do currículo precisa estar articulada ao protagonismo de todos aqueles que estão envolvidos com os processos pedagógicos na escola e fora dela.

Palavras-chave: Análise de discurso. Michel Pêcheux. BNCC. Currículo. Formação de Professores.

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative, de nature bibliographique et documentaire, vise à comprendre comment l'idéologie fonctionne dans le processus discursif de la BNCC afin de contribuer ou non à la stabilisation de certaines significations en relation avec certains faits, savoirs et sujets, par l'analyse discursive des effets de sens et des positions-sujets manifestés dans les compétences générales de l'éducation basique découpées de la BNCC. Pour cela, ayant pour référence théorique l'Analyse du Discours (AD) fondée par Michel Pêcheux, ont été mobilisés, en particulier, les concepts de sujet, de formation discursive, de formation idéologique, de conditions de production et de mémoire discursive dans un travail qui a impliqué l'identification des marques linguistiques qui se trouvent dans l'intradiscours et leur remise à l'interdiscours, en vérifiant ce qui était énoncé et qui, par conséquent, indique une mémoire discursive de l'énonciation. En plus du « discours universel », une opération a été menée pour extraire le « champ discursif de référence » - dans ce cas, le discours pédagogique, dont l'un des documents possibles (la troisième version de la BNCC publiée en 2017) a été extrait d'une source particulière (le Ministère de l'Éducation) qui a éclaté à une conjoncture et à un moment historiques donnés. Et, de ce *corpus*, on a sélectionné des séquences discursives dont on a extrait des marques linguistiques spécifiques – « valoriser », « utiliser », « et », « pour » - sous la forme d'un « filtre ou d'un entonnoir » traversé par les contradictions inhérentes au processus de production des sens à partir desquels il devient possible d'analyser les formations discursives et idéologiques. Ainsi, il a été possible de reconnaître une FD pédagogique légaliste néolibéral (FDPLN) dans laquelle s'inscrivent au moins une position-sujet dominante et une position-sujet dissidente, ce qui permet d'identifier qu'il est en litige et en contradiction avec les positions-sujets et les sens que le document soumet à la fabrication pédagogique des savoirs dominants circulant dans la FDPLN. Les sens de la soumission du savoir et de la connaissance à des fins pragmatiques qui résonnent dans « utiliser » soumettent les sens de la valorisation et de l'attribution d'importance au divers, d'une éducation faite dans la diversité et dans la dépendance de celle-ci, qui résonnent dans « valoriser », pointant les sens de l'éducation qui sont en dépendance de discours associés à des conceptions utilitaires et pragmatiques dans lesquelles on tente de faire taire ou d'effacer d'autres discours qui se produisent, bien qu'elles existent en leur sein, elles ne sont pas dominantes car elles sont associées à des conceptions selon lesquelles l'éducation, la production du programme d'études doit être articulée au protagonisme de tous ceux qui sont impliqués dans les processus pédagogiques à l'école et en dehors de celle-ci.

Mots-clés : Analyse du discours. Michel Pêcheux. BNCC. Programme d'études. Formation des enseignants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Níveis de objetivação do currículo	20
Figura 2 –	Quadro epistemológico da AD em rede	33
Figura 3 –	Lugar de constituição do sujeito	37
Figura 4 –	O sujeito na AD pecheuxtiana	38
Quadro 1 –	Formações imaginárias em Michel Pêcheux	41
Quadro 2 –	Critérios de constituição e forma de um <i>corpus</i> discursivo	44
Figura 5 –	Processo de constituição do <i>corpus</i> e condições de produção	47
Figura 6 –	AD e transferências	58
Figura 7 –	Formação Discursiva e Formação Ideológica	64
Figura 8 –	Caixa de conceitos da AD	69
Figura 9 –	Dessintagmatização no domínio do linguístico e do discursivo – movimentos do analista do discurso	95
Quadro 3	Tensão/Litígio entre sentidos e posições-sujeito rivais – Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN)	107
Figura 10 –	Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo	113
Figura 11 –	Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo no corpus discursivo analisado	114
Quadro 4	Retomadas e avanços na AD	116
Figura 12 –	Direções de sentido em disputa: a marca	125
Figura 13 –	O sintagma “para”: condição e finalidade	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso
AAD – Análise Automática do Discurso
AE - Aparelhos de Estado
AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE – Aparelhos Repressivos de Estado
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CP - Condição de Produção
ENS - Escola Normal Superior
FACED - Faculdade de Educação
FD – Formação Discursiva
FD- Formação Discursiva
FDPLN- Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal
FDPCTN- Formação Discursiva Pedagógica Conservadora Tecnicista Neoliberal.
FI – Formação Ideológica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MH- Materialismo Histórico
MEC – Ministério da Educação
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SD- Sequência Discursiva
SEAD - Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso
PEC - Programa de Educação Continuada
PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PS- Posição-sujeito
TH - Thomas Herbert
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UPU- União Postal Universal

SUMÁRIO

1	EFEITO DE INÍCIO	14
1.1	EFEITO DE MEMORIAL: ecos e ressonâncias	14
1.1.1	Experiências Profissionais e Acadêmicas	14
1.1.2	A Escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS	18
1.2	INTENÇÕES DE PESQUISA: algumas linhas sobre a investigação	20
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	24
2	ANÁLISE DE DISCURSO	25
2.1	UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DE MICHEL PÊCHEUX	25
2.2	UMA BREVE HISTÓRIA DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD)	28
2.2.1	Quadro Epistemológico da AD	31
2.3	ALGUNS CONCEITOS	34
2.3.1	Língua, Sujeito, Discurso	35
2.3.2	Condições de Produção	39
2.3.3.	Ideologia	54
2.3.4	Interdiscurso e Intradiscurso	58
2.3.5	Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI)	63
3	A PESQUISA	71
3.1	CORPUS EMPÍRICO, CORPUS DISCURSIVO: estratégias discursivas e gestos de interpretação	72
3.1.1	O Sujeito-pesquisador Analista de Discurso: desafios e compromissos	72
3.1.2	O Sujeito-pesquisador Analista de Discurso e seu Corpus: a falta, o excesso e o estranhamento	75
3.2	ENSAIOS DE ANÁLISE: aproximações e movimentos pendulares	80
3.2.1	Uma Busca: pesquisas sobre AD e BNCC	82
3.2.2	O Trabalho Pendular da Sujeito-pesquisadora Analista de Discurso	90
3.2.2.1	“Competências” e a Submissão ao Mercado.....	90
3.2.2.2	“Utlizar” e “Valorizar”: sentidos em litígio	104
3.2.2.3	Diante do Dizer Demais	115
3.2.2.3.1	Escovando Palavras: adição, homogeneização ou ruptura	118
4	EFEITO DE FECHAMENTO	133
	REFERÊNCIAS	137

ANEXOS	144
ANEXO A – GLOSSÁRIO	145
APÊNDICES	149
APÊNDICE A – “BNCC e(m) discurso: competências, sentidos e posições-sujeito”	150
APÊNDICE B – “O funcionamento da ideologia no processo de discursivização da BNCC: sentidos em disputa e posições-sujeito em confronto em “valorizar” e “utilizar” (resumo)	165
APÊNDICE C - “O funcionamento da ideologia no processo de discursivização da BNCC: sentidos em disputa e posições-sujeito em confronto em “valorizar” e “utilizar” (texto completo)	168
APÊNDICE D – “BNCC em discurso: estratégias discursivas e gestos de interpretação de sentidos e sujeitos em confronto”	176

1. EFEITO DE INÍCIO

Essa seção introdutória da Dissertação de Mestrado *Discursivização da BNCC: sentidos e sujeitos em litígio no currículo prescrito no Brasil* está dividida em três subseções. Na primeira, falo um pouco sobre mim e meus itinerários pessoais, profissionais e acadêmicos. Na segunda, ato as palavras ditas antes aos motivos da investigação que desenvolvi. Na terceira, e última, antecipo a organização do texto, apresentando breve síntese de cada um de seus capítulos – o que se constitui em convite que endereço ao eventual leitor.

1.1 EFEITO DE MEMORIAL: ecos e ressonâncias

Senti necessidade de me dirigir ao eventual leitor não apenas como uma aprendiz de pesquisadora a quem cabe detalhar os aspectos que constituem este estudo, mas como Jussana, mulher negra, filha da classe trabalhadora, egressa do curso de Letras – Licenciatura realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestranda cotista e bolsista. Sendo assim, dedico as primeiras páginas desta Dissertação aos itinerários pessoais, profissionais e acadêmicos que tenho seguido. Além disso, desejo explicitar as razões que me levaram a escolher o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a realização do Mestrado, justificando minha opção pela Análise de Discurso Pecheuxtiana.

1.1.1 Experiências Profissionais e Acadêmicas

Para que seja possível compreender um pouco do caminho que trilhei até o momento, na vida acadêmica, e, também, do caminho trilhado na esfera da vida pessoal, se faz necessário saber um pouco da minha história, das condições dos caminhos feitos, ou não, até aqui, a fim de compreender o entrelaçamento e a importância da língua, da história e do social em minha vida como um todo. Sendo assim, começo minha narrativa falando de minhas origens. Nasci em uma

família humilde, composta, naquele momento, de uma mãe (que não tinha nem mesmo o ensino fundamental completo) e uma avó materna (que nunca teve a oportunidade de estudar, de aprender a ler e escrever, e que veio do interior do Rio Grande do Sul, fugida de um marido violento). Família esta que, embora formada por pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar, desejava que eu não seguisse o mesmo caminho. Minha avó, apesar de não saber ler nem escrever, ensinava-me muito através da literatura oral, ao declamar, por exemplo, *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias. Ou ainda, ao misturar português brasileiro ao espanhol e ao francês. Sem esquecer de hábitos culturais que, segundo ela, vinham dos índios Charrua (origem de sua mãe), como assar o milho na brasa. Não tive a participação do meu pai biológico nessa fase de minha vida, embora eu tenha consciência dos caminhos pedregosos pelos quais ele passou por ser negro, assim como minha vó paterna, que foi escravizada.

Dessa forma, cresci muito interessada por aprender a ler e escrever, assim como pela escola. Aprendi que, independentemente das dificuldades, devemos tentar, de forma honesta e de cabeça erguida, a formação através dos estudos. Estudei, durante o Ensino Fundamental, na escola municipal da comunidade, exceto durante três anos, durante os quais precisei, por questões de logística, estudar em uma escola estadual próxima ao local de trabalho de meus pais, uma vez que a comunidade havia sido removida para outro local a fim de dar lugar a um shopping que seria construído.

Durante o período escolar anteriormente citado, me destaquei no âmbito escolar pela facilidade e pelo interesse nas aulas de Línguas Portuguesa e Francesa. Em 2002, fui escolhida para representar os alunos da escola em eventos relativos a um concurso chamado *Regard sur Paris* promovido pela Embaixada da França nas escolas públicas a fim de incentivar o ensino da língua francesa no Brasil. Infelizmente, não pude participar deste certame por estar doente na ocasião. No ano seguinte, participei do *Concurso Internacional de Redação de Cartas para Jovens*, promovido anualmente pela União Postal Universal (UPU), sediada em Berna, na Suíça, com o objetivo de melhorar a alfabetização, e pela Empresa de Correios e Telégrafos. Minha carta foi escolhida para representar a escola e foi, posteriormente, vencedora do primeiro lugar no estado, concorrendo com outras escolas públicas e também com escolas particulares. Com essa experiência, descobri a importância e a força que podem

ter as palavras.

Segui meus estudos em uma escola estadual no período do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, eu cursava francês na Aliança Francesa de Porto Alegre, com bolsa integral, e todo e qualquer curso rápido e gratuito de informática que me fosse ofertado. Ainda durante o Ensino Médio, ministrei algumas aulas de francês, de modo informal, em uma escolinha próxima à minha casa, para crianças com idade entre 4 e 10 anos de idade, e trabalhei como babá no último um ano e meio do Ensino Médio a fim de custear a matrícula e o material do curso de francês. Ao longo desse tempo, nunca deixei de contribuir em uma casa na qual eu era a filha mais velha de quatro filhos.

Logo que me formei, trabalhei como *office girl* em um escritório de Contabilidade, depois trabalhei por um ano e meio como recepcionista na matriz da Aliança Francesa de Porto Alegre, onde tive um grande contato com a língua e com o ensino de francês. Durante este período, fiz ENEM várias vezes. Sempre me destaquei em redação, mas não obtinha pontuação suficiente para conseguir bolsa no ProUni, por exemplo. Durante o tempo em que trabalhei na Aliança Francesa, fui sorteada para fazer o Curso Técnico em Análises Clínicas na Escola Estadual Técnica em Saúde no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Fiz o Curso Técnico, fiz estágios e, ao me formar, por ter sido submetida a uma cirurgia de joelho, não pude trabalhar imediatamente na área em função de ela exigir que se fique em pé por muito tempo. Trabalhei por algum tempo como Operadora de Telemarketing de venda ativa e como recepcionista-telefonista. Alguns meses mais tarde, comecei a trabalhar como Técnica no Laboratório Central do Complexo Hospitalar Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Depois de um ano neste trabalho, decidi que era hora de estudar e, finalmente, começar a tão sonhada graduação em Letras.

Descobri que, apesar de ter um perfil investigativo e social, apesar de querer ajudar, contribuir com a humanidade e com a sociedade, minha forma de fazê-lo não se encaixava necessariamente dentro de um hospital. Nesse momento, fiz a retrospectiva da minha vida até ali. Lembrei-me da primeira vez que eu pensara em cursar Letras, aos 16 anos, quando, enquanto aluna bolsista da Aliança Francesa, tive a oportunidade de ser intérprete de uma senhora francesa que visitava seu filho no Brasil. Trabalhando menos de 8 horas diárias, seria possível cursar Letras na UFRGS. Nesse sentido, fiz uma escolha mais

amadurecida, pautada em minhas habilidades e, sobretudo, em meu fascínio pela língua e pela comunicação.

Meu percurso na Graduação não foi fácil. Por ser aluna trabalhadora, que fazia plantões de 12 horas, eu não pude participar de monitorias ou da Iniciação Científica com bolsa remunerada. Trabalhei como IC voluntária com o Professor Robert Ponge durante aproximadamente nove meses. Nossa tarefa consistia em pesquisar sobre palavras de difícil tradução do francês para o português. No entanto, precisei me ausentar desta atividade devido a problemas de saúde na família.

No final do ano de 2015, devido à crise, fui demitida e tive a oportunidade de me dedicar à graduação. Em 2016, cursei 19 cadeiras além de fazer inglês pelo Idioma sem Fronteiras e participar como ouvinte de todo e qualquer curso que estivesse ao meu alcance. Em 2017, foi necessário voltar a trabalhar. Comecei, então, a dar aulas de francês em um Centro de Línguas Comunitário e, ao mesmo tempo, fazer um estágio de inclusão na escola municipal da comunidade, onde meus irmãos e eu estudamos. No mesmo ano, fiz quatro estágios obrigatórios e o Trabalho de Conclusão do Curso. Durante esse período, apesar de vários problemas graves de saúde na família, consegui fazer excelentes estágios docentes. Tive a alegria de poder, pela primeira vez, apresentar trabalho sobre o Estágio I de Língua Portuguesa no Salão de Extensão da Universidade, tendo sido destaque na sessão. Cheguei ao final de 2017 com experiências de trabalho com crianças, adolescentes, adultos e idosos – experiências em português língua materna, português língua adicional, francês língua estrangeira, educação inclusiva, além de envolvimento em trabalhos acadêmicos como comunicação, artigo, capítulo de livro e produção do TCC.

Durante a graduação, não aprendi apenas a fazer reflexões linguísticas, análises de texto, como ter didática ou o quão a língua é importante ao ser humano, mas evoluí como ser humano e cidadã. Embora o fato de precisar trabalhar não me possibilitasse ter maior e integral dedicação ao curso, sempre que possível, fui ouvinte em eventos e palestras, especialmente ao final do curso. Compreendi ainda mais meu papel social de professora. Mais do que isto, compreendi o quanto de social há na língua e em seu uso nos mais diversos tipos de texto.

1.1.2 A Escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

A partir da compreensão de que eu precisava me filiar a uma profissão que me permitisse relacionar minhas habilidades linguísticas ao social e, ao mesmo tempo que cursava Letras, da percepção do sócio-histórico presente na língua, tive enorme vontade de continuar investindo em uma história que articulasse docência e pesquisa no campo linguístico, mas de forma a contribuir socialmente. Penso que, para tanto, é imprescindível que se pense em educação. Dessa forma, percebi que o Programa de Pós-Graduação em Educação se traduzia como local ideal para continuar e adensar meus estudos no âmbito educacional.

Assim sendo, minha escolha pela linha de pesquisa *Arte, linguagem e currículo* se deveu à experiência que tive em cadeiras da graduação. Cursei *Estudo do Texto* com a professora Carmem Luci, *Semântica Frasal e Textual* com a professora Ana Zandwais, *Teoria e Prática de Leitura* com a professora Maria Cristina Leandro Ferreira e *Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento* com a professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, hoje minha orientadora. Foi justamente durante a realização dessas cadeiras que descobri a Análise do Discurso. Inicialmente, senti-me intrigada e curiosa em relação a essa teoria. Na época, pesquisei sobre o assunto, participei de uma oficina no Instituto de Letras, mas, ainda assim, devido ao meu conhecimento muito incipiente, não percebi que uma proposta de TCC que eu tinha em mente poderia ter sido desenvolvida desde a perspectiva da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux. Ao descobrir essa possibilidade, a vontade de desenvolvê-la durante o mestrado reverberou em mim. Decidi, então, fazer a cadeira *Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigem*, através do Programa de Educação Continuada (doravante PEC), a fim de ampliar e aprofundar os conhecimentos e as leituras em Análise do Discurso desde Michel Pechêux de modo a estar melhor preparada para a seleção para o Mestrado em Educação.

A partir das minhas experiências no terreno escolar, a partir das condições de produção do discurso naquele período de minha vida, foi possível perceber a presença no currículo da escola de dizeres nos quais discursos preconceituosos ressoavam, o que me levou a pensar a respeito dos efeitos do

ordenamento jurídico-administrativo (leis, resoluções) sobre as práticas curriculares em tempos nos quais muito tem-se falado em reformas na educação e em outros campos sociais. Nesse sentido, dada a conjuntura política em nosso país e a “atenção” que tem sido dada à educação pelos atuais gestores, entendo como relevante a análise discursiva realizada das competências gerais da educação básica apresentadas na seção introdutória do documento que define as práticas curriculares no Brasil - a *Base Nacional Comum Curricular*. Análise por meio da qual foi possível reconhecer as posições-sujeito assumidas e os efeitos de sentido que ressoam em um documento que integra o conjunto de atos legais, resoluções, portarias e normativas as quais compõem o chamado “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000).

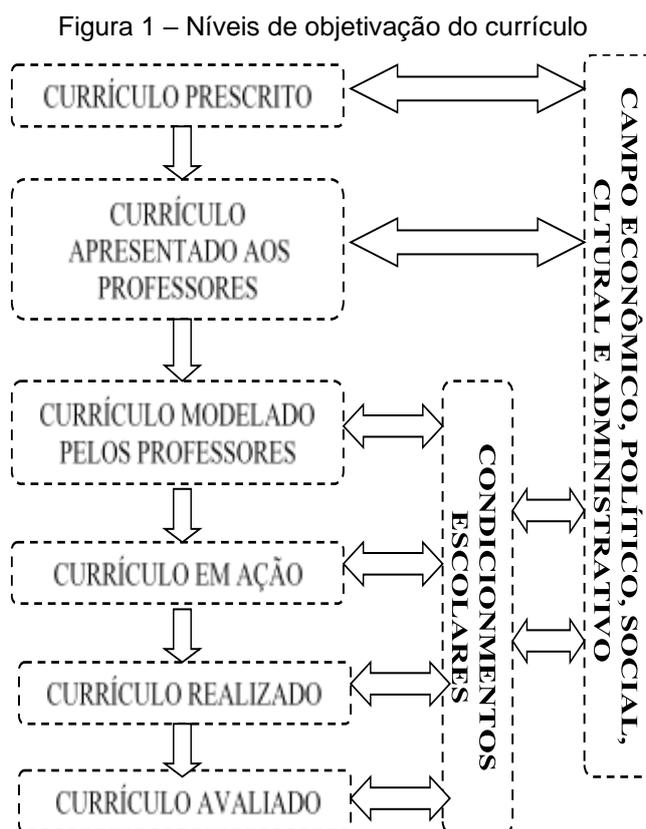
A este respeito, convém esclarecer que José Gimeno Sacristán, no livro *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, apresenta uma concepção de currículo na qual me subsidio. Currículo, aqui, está sendo compreendido como

[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. [...] Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

O referido autor discorre a respeito do currículo a partir do que designa como “níveis de objetivação no processo de desenvolvimento” do mesmo, referindo seis dimensões a partir das quais ele pode ser compreendido: currículo prescrito (ordenação jurídico-administrativa a partir da qual a política curricular se manifesta e governa as decisões gerais); currículo apresentado aos professores (modo de sistematização e transmissão do significado e dos conteúdos do currículo prescrito por meio de materiais que funcionam como “guias” da prática pedagógica – livros didáticos, manuais, apostilas entre outros); currículo modelado pelos professores (tradução e intervenção realizadas pelos docentes dos/nos significados das propostas curriculares); currículo em ação (prática real orientada por esquemas teóricos e práticos do professor); currículo realizado (relação com constatação de que as consequências do currículo influenciam nas

aprendizagens dos alunos, nos modos de socialização das práticas operadas pelos professores e em níveis sociais e familiares outros); currículo avaliado (compreensão do currículo como instrumento que possibilita a professores, alunos e comunidade escolar em geral reconstruir continuamente os planos de trabalho e os critérios adotados).

Tal compreensão foi representada por Barros e Fiss (2015) do modo como apresentado ao lado:



Fonte: BARROS; FISS, 2010

Ademais, outro interesse que tenho envolve compreender como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da BNCC de modo a contribuir, ou não, para a estabilização de determinados sentidos com relação a certos fazeres, saberes e sujeitos.

1.2. INTENÇÕES DE PESQUISA: algumas linhas sobre a investigação¹

Neste trabalho, assumo a Análise de Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux como principal referencial teórico-metodológico, mobilizando, sobretudo, os conceitos de sujeito, formação discursiva, formação ideológica e memória. Desde uma tal perspectiva, o sujeito inscreve seu dizer em uma formação discursiva (FD) específica que se articula com certa formação ideológica (FI). A identificação do sujeito com a FD que o domina ocorre através da forma-sujeito,

¹ Todos os conceitos, aqui referidos, serão devidamente retomados no segundo capítulo desta Dissertação. Além disso, são explicados, sob a forma de verbetes, no Glossário disponível nos Anexos.

sendo a heterogeneidade daquela decorrente da fragmentação e do desdobramento desta. O trabalho do analista implica, pois, observar as condições de produção (CPs) e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma FD (e não outra), buscando compreender o processo discursivo.

Em todo e qualquer trabalho no qual o analista está identificado com a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, as condições de produção dos dizeres precisam ser analisadas. Em *A Semântica e o Corte Saussuriano*, Pêcheux *et al.* ([1971] 2008, p. 6) esclarecem que “[...] o laço que une as ‘significações’ de um texto às suas condições sócio-históricas não é meramente secundário, mas constitutivo das próprias significações”. A partir disso, posso depreender que a composição do discurso deve ser analisada tendo em vista que ele irrompe em determinadas condições de produção as quais são definidas com base na relação com a história das formações sociais. Em outras palavras, é importante destacar que o contexto histórico faz parte das condições de produção. Nesse âmbito, Orlandi (2015, p. 28-29) traz considerações relevantes para o conceito de condições de produção: “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Neste campo da AD, inscrevo meu dizer por meio de um trabalho, como este que compartilho agora, que envolve identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscurso e a sua remissão ao interdiscurso, desde a dessuperficialização da língua pela consideração das CPs, verificando o que foi enunciado e apontando para uma memória do dizer. Um trabalho que propõe como tema/problema de pesquisa a compreensão do ordenamento jurídico-administrativo a partir do qual as práticas curriculares são realizadas no Brasil desde um enfoque discursivo e, em consonância com uma tal proposição, assume como objetivo principal compreender como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da Base Nacional Comum Curricular de modo a contribuir, ou não, para a estabilização de determinados sentidos com relação a certos fazeres, saberes e sujeitos, por meio da análise discursiva de efeitos de sentidos e posições-sujeito manifestos nas competências gerais da BNCC recortadas. Desta finalidade derivam os objetivos específicos da pesquisa: 1) identificar os processos discursivos que constituem e atravessam a materialidade

analisada, no caso, as competências gerais da BNCC recortadas; 2) reconhecer as posições-sujeito assumidas e os efeitos de sentido que ressoam no texto sob análise.

Considerando todos os elementos expostos aqui, me propus, através desta pesquisa de natureza qualitativa, a estudar sobre os discursos outros que reverberam na *Base Nacional Comum Curricular* que regula as práticas curriculares no ambiente escolar. Em um segundo momento (talvez no doutorado em educação), pretendo me aproximar da escola e, a partir dela, investir na análise de depoimentos docentes e discentes por meio dos quais seja possível abordar as práticas curriculares em discurso, confrontando os futuros “achados” com as descobertas feitas durante o tempo do Mestrado. De certo modo, o estudo aqui descrito prepara e antecipa sua continuidade – o que implicará considerar, neste momento posterior, os discursos em sala de aula, pois a escola, enquanto instituição que objetiva transformar estudantes em cidadãos, é, ao mesmo tempo, local no qual os mais diversos discursos se fixam/cristalizam e se atualizam/desestabilizam.

Ademais, destaco que, como parte do compromisso assumido por uma analista de discurso, cabe mencionar minha inserção no trabalho desenvolvido pelo *Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD* (UFGS/CNPq), liderado pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, e o esforço empreendido no sentido de socialização das pesquisas por meio de publicações e participação em eventos através dos quais têm sido possível o estabelecimento e fortalecimento de alianças e ações conjuntas com outros grupos de pesquisa do Brasil. Destarte, e como consequência de uma tal opção, faço referência a dois eventos que constituem esta história: o 8º SBECE/5º SIECE e o IX SEAD. Em junho do ano de 2019, ocorreu o 8º SBECE (Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação)/5º SIECE (Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação) Ser/Estar Emergentes e/na Educação na ULBRA/Canoas e, nesse evento, apresentei um trabalho - *BNCC e(m) discurso: competências, sentidos e posições-sujeito*² – que derivou da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental apresentada no Projeto que deu origem a esta Dissertação. Um tal

² Disponível em:

file:///C:/Users/User/Downloads/LOPES,%20J.D.%20BNCC%20e(m)%20discurso%20-%20competências,%20sentidos%20e%20posições-sujeito.pdf

trabalho foi, posteriormente, transformado em artigo publicado nos *Anais eletrônicos do evento* (Apêndice A).

Depois, tendo retomado a análise e focado em uma escrita que torna mais visível minha inscrição em um lugar de dizer/fazer de analista de discurso identificada com concepções e princípios apresentados/discutidos por Michel Pêcheux, refiz o trabalho e o submeti à avaliação da Equipe Coordenadora do *Seminário de Estudos em Análise de Discurso A análise do discurso e suas condições de produção: 1969-2019*. O trabalho *O funcionamento da ideologia no processo de discursivização da BNCC: sentidos em disputa e posições- sujeito em confronto em “valorizar” e “utilizar”*³ (Apêndices B e C) foi aceito para apresentação no *Simpósio Temático II – Discurso, Política, Ensino* em novembro do ano de 2019 na Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido posteriormente publicado nos Anais do referido evento.

Acrescento que, no ano de 2020 eu teria a possibilidade de socializar este trabalho em um terceiro evento: o *V SEDiAr Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação* e *III JISE Jornada Internacional Semântica e Enunciação*. Com a comunicação *BNCC em discurso: estratégias discursivas e gestos de interpretação de sentidos e sujeitos em confronto* (Apêndice D), a partir da dessuperficialização da língua pela consideração das condições de produção do discurso da BNCC, me preparei para questionar por quem, quando, onde e com que finalidade a BNCC foi produzida a partir de um enfoque discursivo. No entanto, em decorrência da alteração de agendas e rotinas advinda da pandemia que se alastrou pelo mundo, o evento e, por conseguinte, minha apresentação foram transferidos para o ano de 2021.

Ao (quase) concluir esta seção introdutória da Dissertação, torno à menina que se deu conta de que é possível fazer a diferença na sociedade através das palavras. Mas também à estudante de 29 anos que concluiu a graduação, que se constitui docente pesquisadora analista do discurso a cada dia que passa e que está encantada pela possibilidade trazida pelo curso de Mestrado em Educação de estudar e pesquisar o social e a língua, não de maneira dicotômica, mas pelo olhar da Análise de Discurso – juntos, agrupados, imbricados. Ambas, a menina de ontem e a analista em formação de hoje,

³ Disponível em: http://anaisdosead.com.br/9SEAD/SIMPOSIOS/S2_JussanaDaguerreLopes.pdf

acreditam que tais processos se dão, principalmente, dentro da escola, sendo fundamental atentar para seus entornos que, no caso do estudo em questão, estão representados pelas políticas públicas de educação desde o modo como se materializam em leis e resoluções que regulam as práticas curriculares.

1.3. ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Com o intuito de oferecer subsídios que possibilitem uma leitura sem muitos sobressaltos e percalços, menciono, brevemente, o modo como esta Dissertação foi organizada.

No capítulo seguinte à Introdução, *Análise de Discurso*, conto um pouco da história da Análise de Discurso pecheuxtiana, explorando alguns de seus conceitos principais bem como percorrendo o percurso trilhado por seu fundador Michel Pêcheux.

A *Pesquisa*, terceiro capítulo, se divide em duas subseções: na primeira, *Corpus empírico, corpus discursivo*: estratégias discursivas e gestos de interpretação, abordo desafios e compromissos do sujeito-pesquisador analista de discurso e particularidades do trabalho com o *corpus*; na segunda, *Ensaio de análise: aproximações e movimentos pendulares*, produzo gestos de interpretação das competências da educação básica assim como são propostas pela BNCC – gestos que resultam de um movimento pendular entre teoria e análise, descrição e interpretação, intradiscurso e interdiscurso.

Efeito de fechamento encaminha para a conclusão do texto, ressoando dela um efeito de fecho que não se pretende fixismo, mas confia a impossibilidade de dizer o todo, portanto, compreende a seção final como um convite à continuidade do estudo a partir de seu desdobramento em sentidos outros.

A seguir, compartilho as *Referências* nas quais busquei apoio, os *Anexos* e os *Apêndices*.

2. ANÁLISE DE DISCURSO

O objetivo deste capítulo consiste em contar um pouco da história da Análise de Discurso pecheuxiana, abordando conceitos bem como percorrendo o percurso trilhado por seu fundador Michel Pêcheux. Para isso, refiro alguns aspectos da história de Michel Pêcheux assim como discorro a respeito da teoria no que tange ao seu estabelecimento na França e posterior desenvolvimento no Brasil.

Após tais pontuações, busco apresentar o quadro teórico da Análise de Discurso de modo a abordar, mais detalhadamente, concepções e princípios pertinentes para o estudo da teoria. Para tanto, procuro mobilizar conceitos estabelecidos por Pêcheux ([1971] 2008) sobretudo em *A Semântica e o Corte Saussuriano* e, também, por Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) em *A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas* (1975), conquanto *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* ([1975] 2014) esteja também muito presente assim como ensaio aproximações de *Discurso: estrutura ou acontecimento* ([1983] 1990). Outros autores que foram igualmente fundamentais para explorar o quadro da AD são Jean-Jacques Courtine (1999; 2006; 2014; 2016), Eni Orlandi (1996; 1998; 2005; 2012a; 2012b; 2013; 2015) e Maria Cristina Leandro Ferreira (2003; 2007; 2018).

2.1 UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DE MICHEL PÊCHEUX

Fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso, Michel Pêcheux nasceu em Tours, em 1938, e morreu em Paris, em 1983. Filósofo de formação, estudou na Escola Normal Superior (ENS) de Paris onde ensinou filosofia a partir de 1963. Local onde, segundo Narzetti (2008), o autor foi aluno e, junto a outros filósofos, também discípulo de Althusser, se dedicando ao projeto de releitura de Marx bem como à leitura de Lévi-Strauss, Lacan e Foucault. Este momento revela o engajamento de Pêcheux no projeto de releitura de Marx, desenvolvido por Althusser, e pode ser assim descrito:

(a) **1961-1965** – Althusser coordenou estudos fundamentais para o

desenvolvimento do marxismo;

(b) **1961-1962** – Althusser organizou seminário sobre o jovem Marx, tendo como alunos Roger Stablet, Michel Pêcheux, Étienne Balibar e Jacques Rancière;

(c) **1962-1963** – Althusser organizou estudos sobre origens do pensamento estruturalista a partir da leitura de Lévi-Strauss, Lacan (que foi estudado sobretudo por Michel Pêcheux e Jacques Rancière) e Foucault;

(d) **1965** – Althusser coordenou uma leitura coletiva da obra *O Capital* seguida de Seminário que deu origem à obra *Ler O Capital*;

(e) **1967** – Althusser organizou o Curso de Filosofia para Cientistas.

Em 1965, Pêcheux participou do seminário, coordenado por Althusser, que, como dito antes, teve como objetivo apresentar os resultados da leitura coletiva da obra *O Capital*, de Marx. Tal seminário culminou na obra *Ler O Capital*. Estes tempos tiveram grande impacto sobre Michel Pêcheux cujas primeiras produções teóricas estavam relacionadas ao “debate althusseriano sobre ciências sociais, ideologia e epistemologia” (NARZETTI, 2008, p. 28). O estudo de tais textos e temas foi decisivo na construção da teoria materialista do discurso. Segundo Maldidier (2011, p. 18): “Se fosse necessário, nesses anos de aprendizagem, designar um nome, um polo, eu não hesitaria: Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso”.

Em 1966, Pêcheux atuou como pesquisador no *Laboratório de Psicologia Social*, no *Centre National de Recherche de la Recherche Scientifique* (CNRS), onde, segundo Orlandi (2005), Narzetti (2008) e Fernandes e Vinhas (2019), encontrou Michel Plon e Paul Henry, dois intelectuais que foram fundamentais no percurso de Pêcheux e na formação de sua teoria, pois tinham em comum as críticas à análise de conteúdo e à psicologia social. Ainda em 1966, sob o pseudônimo de Thomas Herbert (TH), Pêcheux produz um importante artigo intitulado *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social* em que, segundo Narzetti (2008), ele busca fazer uma intervenção teórica no domínio das ciências sociais na tentativa de conduzir uma transformação no campo. Para tanto, estabelece um diálogo com dois grupos: os filósofos e os cientistas sociais, com vistas à constituição de uma ciência no interior do Materialismo Histórico, isto é, uma ciência das ideologias.

Nesse sentido, ao criticar a situação teórica das ciências sociais e ao procurar uma alternativa aos ‘problemas’ encontrados, Herbert articula, pela primeira vez, as áreas de Linguística, Psicanálise e História, que, por sua vez, seriam o instrumento de transformação das ciências sociais em uma ciência das ideologias:

[...] o filósofo inicia sua trajetória tentando produzir uma ciência das ideologias, momento em que tenta pensar seu lugar no todo social, as condições de sua emergência (a partir da transformação das ciências sociais e a partir das condições de sua elaboração com os conceitos das três práticas teóricas, cujo estatuto científico era indubitável para ele – Linguística, Psicanálise, MH). Segundo o que apresenta Pêcheux, essa ciência das ideologias deveria conter um método de experimentação do seu discurso, que ele denomina “escuta social”. O método chamado de análise do discurso, que será depois formulado, não está presente, mas parece ter uma relação com a escuta social, pois ambos apresentam como objetivo a análise dos discursos ideológicos e desenvolvem-se a partir do método da leitura sintomal proposto por Althusser. (NARZETTI, 2008, p. 102)

Embora tenha escrito em 1967, apenas em 1968, também sob o mesmo pseudônimo, o filósofo publica o artigo *Observações para uma teoria geral das ideologias*, que é a continuação do projeto iniciado no artigo anterior. Nesse momento, Herbert coloca em prática seu projeto, apropriando-se, principalmente, da Linguística e da Psicanálise, uma vez que no texto anterior o Materialismo Histórico já havia ganhado ênfase. Herbert apresenta elementos de uma ciência das ideologias como possível e necessária, abordando a “teoria ideológica da ideologia”. É possível perceber aqui que o lugar de fala de TH é o Materialismo Histórico (MH). A Psicanálise e a Linguística servem para responder à problemática do MH: a ideologia. Para tanto, tais saberes são deslocados das suas respectivas origens e transformados para adaptar-se ao projeto de TH. Aliás, os artigos mencionados anteriormente foram publicados em 1966 e 1968 por TH em uma revista de orientação althussero-lacanianiana, a *Cahiers pour l'Analyse*.

Em 1969, aos 31 anos de idade, usando seu verdadeiro nome, Pêcheux publica a *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, que é considerada um marco inaugural da Análise do Discurso pecheuxtiana.

2.2 UMA BREVE HISTÓRIA DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Sob o ‘guarda-chuva’ do termo ‘análise do discurso’ existem várias vertentes: Linguística Textual, Análise da Conversação, Semiótica Greimasiana e a linha francesa da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux. No entanto, com enfoques diferentes a nível linguístico. Segundo Sargentini (1999), os formalistas russos foram os primeiros a se dedicar ao estudo do discurso na década de 20.

Saussure, no século XX, dedicou-se ao estudo sistemático da língua (langue) e avaliou o sistema interno da língua, sem ultrapassar os limites da frase. Desse modo, “[...] a significação em Saussure exclui o mundo, o sujeito, o referente e a História” (GUIMARÃES, 1995 *apud* SARGENTINI, 1999, p. 40).

Benveniste, por sua vez, “[...] preocupou-se em apontar a subjetividade da língua”, fornecendo a base para o modelo distribucionista de Harris, criado em função do estudo enunciativo. Ou seja, as análises preocupam-se, neste momento, apenas com a organização dos elementos linguísticos. Posteriormente, o componente pragmático passou a ser relevante.

Nos anos 60 irrompem diversas linhas de pesquisa, surgindo, nesse momento, também a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, de base marxista, que leva em consideração não apenas uma análise formal, mas também “[...] uma análise do texto considerando o relacionamento das materialidades discursivas com a História, avaliando as condições de produção em que o texto ocorre” (SARGENTINI, 1999, p. 40).

Segundo Mالدیدier (2015, p. 40), em *A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux*, a AD de escola francesa nasce na França, nos anos 60, em um contexto no qual o estruturalismo era “triumfante” e a linguística promete avanços a partir da chegada da gramática gerativista, assim: “[...] o marxismo althusseriano agita pensadores da ortodoxia, renova a reflexão sobre a instância ideológica e “autoriza” a abertura em direção à psicanálise. [...] É também o tempo das grandes aulas de epistemologia com a influência de Bachelard e Ganguilhen”.

Nesse sentido, é importante mencionar a conjuntura teórica vigente na França na década de 60 pela referência a três aspectos importantes na trajetória

de Pêcheux:

(a) o movimento das “releituras” de clássicos do século XIX: Marx (materialismo histórico e dialético) é relido por Althusser, Freud (psicanálise) é relido por Lacan, Nietzsche (genealogia) é relido por Deleuze;

(b) o apogeu do estruturalismo, uma corrente linguística surgida como desdobramento do pensamento de Ferdinand de Saussure que exerce influência sobre outros campos do saber – a Antropologia desde Claude Lévi-Strauss, a Psicanálise desde Lacan, a Semiologia desde Roland Barthes;

(c) e a intensa discussão sobre epistemologia e história das ciências uma vez que, na França, ocorria a passagem de uma filosofia da experiência, do sentido e do sujeito para uma filosofia do saber, da racionalidade e do conceito.

Como lembra Narzetti (2008, p. 23), os anos de formação teórica do fundador da AD francesa coincidem com um período de profunda transformação da conjuntura intelectual francesa assim como seu “[...] projeto teórico [...] inscreve-se no interior de um amplo programa de desenvolvimento da teoria marxista, encabeçado por Louis Althusser”. Aliás, a conjuntura de aprendizagem filosófica de Pêcheux é justamente muito influenciada por Althusser cujas heranças estão presentes nos itinerários pecheuxtianos de trabalho. Estas heranças podem ser traduzidas como: (a) problematização do estatuto do sujeito e da noção de homem; (b) questão da leitura – Marx, Freud e Nietzsche se ocupam de atos simples da existência humana (ver, escutar, falar, ler), sendo que a língua desempenha papel relevante no entendimento desses atos e pode contribuir para a decifração do discurso do inconsciente e da ideologia; (c) questão das relações entre a ciência e a ideologia que evidencia a necessidade de considerar as condições sociais nas quais as ciências irromperam.

Um tal contexto oferece a possibilidade de um pensamento “transversal”. Dentro desse pensamento, a Análise do Discurso é fundada como uma nova disciplina, tendo por marco a *AAD69*, já mencionada anteriormente neste texto. Nesse mesmo momento, dois textos-manifestos testemunham essa emergência: Dubois publica *Lexicologia e análise do enunciado* enquanto Pêcheux defende sua tese *Analyse automatique du discours* ambos em 1968. Embora Dubois e Pêcheux partissem de pontos diferentes, sendo o primeiro linguista e o segundo filósofo, ambos tinham o mesmo objetivo: vislumbravam a utilização dessa nova ciência da linguagem para abordar a política. Enquanto para Dubois a análise do

discurso era uma forma de incorporação do sujeito e do contexto à linguagem; Pêcheux (1969), por sua vez, cria sua *Análise Automática do Discurso* (AAD 69), buscando dar conta da exterioridade do texto. Desse modo, Pêcheux irá questionar as práticas de ensino do texto, as quais eram pautadas em responder “do que fala o texto”, “o que o autor quis dizer”. Ainda, Pêcheux busca refletir sobre os descolamentos conceituais produzidos por Saussure, os quais estavam em voga nos anos 60, isto é, a separação entre a teoria e a prática; assim, Pêcheux questiona a separação entre língua e fala.

Segundo Paul Henry (2011), o discurso ocupa as margens ou as bordas da área conquistada pela Linguística. Saussure faz da Linguística uma ciência que tem por objeto a língua como sistema invariante de signos que dispõe formalmente da sua necessidade própria independentemente das condições diversas de sua utilização por aquilo que nós chamamos comumente de linguagem. A linguagem usa a língua para comunicar. A língua em si mesma não comunica ou, pelo menos, não se define por uma função de comunicação do tipo daquela que tradicionalmente a filosofia designa para a linguagem. A aposta de Pêcheux envolvia realizar suas pesquisas em um plano que não era nem o da língua nem o da linguagem, mas o do discurso com suas modalidades próprias de funcionamento que colocam em jogo o determinismo histórico-social cujos efeitos se cruzam com e interferem nos produzidos pelos mecanismos da língua e por jogos de linguagem que produzem efeitos de sentido identificáveis e analisáveis: “Pode-se dizer que a Linguística, tal qual ela se constituiu a partir de Saussure e de alguns outros, não poderia encarregar-se da questão do sentido” (HENRY, 2011)⁴.

Ainda que seja inegável a relevância e o papel desempenhados pela *AAD69*, é necessário chamar a atenção para algo que pode ser compreendido como um problema: “[...] seu método de análise era desenvolvido ao mesmo tempo que seu objeto teórico” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 136). Além disso, o trabalho se concentrava em “domínios semânticos”; não em formações discursivas. Ele era realizado sobre a estrutura linguística: o método proposto na

⁴ Argumentos desenvolvidos por Paul Henry na Conferência “Para onde vai a Análise do Discurso? Qual o seu objeto?” ministrada no V Seminário de Estudos em Análise de Discurso ocorrido no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2011. Disponível em: <https://www.scoop.it/topic/theorie-du-discours-4-theorisations-contemporaines>

AAD69, como esclarecem Fernandes e Vinhas (2019), tinha como objetivo atingir o processo discursivo compreendido como “maquinaria discursiva” ou, nas palavras de Pêcheux, “uma máquina estrutural fechada” sob a qual existiria uma formação discursiva homogênea e estável.

No Brasil, a Análise do Discurso pecheuxtiana surgiu em meados dos anos 1970. O diálogo entre França e Brasil começou ainda durante o período colonial, intensificando-se durante a segunda república. No século XX, durante a expansão das Universidades, pesquisadores brasileiros passaram a estudar na França, bem como alguns pesquisadores franceses lecionaram em Universidades brasileiras, a exemplo de Lévi-Strauss que lecionou na USP em 1934. A AD pecheuxtiana foi ganhando força, uma vez que era repercutida no Brasil naquele momento. Passando por um momento de resistência durante a ditadura militar, ganhou novo fôlego nos anos 1980, após a volta da democracia. Segundo Piovezan e Sargentini (2017), a teoria foi ganhando espaço e força, bem como consolidação institucional no país, principalmente a partir da Unicamp, uma das principais responsáveis pela continuidade e fortalecimento da obra de Pêcheux. No Brasil, predominam duas linhas de pesquisa: *História das ideias linguísticas no Brasil* (Unicamp, USP, UNESP, UFRGS, UFMG, UFSM) e *Laboratórios de Estudos do Discurso* (UFSCar). O trabalho realizado envolve investigação de procedimentos discursivos de constituição de identidades brasileiras como também de diferentes domínios de produção e circulação de sentidos: discurso político, a mídia, a história e o contexto escolar.

2.2.1 Quadro epistemológico da AD

O quadro epistemológico da Análise do Discurso pecheuxtiana é constituído por Língua, História e Discurso atravessados pela Psicanálise. Segundo Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997, p. 159), o quadro epistemológico da AD:

- [...] reside, [...] na articulação de três regiões do conhecimento científico:
- o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias.;
 - a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
 - a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica), partindo a AD de uma “concepção não-positivista de cientificidade para definir seus procedimentos metodológicos” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 133). Disciplina de entremeio que se forma em um lugar de encontro entre Linguística, Ciências Humanas e Sociais / Psicanálise, Linguística e Marxismo / Linguística e Filosofia da Linguagem, ela pode ser assim designada também porque, segundo ressalta Orlandi, na Conferência “Para onde vai a Análise de Discurso? Qual seu objeto?” proferida no *V Seminário de Estudos em Análise de Discurso* no ano de 2011, entremeio significa estar no meio dos sentidos; não na unicidade obrigada da informação:

Não estamos fixados em lugar algum; estando no entremeio, estamos suspensos no plural, no movimento, na polissemia. E a rede metafórica que nos faz nos compreender e compreender o contexto científico com o qual debatemos e nos debatemos é a do materialismo [...]. Nossas metáforas de trabalho são as de redes, de entremeio, da pluralidade sem origem assinalada, a noção básica é a de materialidade e de polissemia. Retomando o que disse acima: estando no entremeio, estamos suspensos no plural, no movimento, na polissemia, volto-me para a análise pensando a intensificação da teoria⁵.

Michel Pêcheux se apropriou de conceitos próprios de outras ciências, transformando-os. A linguística saussureana foi questionada por Pêcheux pela exclusão dos sujeitos e sua situação com apagamento da historicidade; as Ciências Sociais foram questionadas por Pêcheux por compreender a linguagem como transparente e, portanto, portadora de sentidos, instrumento de comunicação e informação. Seria dizer que a AD reconhece a importância da falta tanto na Linguística quanto nas Ciências Sociais, porque constitutiva das práticas languageiras, mas avança e propõe sua compreensão a partir do que de contraditório nela se evidencia.

Ao fundar sua teoria, Michel Pêcheux apropriou-se de conceitos como língua, ideologia e sujeito e os adaptou à sua teoria. Consoante esclarece Orlandi (2011), na supracitada Conferência, a posição epistemológica da AD conduz a pensar a existência da língua não como um sistema ou software de um órgão mental, mas como um real específico formando espaço do contraditório no

⁵ Esta discussão também é proposta por Eni Orlandi na obra *Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia* (2012b).

entre teoria, objeto e prática científica em que o discurso entra como um campo de questões posto para essas disciplinas [que] acarreta deslocamentos em relação à compreensão do que seja história, sujeito, linguagem e ideologia”. Sendo assim, o discurso, enquanto objeto de análise, se dá na e pela língua, sendo entendido como um processo social mais do que um enunciado. Em outras palavras, no discurso ocorre dispersão de textos e a possibilidade de atravessamento por várias FDs, e no texto ocorre dispersão do sujeito com perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas. A língua não tem um sentido único nem é transparente, uma vez que o sentido sempre poderá ser outro a depender do fator externo, isto é, a historicidade, e das ideologias às quais o sujeito está exposto bem como das formações discursivas (FD) com as quais tais sujeitos possam estar identificados.

2.3. ALGUNS CONCEITOS

A fim de melhor compreender os conceitos mobilizados por Michel Pêcheux ao longo do tempo de (re)configuração de sua teoria, busco, nesta subseção, adensar a compreensão em torno de alguns deles. Para tanto, intento explorar os conceitos de:

- língua (espessura material do discurso, lugar material em que os efeitos de sentido se realizam);
- sujeito (descentrado, feito e efeito de linguagem, cindido ideologicamente e condenado a significar);
- esquecimento (acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito);
- discurso (processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística, construção conjunta entre social e linguístico);
- história (fatos que reclamam sentidos);
- condições de produção (determinações históricas do discurso);
- ideologia (representação da relação imaginária com o mundo real no interior dos processos discursivos);

- interdiscurso (memória discursiva do dizer, expressa no tecido sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à sequência material enunciada);
- intradiscurso (materialidade linguística);
- formação ideológica (caráter regional ou específico, ela comporta posições de classe, sendo possível falar dos mesmos objetos diferentemente);
- formação discursiva (rede de sentidos com a qual as formações imaginárias se vinculam).

A opção por delimitar-me a cobrir tais noções deriva do fato de que esses são conceitos pertinentes para o estudo da AD, uma vez que a prática de análise deve passar pela sua necessária mobilização.

2.3.1 Língua, Sujeito, Discurso

Desde a perspectiva da Análise de Discurso, **para ser sujeito, este deve inscrever-se e constituir-se pelo discurso que, por sua vez, se materializa na língua.** Em função do constitutivo enlace entre estas três noções, elas serão apresentadas junto.

Segundo Leandro Ferreira (2003), inicialmente pouco interesse foi dado à língua, uma vez que o foco principal da AD era o discurso político, a ideologia, as formações sociais e as condições de produção. No entanto, Pêcheux, ao perceber este equívoco, por compreendê-la como fato linguístico estrutural, passa então a dar atenção a esse elemento. Na Análise do Discurso, a língua é a base do discurso, estando pautada em uma perspectiva materialista. Isto é, a língua é considerada em sua forma material enquanto um sistema capaz de deslize, de falha, ou seja, um sistema que pode permitir equívocos ao comportar “[...] a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 196). Na perspectiva da AD, a língua deixa de significar um código ou sistema fechado apenas, uma vez que, conforme destaca Fiss (2018)⁶, a língua tomada como um sistema fechado, na perspectiva

⁶ Anotações de aula do S.A. *Materialidades discursivas, materialidades linguísticas* ocorrida em

saussureana, é como se estivesse protegida dentro de um baú; no entanto, se abrimos o baú e tentarmos compreender os efeitos de seu contato com o exterior, ela passa a ser o lugar através do qual se realizam os processos discursivos, os quais são afetados pelo contexto. Tal contexto não é apenas o imediato, mas também é determinado pelas condições sócio-históricas e ideológicas. Isso são as condições de produção. Nas palavras de Pêcheux, é preciso referir o discurso “[...] ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]”. (PÊCHEUX, 1990, p. 79). Para a AD, a língua não estabelece fronteiras entre o seu exterior e o seu interior, pois a AD trata da relação entre o histórico, o social e a língua. Dito de outro modo, a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentidos.

Ainda segundo Leandro Ferreira (2003), a língua tem um funcionamento ideológico refletido nas suas formas materiais; além disso, juntas e simultaneamente, as materialidades linguísticas e históricas compõem a materialidade discursiva. Mariani (1998) corrobora com essa perspectiva ao pontuar que a língua é referida como a base material das redes significantes – espaço onde o sujeito é emaranhado, onde se evidencia a entrada no simbólico. A autora acrescenta que nessa entrada há a ação de uma memória⁷ discursiva atravessada pelas determinações inconscientes e históricas.

O sujeito em AD, por sua vez, nada tem a ver com o sujeito empírico. Segundo Leandro Ferreira (2007, p. 2), falar em sujeito da AD implica em falar “[...] da falta que lhe é inerente e que o substitui” bem como falar de inconsciente, pois o sujeito não é totalmente livre, nem totalmente determinado, uma vez que existe na tensão entre a ilusão de que é dono do seu dizer e seu assujeitamento. A linguagem (que vem a ser a materialidade do discurso) é o lugar onde se pode identificar qual é a posição que este sujeito assume, a qual está determinada pela ideologia, pois o sujeito sempre é assujeitado. Ainda, em relação ao assujeitamento do sujeito, para Pêcheux ([1975] 1997), ao discorrer a respeito das tomadas de posição, o “bom sujeito” repete aquilo que aprendeu em uma formação discursiva (FD); já o “mau sujeito” é aquele que se contraidentifica com o conjunto de saberes dominantes de uma FD – por exemplo, uma mulher

2018/2 a partir da fala da Profa. Dra. Dóris Maria L. Fiss.

⁷ Produzido a partir de anotações sobre resumo distribuído na disciplina Tópicos em Análise do Discurso: Aspectos Introdutórios, ministrada pela Profa. Dra. Solange Mittmann em 2018/2.

católica que é favorável ao aborto não se desidentifica passando para outra religião, contudo, ela se contraidentifica com uma das questões que permeiam a FD católica. Sendo assim, o sujeito pode fazer parte de uma determinada FD, mas não ser adepto de todos os seus saberes. Além disso, seguindo o raciocínio de Pêcheux, também ocorre a desidentificação em que o sujeito, por exemplo, pode não se dizer mais católico, assim, sendo lançado para outra FD, que está presente no interdiscurso. É importante ressaltar que o sujeito só se desidentifica porque ele é 'seduzido' por outra FD.

Podemos ver o lugar no qual o sujeito se constitui através da imagem proposta por Leandro Ferreira (2007, p. 3):



Fonte: LEANDRO FERREIRA, 2007, p. 3

Ainda segundo Leandro Ferreira (2007, p. 3):

Esta figura, introduzida na psicanálise, por Lacan, é formada por três anéis, simbolizando uma tríplice aliança. Retirando-se um desses anéis os outros dois ficariam soltos e perderiam a interligação constitutiva. O que os sustenta, então, precisamente, é esse laço de interdependência que os estrutura solidariamente. Aqui o nó borromeano simbolizaria o lugar do sujeito no entremeio das três noções de linguagem – ideologia – psicanálise.

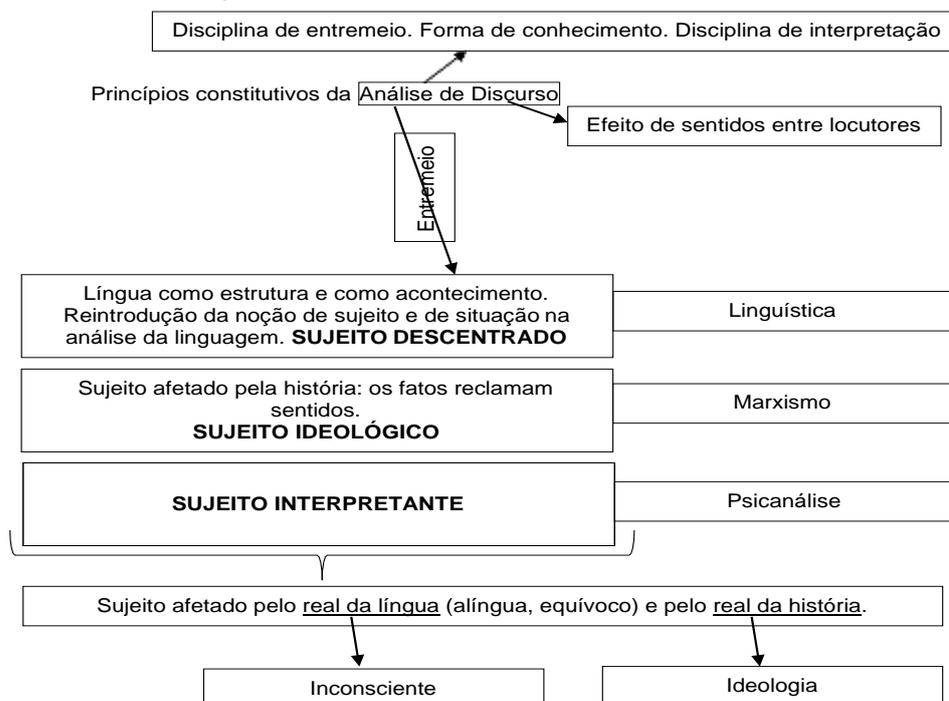
Como o sujeito não é o sujeito empírico, nem o da psicanálise, mas é um sujeito discursivo, ele assume diferentes posições, como também assinala Leandro Ferreira (2003, p. 192): “Na análise do discurso, mais do que o sujeito, interessam as posições sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade,

mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz”.

Conforme pontuam Magalhães e Mariani (2010, p. 394), “É necessário que o indivíduo se inscreva, habite um sistema de linguagens para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente”. Ainda sobre sua constituição, Magalhães e Mariani (2010) afirmam que o sujeito não percebe as marcas de subjetividade inscritas no seu próprio dizer e não se percebe constituído pelo Outro, devido à rede de significantes que o constitui.

Fiss (2018), em material produzido para estudo do livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* de Eni Orlandi, em aula do S.A. *Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens* ocorrida no primeiro semestre do ano de 2018, assim sintetiza as ponderações sobre a categoria sujeito feitas pela referida autora:

Figura 4 – O sujeito na Análise de Discurso pecheuxiana



Fonte: FISS, 2018

O discurso é o objeto da AD, é produzido na e pela língua, bem como destaca Leandro Ferreira (2003, p. 193):

O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. É através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. Ao situar-se como lugar privilegiado de observação entre a língua, a ideologia e o sujeito, o discurso propicia, como bom

observatório, a visualização das propriedades do complexo dispositivo teórico-analítico.

Segundo Orlandi (2015, p. 13), etimologicamente falando, discurso carrega consigo a ideia de curso: o discurso é “[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Na AD a linguagem é concebida como “mediação necessária” entre o homem e a realidade natural e social. O discurso é essa mediação, que possibilita “a permanência e a continuidade”, bem como “o deslocamento e a transformação do homem e realidade em que ele vive. O trabalho do simbólico está na base da produção humana” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Pêcheux estabelece uma oposição entre a base linguística e os processos discursivos. Para o autor, o discurso é processo, porque ele é constituído de várias materialidades sociológicas que se explicam pelas práticas sociais. Dessa forma, discurso é feito de fragmentos que vêm de muitos lugares, podendo se manifestar em textos orais, escritos, imagéticos. Além disso, o discurso é um lugar de dispersão de sentidos tomado na história e nas suas relações de contradição. Ele adquire sentido a partir do lugar social de que o sujeito fala, se traduzindo em processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística, construção conjunta entre social e linguístico.

Para Courtine (2006), discurso é lugar de memória, de repetições, de retomadas, de esquecimentos, de silenciamentos. Importante ressaltar que, como lembra Zandwais (2012), para Courtine, a concepção de discurso precisa ser construída levando-se em consideração a observação do funcionamento empírico de diferentes materialidades que corroboram para a caracterização do objeto discursivo como processo sujeito ao real histórico, à memória discursiva e aos modos de enunciação e formulação de saberes que o constituem como objeto empírico.

2.3.2 Condições de Produção

Leandro Ferreira (2003) chama atenção para o fato de que história não é algo fora e separado da língua, portanto, a história, desde a perspectiva da AD pecheuxtiana, não deve ser relacionada com ‘contexto’ empírico, algo que fica

completamente de fora, mas aponta para a historicidade. Dessa forma, “A história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar. Pêcheux resume a questão ao afirmar que “a história está na língua”, já que os fatos históricos existem sob efeito de interpretação” (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 191). Além disso, é importante destacar que a história está estreitamente ligada às condições de produção.

Pêcheux, em *AAD69*, propõe pensar as condições de produção de modo a se contrapor às teorias que estavam em voga: o esquema reacional e o esquema informacional. Para tanto, Pêcheux argumenta que as teorias amparadas no esquema reacional estão pautadas no aspecto fisiológico, uma vez que se baseiam em estímulos-respostas. Quanto ao esquema informacional, Jakobson é um representante dele, buscando construir sua teoria com base na semiótica russa e apresentando os conceitos de emissor-receptor.

Para Pêcheux, em contraposição, as condições de produção se referem às circunstâncias, sendo fundamental “[...] o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso — que chamaremos daqui em diante suas condições de produção — e seu processo de produção” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 75) [grifos do autor]. Fernandes (2005, p. 27), ao explicar as condições de produção desde Pêcheux, assim se manifesta: o “[...] lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadore de determinado discurso se encontram envolve o contexto e a situação e intervém a título de condições de produção”. Portanto, é fundamental a consideração:

- das relações de força entre elementos antagonistas de um campo dado: “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’ etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 73);
- das relações de sentido uma vez que um discurso se sustenta sobre discursos prévios, um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis: “[...] 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 CPs” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 79).

- e, também, da antecipação uma vez que o sujeito dirá de um modo ou de outro segundo o efeito que pensa produzir no ouvinte.

Além disso, Pêcheux ([1969] 1997, p. 83) faz referência às formações imaginárias como sendo constitutivas das CPs, dizendo que “[...] todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”, correspondendo elas à maneira como a posição dos protagonistas do discurso intervém a título de condições de produção do discurso – o que o fundador da AD assim representa:

Quadro 1 – Formações imaginárias em Michel Pêcheux

	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 83

De acordo com Pêcheux ([1969] 1997, p. 82), “[...] A e B, mais do que presença física de organismos humanos individuais, designam lugares determinados na estrutura de uma formação social – o lugar do professor, o lugar do aluno, de pai, de mãe [...]. Esses lugares estão representados nos processos discursivos”. Portanto, não são os sujeitos físicos, não são seus lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens que derivam de projeções, suas formações imaginárias.

Carme Schons (1999), ao discorrer a respeito da mesma categoria, esclarece que a noção de CPs traz, para a reflexão sobre a língua, a exterioridade como processo de identificação e a história como prática social. É possível, nessa ótica, afirmar que, em todo dizer, há um “duplo-fundo”: de um lado, há uma exterioridade permitindo a identificação de lugares e, de outro, uma historicidade que assegura a passagem contínua de domínios de saberes, os quais, à medida

que trabalham os sentidos, transformam um fato em acontecimento. Segundo esta mesma autora, a partir de argumentos de Jean-Jacques Courtine, as CPs, em *AAD69*, foram pensadas por Pêcheux como estáveis e homogêneas:

A noção de condições de produção, em Courtine, na verdade, não só permite refletir sobre a identificação dos lugares sociais ocupados por um sujeito, no modo definido por Pêcheux, como nos permite observar os modos de constituição dos sentidos, pensando também o lugar das definições empíricas e teóricas do objeto discursivo. (SCHONS, 1999, p. 91).

Nesse sentido, Courtine (2014) nos traz que a noção de condições de produção teve origem, num primeiro momento, na análise de conteúdo da forma como se encontra praticada, em especial, em psicologia social. Sendo que tradicionalmente, haja vista os trabalhos de Berelson, o objeto de análise, assumido pela análise de conteúdo, eram as “condições de produção dos textos” a partir de Henry e Moscovici. Courtine destaca de forma breve esse tipo de abordagem, apontando também uma segunda origem para a noção de CP: a sociolinguística, tendo um papel de origem indireta. Isso porque a tradição sociolinguística americana, representada por William Bright, Joshua A. Fishman, John Bernard Pride e Janet Holmes, ignora a AD, levando em consideração somente os problemas referentes ao bilinguismo ou à etnografia da comunicação.

A terceira origem da noção de CP se situa no texto de Z. Harris (1952), *Discourse Analysis*. Tal origem é implícita, pois o termo não aparece no artigo de Harris. Porém, aparecem termos como “situação” relacionados ao termo “discurso”. Courtine (2014, p. 47) chama atenção para a insuficiência dessa formulação criada pelo linguista:

Quanto ao trabalho de Harris talvez tivesse sido melhor caracterizá-lo como origem “espontânea” ou “involuntária” da noção de CP, no sentido em que a representação do exterior do objeto linguístico inscreve-se “espontaneamente” na caracterização psicossocial de uma situação de comunicação. Esse conjunto de considerações reforça efetivamente o caráter de origem direta que atribuímos à psicologia social na formação da noção de CP.

Com isso, podemos perceber a articulação da Linguística e de certas Ciências Humanas e Sociais no que se refere à constituição do discurso enquanto objeto de uma determinada disciplina. A AD não se trata de uma justaposição de

disciplinas, ou ainda de um cruzamento, mas parece se instaurar na

[...] articulação de duas faltas, cuja noção de CP constitui o mais certo sintoma: a psicologia social à qual falta a possibilidade, ao caracterizar o enunciado, de se sustentar sobre a base material da língua, o que não falta à Linguística; a Linguística, por sua vez, para a qual faz falta uma “teoria do sujeito da situação”, ou seja, das CP do discurso, invoca as disciplinas psicológicas e sociais. (COURTINE, 2014, p. 48).

Courtine (2014) propõe que a noção de CP se divide em dois conjuntos:

- definições teóricas: conjunto de definições que aparece desde 1971 em AD com o termo formação discursiva, oriundo do trabalho de Foucault (1969);
- definições empíricas: nelas, as CP têm tendência a se confundir com a definição empírica de uma situação de enunciação. Tais definições são situadas na continuidade das origens da noção.

A primeira definição empírica geral da noção de CP está nos trabalhos de Pechêux (1969, p. 16-29) em que recorre ao quadro do esquema transformacional da comunicação de R. Jakobson, manifestando-se, aí, uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que permite compreender as condições históricas da produção de um discurso bem como as circunstâncias da produção (no sentido psicolinguístico do termo) de uma mensagem de um falante por outro, “tais formulações não são decorrentes da distribuição das tarefas espontaneamente operada em AD, pela qual as CP recebem sua caracterização da psicologia ou da sociologia” (COURTINE, 2014, p. 50). Desse modo, a tentativa de definição geral de Pechêux não rompe as origens psicossociológicas da noção. Pelo contrário, o plano psicossociológico é dominante em relação ao que Courtine (2014, p. 51) designa de “plano histórico de caracterização das CP”. Em vista disso, Courtine (2014) pretende explicitar a distinção de sua compreensão de CP em relação àquela outra na qual domina a referência a uma situação psicossociológica de comunicação.

Talvez uma definição outra de CP possa ser pensada desde a consideração da constituição de um *corpus* discursivo entendido como “[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso” (COURTINE, 2014, p. 54). Nesse caso, a definição das CP do discurso, no que diz respeito às sequências

discursivas⁸ que irão compô-lo, funciona tal qual um

[...] funil, ou melhor, [...] um filtro que opera por extrações sucessivas: extração de um campo discursivo determinado de um “universal de discurso”, extração ou isolamento de sequências discursivas determinadas, uma vez delimitado o campo discursivo de referência (COURTINE, 2014, p. 54-55).

Courtine, ao pensar sobre o plano de estruturação de um *corpus*, problematiza critérios de constituição e forma presentes nos trabalhos de AD compilados por ele, o que está sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Critérios de constituição e forma de um *corpus* discursivo

Critérios de constituição	Forma
Exaustividade – necessidade de não se excluir qualquer fato discursivo que pertença ao <i>corpus</i>	<i>Corpus</i> constituído por uma ou várias sequências discursivas
	<i>Corpus</i> constituído de sequências discursivas produzidas por um ou vários locutores
Representatividade – impossibilidade de formular uma lei geral a partir de um fato constatado uma única vez.	<i>Corpus</i> constituído de sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas
	<i>Corpus</i> constituído de sequências discursivas produzidas em sincronia/em diacronia
Homogeneidade - realização na constituição de <i>corpus</i> discursivo em AD (mesmo em tratamentos contrastivos) sob o postulado de homogeneidade ou de coerência discursiva	<i>Corpus</i> constituído a partir de arquivos ou corpora pré-existentes/corpora experimentais
	<i>Corpora</i> de dimensões simples/de dimensões complexas

Fonte: material produzido em reunião de orientação

Ao fazê-lo, chama a atenção para o fato de que as referidas exigências são coerentes com uma perspectiva de trabalho como a proposta pela linguística descritiva, carecendo de uma apreciação especificamente discursiva. Tais critérios não estabelecem relação com seu entendimento de que a FD é heterogênea, não sendo as CP estáveis e homogêneas. Em outro texto, Courtine (2016, p. 7) explica que

A noção de condições de produção do discurso regula, em AD, a relação

⁸ Courtine (2014, p. 55), definirá “sequências discursivas como ‘sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase’: é preciso aqui indicar que a própria natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de ‘sequência discursiva’ é uma noção vaga. Depende, na verdade, dos objetivos conferidos a um tratamento particular: a forma das sequências discursivas reunidas em *corpus* não será a mesma caso se trate de uma análise do processo da enunciação ou de uma ‘análise automática do discurso’, realizada sobre a base de sequências produzidas em uma situação experimental ; os procedimentos de segmentação, que acabam por atribuir uma forma determinada a uma sequência, também são, portanto, variáveis”.

entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção; ela funda, assim, os procedimentos de constituição de corpus discursivos [...]. Esta noção, no entanto, frequentemente é conhecida como uma definição sincrônica ou tende a ser confundida com o que os linguistas denominam “situação de enunciação”. Ela pode ser também o lugar de confusão entre as determinações de ordem psicológica (as representações subjetivas de uma situação de comunicação ligadas ao aspecto “vivido” ou “evento” de um “ato de discurso” em presença dos locutores) e as determinações propriamente históricas que presidem à produção como efeitos dos discursos enunciados pelos sujeitos; resumidamente, uma inversão imaginária do real histórico.

Revisitando as propriedades de enunciado assim como são estabelecidas por Foucault em *Arqueologia do Saber* (1995), Courtine (2014, p. 100) propõe chamar de enunciados (E) os elementos de saber próprios a uma formação discursiva (FD), concebendo o enunciado como “uma forma ou um esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações”. Conforme Courtine, uma sequência linguística corresponde a uma reformulação possível de um E, lugar de materialização (horizontalização) dos elementos de saber de uma FD.

Sendo assim, cabe ao analista selecionar sequências que correspondam a um ponto de referência (sdr) a partir do qual os elementos do *corpus* e seu conjunto serão organizados. No caso da pesquisa descrita nesta Dissertação, o *corpus* é constituído por um conjunto de discursos que, tendo os educadores brasileiros como destinatários, no ano de 2017, derivam do Ministério da Educação e se materializam na Base Nacional Comum Curricular, reunindo sequências discursivas dominadas pela Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal, tomada como FD de referência. Todavia, como demonstra Courtine, as sequências que pertencem à Formação Discursiva Pedagógica Transgressora não desaparecem da organização do *corpus*, tendo em vista que permanecem presentes, embora de modo dissimétrico, nas sequências que advêm da FDPLN. Ao contrário do que se praticava em AD na época (anos 60-70), Courtine possibilita pensar o *corpus* organizado nesta pesquisa como um *corpus* constituído de posições ideológicas contraditórias – o que se revela a partir da identificação de posições-sujeito e efeitos de sentido em litígio.

Tomando os argumentos de Courtine (2014), apresentados antes, nos quais ele aproxima o processo de constituição do *corpus* a passagens inter-relacionadas por um funil (ou filtro), chegaremos a alguns entendimentos.

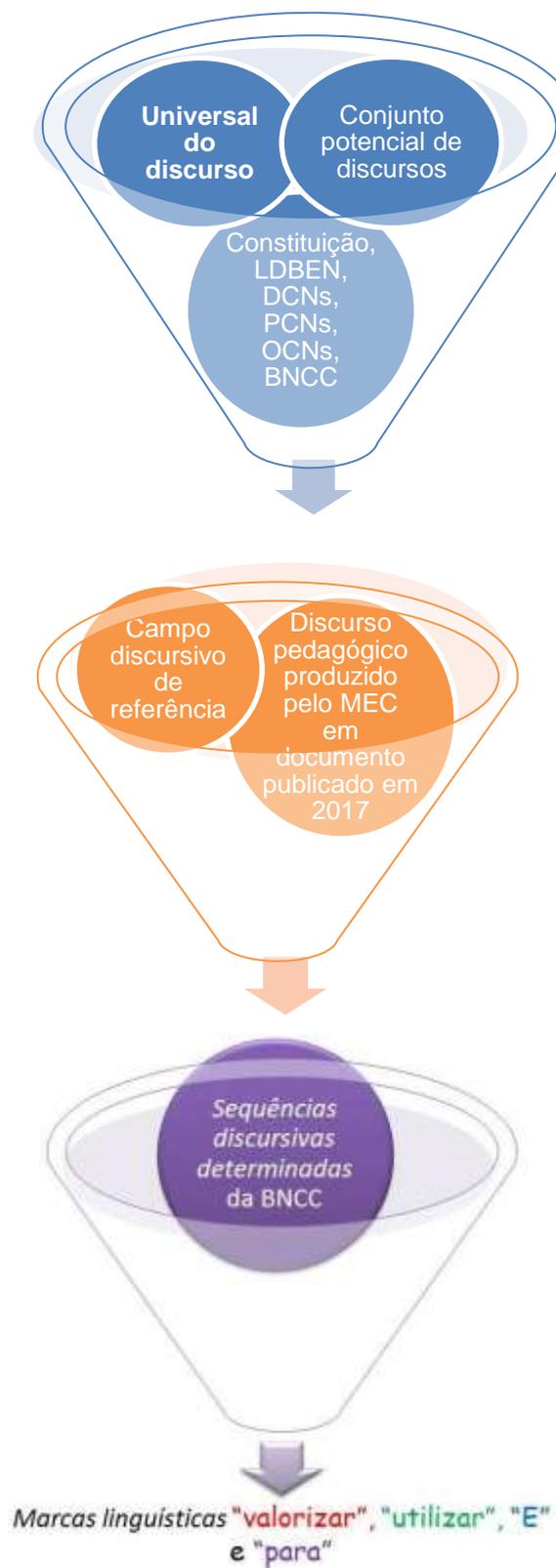
Conforme o referido autor, de um “universal de discurso”, ou seja, o “conjunto potencial dos discursos que poderiam ser objetos de tratamento” (COURTINE, 2014, p. 54), extraímos o “campo discursivo de referência” que consiste em “um tipo de discurso” (COURTINE, 2014, p. 54) de forma a impor restrições subsequentes que o homogeneizam exemplificadas assim:

[...] por exemplo, o discurso político, do discurso que tange a uma forma particular no interior do campo do discurso político, por exemplo, o discurso político produzido por tal locutor ou tal formação política, do discurso que tange a uma fonte e a um momento histórico determinado, por exemplo, o discurso político produzido por uma tal formação política, em tal conjuntura, etc.

No caso da pesquisa desenvolvida por mim, no “universal de discurso” foi realizada uma operação de extração do “campo discursivo de referência”. Ainda, deste campo – no caso, o discurso pedagógico, foi extraído um dos documentos (a terceira versão da BNCC publicada no ano de 2017) de uma fonte particular (o Ministério da Educação) que irrompeu em uma determinada conjuntura e momento históricos. E, conforme visto, deste *corpus*, foram selecionadas as sequências discursivas da BNCC, das quais foram extraídas marcas linguísticas específicas – “valorizar”, “utilizar”, “e”, “para” – na forma de um “filtro ou funil” atravessado pelas contradições inerentes ao processo de produção de sentidos a partir das quais se torna possível analisar formações discursivas e formações ideológicas.

Assim sendo, a operação de constituição do *corpus* inicia pela extração de sequências discursivas de um certo modo, desempenhando a contradição um papel fundamental que impede que a “série sucessiva de restrições” produza uma homogeneização dos documentos comprometendo a sua heterogeneidade constitutiva tal como demonstra a Figura 5:

Figura 5 – Processo de constituição do corpus e condições de produção



Fonte: material elaborado pela pesquisadora

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. Sobre isto, ele nos diz que “[...] 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, 1980, p. 04). E 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 acrescenta ao seu estudo alguns outros elementos, identificando no conceito mesmo de FD uma ligação também contraditória de dois modos de existência do discurso como objeto de análise - o que pode ser explicitado da seguinte forma:

[...] 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 lingüísticas determinadas [...]; o nível da enunciação por um sujeito enunciador em uma situação de enunciação dada (o eu, o aqui, o agora dos discursos) (COURTINE, 2014, p. 18).

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 intradiscurso de toda seqüência 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.

Pelo que foi pontuado até aqui, é possível afirmar, então, que 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 freqüentada 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 Hoff⁹ (2000), 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.

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 dissensões 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

⁹ 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 intradiscursos, 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.

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 (2014) 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 se 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. Farei, primeiramente, os detalhamentos para, então, discutir a redefinição anunciada aqui. Com relação ao domínio de memória, há que se sublinhar 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 (1980) 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 (sequência 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 - intradiscorso $cp(sdr)$ e interdiscorso $CF(FDR) \ \{DM, DA, DAn\}$. Ele constitui-se, pois, num conjunto aberto de articulações derivado de um movimento de vaivém, de retorno constante ao texto. Numa tal perspectiva, o intradiscorso “opera de acordo com” (O) o interdiscorso. Dito de outra forma, o interdiscorso vai se refletir no intradiscorso, se evidenciando no próprio texto o elemento discursivo e nele se manifestando domínios que constituem o interdiscorso 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 incumbem de produzir movimentos através dos quais se torne possível perfurar a memória do texto, isto é, 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 intradiscorso - o que está fora do texto aparece por meio do intradiscorso 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. Ou melhor, 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 relacionam-se 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. E, 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 lingüístico, 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, destaca-se 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 (1981). 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.

2.3.3 Ideologia¹⁰

Para Marx, segundo Althusser (1980), a ideologia inicialmente é uma construção imaginária, um sonho que se constitui por “resíduos diurnos” da única realidade plena e positiva – a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente a sua existência. É nesta perspectiva que, na *Ideologia Alemã*, a ideologia não tem história, dado que a sua história está fora dela, está onde existe a única história possível, a dos indivíduos concretos. Na *Ideologia Alemã*, a tese segundo a qual a ideologia não tem história é, portanto, uma tese puramente negativa pois que significa simultaneamente:

1. – a ideologia, não é nada mais que um puro sonho (fabricada não se sabe por que potência: sabe-se apenas que ela provém da alienação da divisão do trabalho, o que é também uma determinação negativa).
2. – a ideologia não tem história, o que não quer dizer que ela não tenha uma história (pelo contrário, uma vez ela não é mais do que o pálido reflexo, vazio e invertido, da história real) mas que ela não tem história própria. (ALTHUSSER, 1980, p. 73-74).

Convém lembrar, aqui, que a finalidade central de Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* é menos teorizar sobre a ideologia e mais proceder à crítica das concepções idealistas da história, sendo possível afirmar, com Emmanuel Renault (2011), que em tal obra são formulados os princípios de uma concepção materialista da história. São enfocados formas e modos particulares de produção, de desenvolvimento de forças produtivas e intercâmbio entre os homens, traços concretos das configurações da divisão entre trabalho manual e trabalho

¹⁰ Destaco, neste momento, a importância da leitura da Tese de Rubiamara Pasinato (2014) de modo concomitante ao estudo da parte inicial da *Ideologia Alemã*, tornando possível um entendimento mais claro sobre os argumentos desenvolvidos pelos autores alemães.

intelectual (essencial para os fundamentos da discussão relativamente à ideologia uma vez que, desde então, “a consciência pode realmente representar algo, sem representar algo real”). Como advertem os autores: “Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Os autores não produziram uma teoria das ideologias, mas uma crítica delas endereçada aos “ideólogos alemães”, associando a ideologia a uma compreensão invertida da realidade. Dessa forma, como dito antes, sua compreensão de ideologia é negativa e restrita: negativa porque aponta para “uma distorção, uma representação errônea das contradições” e restrita por não incluir “todos os tipos de erros e distorções”.

Já para Althusser, a ideologia não se submete à história de cada tempo, porque ela sempre está lá. Ela tem uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade a-histórica – a estrutura e seu funcionamento se apresentam de forma imutável ao longo da história. Sempre haverá Ideologia. Assim, a Ideologia não tem história própria em um sentido positivo, mas a manifestação dela é histórica. Consoante Althusser, a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência – não se trata de uma concepção de mundo, mas de uma representação imaginária da realidade. Dessa forma, ela tem uma existência material – uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática. Os Aparelhos de Estado são caracterizados pelo autor como Repressivos (ARE) e Ideológicos (AIE): enquanto os ARE são mais visíveis, sendo comumente pertencentes ao domínio público e ligados ao exercício do poder através da violência; os AIE apontam para realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (igreja, escola, família etc.), sendo que são menos visíveis e remetem ao domínio da ideologia.

Segundo Althusser (1980, p. 99), o sujeito e os sentidos são constituídos dentro da ideologia, desse modo, o sujeito é interpelado pela ideologia para que possa produzir o seu dizer, isto é: “[...] a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ‘recruta’ sujeitos como indivíduos (recruta-os a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a

que chamamos de interpelação”. A ideologia precisa do sujeito, assim como o sujeito precisa da ideologia para existir. Assim, o indivíduo é sempre já sujeito porque é sempre já interpelado. Para Althusser, há uma dupla constituição: a categoria de sujeito é a categoria constitutiva de toda a ideologia, mas, ao mesmo tempo, toda a ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos. A categoria de sujeito corresponde, portanto, a uma evidência, um “efeito ideológico elementar”. Ninguém está fora da Ideologia. O sujeito é assujeitado pelos aparelhos ideológicos, sejam eles a família, a escola, a igreja.

Segundo Pechêux (2018, p. 141), não se pode dizer que “o sujeito é interpelado pela ideologia”, uma vez que “[...] o sujeito é desde sempre ‘um indivíduo interpelado em sujeito’”. Ou seja,

Na verdade, o que a tese ‘a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ designa é exatamente que o ‘não sujeito’ é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpelação tem [...], um efeito retroativo que faz com que todo indivíduo seja sempre-já-sujeito’[...].

Ou ainda, conforme Orlandi (2015, p. 15), “[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. A autora ainda acrescenta: “[...] o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva [...]” (ORLANDI, 2015, p. 43) e não outra. Nesse sentido, Mittmann (2018)¹¹ ressalta que “O efeito da Ideologia é acreditar que há uma só verdade/um sentido único”.

Para Althusser, o Aparelho Ideológico de Estado age para que o aparelho repressor não precise agir. Isto é, o Estado é o aparelho repressor, ou seja, é o controle, compreendendo governo, administração, poder de polícia e funcionando através da violência. Desse modo, o sujeito que não se submete à norma é punido. Para não ser punido, ele vai ser convencido pela família, pela escola, ou seja, pelo Aparelho Ideológico. A partir dessa premissa, ocorre o discurso como prática, isto é, o sujeito se significa pela instituição, o sujeito é lançado e é reconhecido (reconhecimento ideológico) como sujeito dentro daquele escopo.

Já para Leandro Ferreira (2003, p. 193):

¹¹ Anotação feita a partir da fala da Profa. Dra. Solange Mittmann, durante a disciplina *Tópicos em Análise do Discurso: Aspectos Introdutórios*, ministrada em 2018/2.

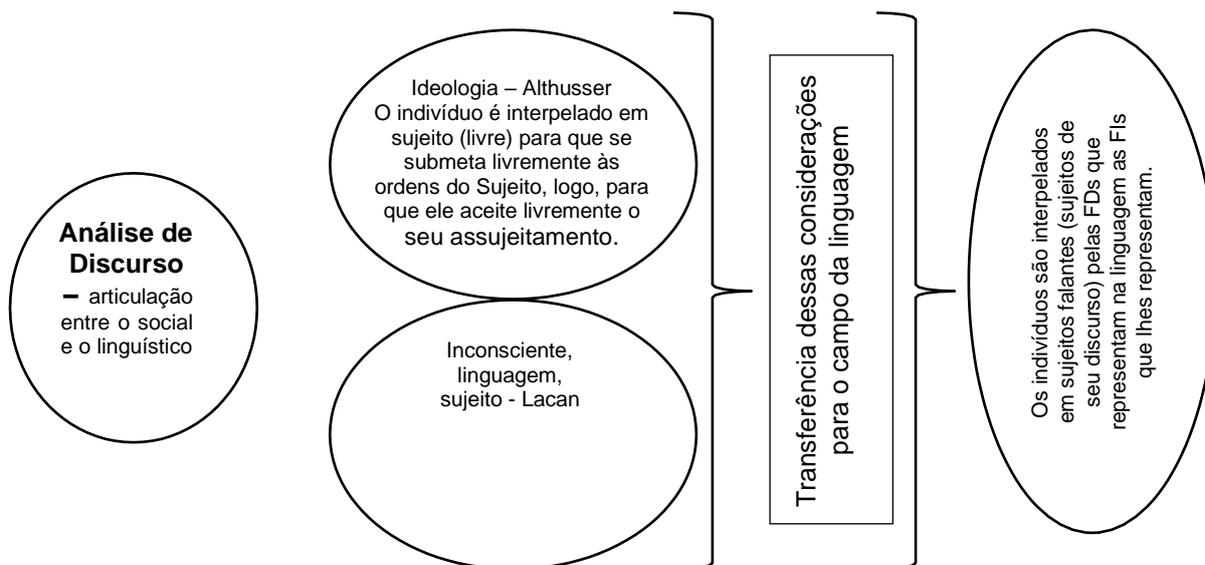
A ideologia vai ainda apontar para uma interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da língua com a história. Entre o mundo e a linguagem está presente uma contradição, e a ideologia vai constituir-se precisamente no trabalho desta contradição.

O que vai atestar a presença da Ideologia, segundo Orlandi (2015), é o fato da interpretação, pois não há sentido sem interpretação. Uma vez que face a qualquer objeto simbólico o homem interpreta, tal interpretação lhe parecerá evidente como se sempre estivesse lá. Ao mesmo tempo, durante esse movimento de interpretação, há o esquecimento deste fato, naturalizando o que é produzido na relação da história e do simbólico. De certo modo, é possível concluir que, parafraseando Orlandi (2015), a ideologia é o efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

Importante destacar que, para Pêcheux ([1975] 2014), as formações ideológicas estão ligadas às formações discursivas (que irei explorar mais detalhadamente adiante). Seria dizer que a ideologia funciona como interpelação dos indivíduos em sujeitos, se realiza através do complexo das formações ideológicas e do interdiscurso intrincado nesse complexo. Ela fornece a cada sujeito sua realidade que é o sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas: “Sob a evidência de que eu sou realmente eu, há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 159) sob as diversas formas impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas. Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (sujeitos do discurso) pela formação discursiva que representa na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem.

Desse modo, arrisco especular, Pêcheux “transfere” as considerações althusserianas para o campo da linguagem, sendo possível representar tais relações da seguinte forma:

Figura 6 – AD e transferências



Fonte: material elaborado pela pesquisadora em reunião de orientação

2.3.4 Interdiscurso e Intradiscurso

O conceito de interdiscurso paira sobre os escritos de Pêcheux desde uma *Análise Automática do Discurso (AAD69)*. Conquanto, em *AAD69*, falte a formulação do conceito de interdiscurso, o autor refere o exterior específico de um processo discursivo. Em seguida, em texto publicado em 1970 – *Considerações teóricas a propósito de tratamento formal da linguagem* – escrito em parceria com Antoine Culioli e Catherine Fuchs, essa noção é, mais uma vez, antecipada quando os três pesquisadores estabelecem uma distinção entre o efeito de sentido produzido pela existência do interdiscurso (um “isso fala”) e o que deriva da estratégia consciente do enunciador (“teoria dos dois esquecimentos), destacando a primazia teórica e prática do interdiscurso sobre o intradiscurso, Depois, em *Atualizações e perspectivas a propósito da análise automática do discurso*, Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997, p. 177) assinalam que

Uma formação discursiva é constituída-bordada pelo que lhe é exterior, logo por aquilo que aí é informúlável pois é o que a determina, e esta exterioridade constitutiva não poderia em nenhum caso ser confundida com o espaço subjetivo da enunciação, espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus deslocamentos no interior do reformúlável.

Em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, por meio do trabalho com relativas determinativas e relativas explicativas, Pêcheux ([1975] 2014, p. 167) formula a relação entre interdiscurso e intradiscurso: “O interdiscurso enquanto pré-construído fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’ e o intradiscurso é o ‘fio do discurso’, efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade determinada do exterior”.

Trata-se de um gesto teórico fundamental para a abertura do simbólico antecipado em *AAD69* – ao elaborar a relação do sujeito com as formações imaginárias, Pêcheux fala na não-coincidência entre as “situações objetivamente definíveis” e as “representações dessas situações” – e explicitado em 1975 – ao elaborar a discrepância entre o interdiscurso e o intradiscurso, com a dominância do primeiro sobre o segundo.

Pêcheux ([1975] 2014, p. 149) propõe a noção de interdiscurso, a qual se refere a “[...] esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”, um:

[...] todo complexo com dominante que apresenta uma objetividade material contraditória, a qual reside no fato de que ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’. A estrutura do interdiscurso determina materialmente dois tipos de elementos: o efeito de pré- construído e o efeito de articulação, que revelam, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, ao mesmo tempo em que são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Dizendo de outra forma, é dentro desse espaço que a FD recorta o seu domínio de saber. Dessa maneira, o interdiscurso se refere a esse lugar que abriga todos os dizeres advindos de todas as FDs. Ainda segundo o autor, o pré-construído corresponde ao “[...] ‘sempre já-lá da interpelação ideológica que fornece e impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 149). Segundo Pêcheux, esse pré-construído é determinado materialmente dentro da própria estrutura do interdiscurso.

Conforme Leandro Ferreira (2018) especificou, em oficina proposta em 25 de abril do ano de 2018 como parte das atividades planejadas para o *S.A. Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigem*, o interdiscurso é um “baú dos sentidos”, sendo que “Pela adesão ideológica do sujeito, ele vai escolher um sentido que aponta para uma FD, a cor ideológica do interdiscurso”.

Desse modo, enquanto o intradiscurso se trata de uma superfície única, um recorte, onde há enunciados articulados e lineares, isto é, se refere a uma materialidade significativa; o interdiscurso compreende um conjunto de saberes exteriores: tudo que já foi dito, tudo que já se falou ou que ainda se falará sobre um determinado assunto. Isto é, a memória faz parte do interdiscurso.¹² Além disso, o interdiscurso também está pautado na dispersão. Em resumo, para Pêcheux, o interdiscurso é a memória discursiva do dizer, expressa no tecido sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à sequência material enunciada. Ou ainda, para Barcinski (2002, p. 230), o interdiscurso seria uma “matriz inapreensível do formulável”.

Para Orlandi (2015, p. 29), “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. A autora acrescenta ainda a definição de interdiscurso como “o que fala antes, em outro lugar, independentemente.” Dessa forma, ela chama de memória discursiva os saberes discursivos que fazem possível o dizer, retornando na forma de pré-construído. Sendo que, numa dada situação discursiva, a maneira como o sujeito significa é afetada pelos dizeres disponíveis no interdiscurso.

Pelo seu funcionamento, é suprimida a exterioridade para que, dessa forma, seja inscrita no interior da textualidade. No entanto, segundo a autora, não se pode confundir intertexto e interdiscurso:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é o efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em minhas palavras. (ORLANDI, 2015, p. 31 e 32)

Embora interdiscurso e intertexto mobilizem relações de sentido, o primeiro é da ordem do saber discursivo, enquanto que o segundo se restringe à relação de um texto com outros textos. Sendo o esquecimento na intertextualidade não estruturante, como é para o interdiscurso.

Para Cazarin (2010), a partir do que é apresentado por Orlandi (2006), em

¹² Anotações em aula do *Seminário Avançado Análise do Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens* – 2018/1, ministrada pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Discurso e textualidade, e por Pechêux (1999), em *Papel da Memória*, as noções de interdiscurso e memória discursiva seriam apresentadas como equivalentes. Todavia, a autora questiona se haveria outra maneira de pensar essa relação. E se haveria, de fato, tal equivalência ou simetria.

Sendo assim, possivelmente devemos compreender que no interdiscurso há um fornecimento de elementos para restauração da memória discursiva que, por sua vez, é da ordem do interdiscurso, porém, para que haja produção de sentidos a posição-sujeito deverá mobilizá-la. Tal mobilização poderia funcionar como gesto de interpretação ou como categoria de análise, dentro dos moldes de Courtine (2014). O que leva a autora a aceitar que “a memória discursiva é lacunar (pois aí interfere a posição-sujeito que a mobiliza), ao passo que o interdiscurso é saturado de sentidos - tudo está lá” (CAZARIN, 2010, p. 108-109).

Conforme explicado por Ernst-Pereira *et al.* (1996), Courtine soma algumas ponderações aos estudos a respeito de interdiscurso e intradiscurso. Para ele, o interdiscurso corresponde a um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é levado a: (1) incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo; (2) suscitar a retomada de seus próprios elementos; (3) organizar a repetição de seus próprios elementos; (4) provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento, sua denegação.

Já o intradiscurso é o lugar onde se realiza a sequencialização dos elementos do saber, onde o desnivelamento interdiscursivo dos enunciados é linearizado e colocado em uma superfície única de formulações articuladas.

Para Courtine (2014), o interdiscurso de uma FD é um ponto essencial da AD, uma vez que é a partir do discurso que se poderá analisar as modalidades do assujeitamento.

Com efeito, o interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciatador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciatador vai dar uma coerência à sua declaração, no que chamaremos, depois de Pêcheux (1975), o intradiscurso da sequência discursiva que ele enuncia. É, então, na relação entre o discurso de uma FD e o interdiscurso de uma sequência discursiva produzida por um sujeito enunciatador a partir de um lugar inscrito em uma relação de lugares no interior dessa FD que se deve situar os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado-assujeitado como sujeito de seu discurso. (COURTINE, 2014, p. 74)

Sendo assim, se estabelece nessa relação a articulação do discurso com a língua, tendo sido estudados dois aspectos por Courtine:

- (1) O pré-construído: introduzido por Paul Henry, o termo designa uma construção anterior, exterior e independente por oposição ao que é construído na enunciação, marcando a existência de um desalinhamento entre discurso enquanto lugar de elaboração do pré-construído, e o intradiscurso, enquanto lugar de enunciação de um sujeito. Dessa forma, o pré-construído remete a indícios pelos quais o sujeito se percebe atribuir os objetos de seu discurso, como por exemplo, “o que cada um sabe” e o “que cada um pode ver” em uma determinada situação, concomitantemente. O que equivale a dizer que no interior de uma FD, um sujeito universal (garantia do que cada um conhece, pode ver ou compreender) se realiza pela identificação do sujeito enunciador, através do assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico, ao sujeito universal da FD; ou seja, o que cada um conhece, pode ver ou compreender é o que pode e deve ser dito. O pré-construído fornece seus objetos ao sujeito enunciador, na modalidade da exterioridade e da pré-existência, a partir das quais podem ser esquecidas ou apagadas no processo de identificação.
- (2) A articulação de enunciados. Ao mesmo tempo que o interdiscurso, enquanto lugar de elaboração do pré-construído, fornece os objetos cuja enunciação de uma sequência discursiva assume, o interdiscurso conecta entre si esses objetos, funcionando, dessa forma “como um discurso transversal, a partir do qual se realiza a articulação com o que o sujeito enunciador dá coerência “ao fio de seu discurso”: o intradiscurso de uma sequência discursiva aparece, nessa perspectiva, como um efeito do interdiscurso sobre si próprio”(COURTINE, 2014, p. 75).

Em suma, segundo Courtine (2014, p. 77), é no interdiscurso enquanto lugar de elaboração do pré-construído e de articulação dos enunciados que se contrói o “enunciável como exterior ao sujeito da enunciação”.

2.3.5 Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI)

Pêcheux trabalha a formação discursiva a partir do materialismo histórico. Em *A Semântica e o Corte Saussuriano*, Pêcheux *et al.* ([1971] 2008, s/p) apontam que as formações ideológicas compreendem: “[...] uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”. As FDs fazem parte de um todo complexo.

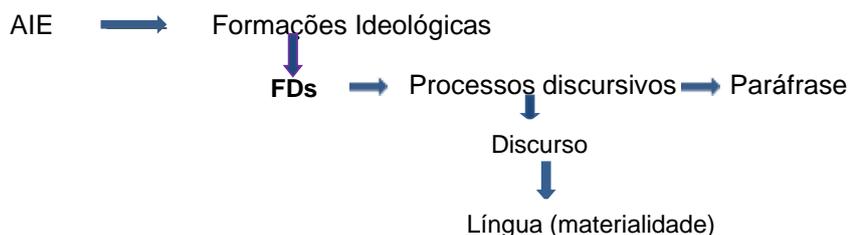
Em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, no capítulo em que discorre a respeito da forma-sujeito do discurso, Pêcheux, ao abordar o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados, fala sobre a relação de dependência do sentido ao “todo complexo das formações ideológicas”, que o constitui e o complexifica num processo que é, contudo, mascarado sob a “transparência da linguagem”, ligada à evidência do sentido (as palavras e os enunciados significam em si). Segundo o autor, duas teses especificam essa dependência:

[Tese 1] [...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...].

[Tese 2] Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 148).

Ademais, a FD também dissimula, nesta mesma transparência do sentido, o fato de que algo fala sempre antes, fora ou independentemente. Portanto, os sentidos, no interior das FDs, estão sob a dependência do interdiscurso. Cabe afirmar, ainda, que a formação discursiva é entendida como representação na linguagem da formação ideológica, matriz (lugar de constituição) do sentido. Agora, busco detalhar melhor como se dá a relação entre formação ideológica e formação discursiva a partir do esquema a seguir:

Figura 7- Formação Discursiva e Formação Ideológica



Fonte: material elaborado pela pesquisadora.

Uma mesma formação ideológica pode se manifestar em diferentes formações discursivas. Assim, dentro de uma FD podem coabitar diferentes posições de sujeito ou somente uma. Ainda, nas FDs (repetição de alguns saberes) ocorrem os processos discursivos ou, dito de outra forma, sistemas de “[...] relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos numa formação discursiva dada” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 148). Desse modo, a FD não existe sozinha, mas dentro de um todo complexo com dominante. Assim, é a FD – pela relação com o todo complexo – que determina o sentido de x. A partir da perspectiva de Orlandi (2015, p. 41):

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não o outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.

É através das formações discursivas que podemos compreender os diferentes sentidos, no funcionamento discursivo. Palavras idênticas podem significar de forma diferente, uma vez que se inscrevem em formações discursivas diferentes. A autora traz o exemplo da palavra ‘terra’. A mesma palavra significa de uma forma para um indígena, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário de terra. A mesma palavra pode ainda ser escrita com letra maiúscula ou com letra minúscula e significará diferentemente.

Assim sendo, antecipando a análise feita aqui, cabe perguntar: se cada uso se dá em condições de produção diversas e pode se referir a diferentes FDs, do mesmo modo, o sintagma **competência**, considerado neste trabalho, possui o mesmo significado ou efeitos de sentido? Segundo Orlandi (2015), “As palavras

não têm [...] um sentido próprio preso à sua literalidade”. Logo, através das FDs, no funcionamento discursivo, que é possível compreender os diferentes efeitos de sentido.

Nesse aspecto, o sintagma **competência** está atrelado, na análise, a duas diferentes formações discursivas. Chamaremos uma delas de Formação Discursiva Pedagógica Transgressora, pois há a valorização do diverso, da diversidade e da democracia, que se estabelece desde uma relação de tensão com a Formação Discursiva dominante que chamaremos de Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal, à medida que os efeitos de sentido apontam para capacitação do trabalho, silenciamento do diverso e da democracia e sentidos de comprometimento com o capitalismo. Consideradas as condições de produção nas suas dimensões ampla e estrita, sentidos que escoam também dos sintagmas “valorizar” e “utilizar” que, fazendo parte das competências, apontam para diferentes saberes. Enquanto o primeiro aponta para a valorização da diversidade, o segundo aponta para saberes que apagam a importância do diverso e se preocupa com a homogeneização, com a obtenção de resultados “úteis” do ponto de vista tecnicista e neoliberal, tornando professores e alunos meros “aplicadores”, sem levar em consideração a diversidade (social, cultural, estrutural, étnica, etc.) existente no contexto escolar. Ou seja, o sintagma **competência** significará diferentemente conforme a identificação do sujeito de um determinado discurso, que se dá ideologicamente através de sua inscrição em uma determinada FD

O trabalho do analista envolve, portanto, observar as condições de produção e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma formação discursiva (e não outra) a fim de compreender os processos discursivos.

Antes de concluir esta subseção, é adequado referir, mesmo que brevemente, as relevantes relações entre Michel Pêcheux e Michel Foucault se considerada a noção de formação discursiva.¹³

Michel Foucault, em 1969, define o termo formação discursiva em *Arqueologia do Saber* que surge acompanhado de questionamento sobre as

¹³ As considerações produzidas derivam de estudos feitos ao longo do Mestrado em Educação com destaque para as reuniões do *Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD* (UFRGS/CNPq) no ano de 2020. Nestas ocasiões, o grupo teve a oportunidade de adensar a discussão a respeito de escritos de Jean-Jacques Courtine (2014), Ana Zandwais (2012; 2015) e Tomaz Tadeu da Silva (1997) os quais muito contribuíram para compreender melhor as (im)possibilidades de aproximação entre Michel Pêcheux e Michel Foucault.

condições históricas e discursivas em que se constituem os sistemas de saber. Cabe destacar, junto com Zandwais (2015), que ele é “[...] o precursor de uma escola filosófica de tendências anti-positivistas que buscou desnaturalizar o objeto discursivo de sua condição de empiria intralinguística, de fechamento para o diálogo com outras áreas de conhecimento que extrapolam os limites da linguística”¹⁴, portanto, não é pequena a importância de seus estudos e contribuições no que se refere a uma “concepção de discurso não estruturalista” (ZANDWAIS, 2012).

Depois, o referido termo é metaforizado por Michel Pêcheux que “[...] extrairá o termo FD do qual a AD se reapropriará, submetendo alguns elementos conceituais a um trabalho específico” (COURTINE, 2014, p. 70). Consoante Tomaz Tadeu da Silva¹⁵ (1997), entre tais autores, há tanto convergências quanto divergências. Dois são os aspectos em que estão próximos. Ambos os autores propõem objetivos que definem como reelaborar termos do debate estruturalista relativos à língua, à fala, ao discurso, à subjetividade. Da mesma forma, intentam resolver de outro modo questões que consideram não ter sido resolvidas pelo estruturalismo. Além disso, ambos recusam a aceitação do sujeito como origem. Todo o resto é divergência.

O **sujeito** de Foucault, assim como o de Lacan ou Derrida, é ligado à linguagem ou ao signo. A referência à ideologia não tem as mesmas implicações que a referência à linguagem. Pêcheux se colocou entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia.

Na perspectiva de Pêcheux, a impossibilidade de **vínculo da língua com a estrutura social e a ideologia** que com ela se liga representa a possibilidade de analisar a mesma língua como estando determinada especificamente por certos elementos da estrutura social – o que não permite dizer que ela seja ideológica ou específica a um determinado grupo. De certa forma, a língua está acima das instituições sociais ou da ideologia. Ela está fora da ideologia. A noção

¹⁴ Fala da Profa. Dra. Ana Zandwais (PPGLet/UFRGS) em palestra proferida no *Seminário Especial Discurso, sujeito e ideologia em Michel Pêcheux*: entre o mesmo e o outro, organizado pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss como parte dos trabalhos realizados no ano de 2020.

¹⁵ As considerações relativamente às convergências e divergências entre Michel Pêcheux e Michel Foucault estão baseadas em documento apresentado pela Profa. Dóris Fiss no *Seminário Especial Sujeito, discurso e ideologia em Michel Pêcheux*: entre o mesmo e o outro (2020). Tal documento corresponde à transcrição de aula ministrada pelo Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva em 02 de junho do ano de 1997 como parte das atividades por ele programadas para disciplina oferecida à época no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

de discurso surge, então, como concretização/realização da língua. Sem ser ainda a concretização livre da fala. O discurso, enfim, corporifica o nexos com a estrutura social e com a ideologia. Foucault, por seu turno, não tem como foco de interesse a ideologia, mas o próprio discurso, a linguagem, o signo.

Toda a ótica de Pêcheux é fundada na perspectiva marxista de análise, sobretudo, no projeto althusseriano. Isto torna praticamente inconciliável a AD fundada por Pêcheux e a análise feita por Foucault. Todo edifício teórico constituído por Pêcheux é fundado sobre o materialismo histórico, sobre a teorização desenvolvida por Althusser de quem ele toma emprestada a noção de interpelação. Noção que, além de ocupar lugar central na discussão sobre funcionamento do discurso, efeitos de sentido, efeitos ideológicos, permite que se desenvolva uma teoria não-subjetivista do processo de enunciação, sendo compreendida como o processo básico pelo qual se produz o sujeito.

Outro contraste que se pode fazer tem relação com as operações realizadas no discurso e através dele. Em Foucault, não se percebe uma preocupação com a análise de palavras específicas. Isto não significa que a AD se ocupe com questões gramaticais ou lógicas, mas que ocorre a focalização em elementos do discurso e na função/no funcionamento deles em termos de operações ideológicas. Foucault rejeita esse tipo de operação em várias passagens da *Arqueologia do Saber*, revelando preocupação com operações pelas quais alguns destes elementos são formados através do discurso. Ele não está preocupado com elementos específicos do discurso como a AD de Pêcheux, o que é enunciado por aquele:

[...] elidir o momento das “próprias coisas” não é remeter necessariamente à análise linguística da significação. Quando se descreve a formação dos objetos de um discurso, tenta-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva e não se determina uma organização léxica nem as escansões de um campo semântico [...].

[...] de uma análise como a que empreendo, as palavras estão tão deliberadamente ausentes quando as próprias coisas; não há nem descrição de um vocabulário nem recursos à plenitude viva da experiência. Não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si [...]. (FOUCAULT, 1995, p. 55)

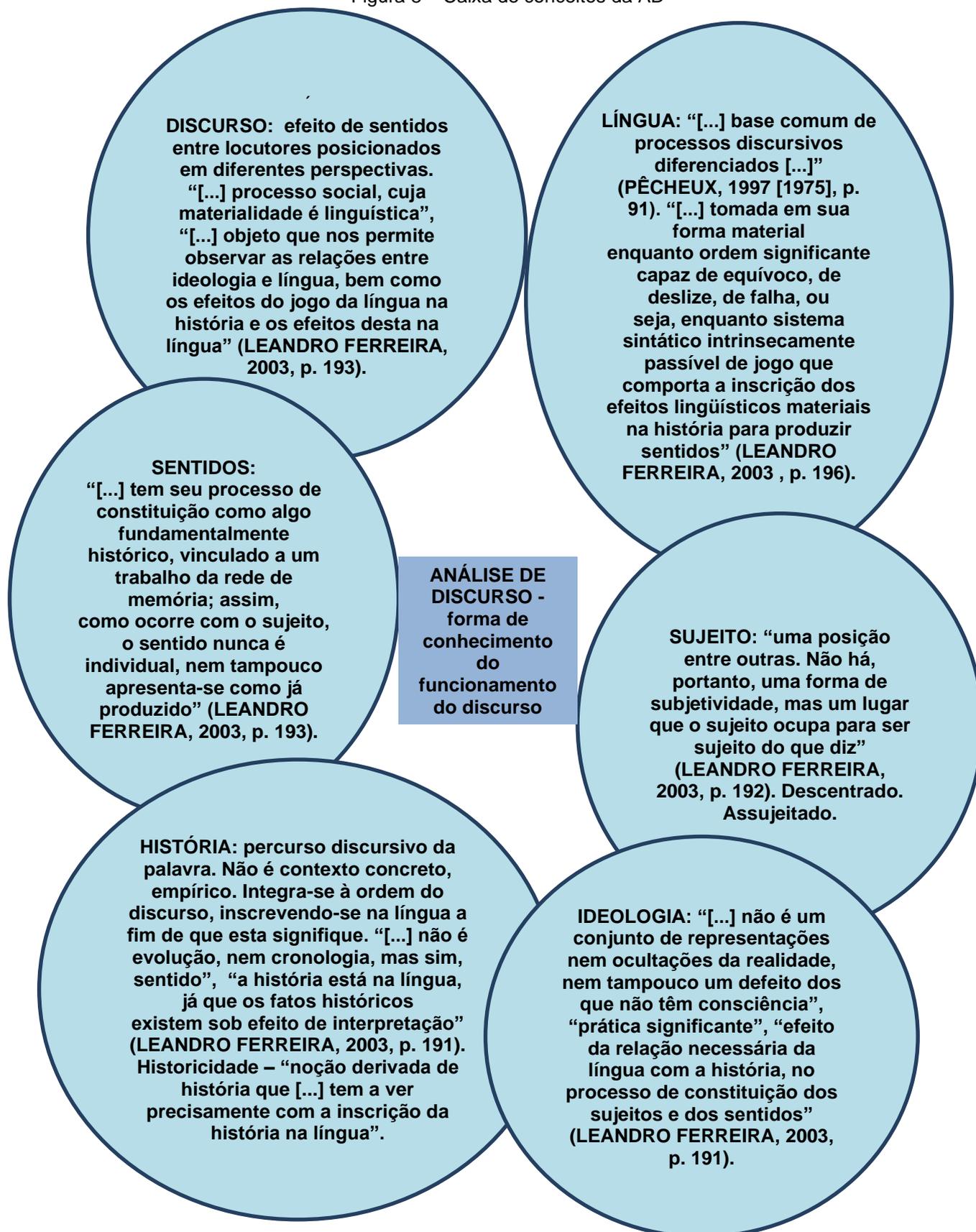
Dito de outro modo, a preocupação foucaultiana é completamente diferente

da preocupação pecheuxtiana, sendo também outras as operações e mobilizações conceituais. Foucault questiona a relação entre as palavras e as coisas proposta pela AD, tentando compreender como ela foi criada pela discurso.

Por fim, lembro que Pêcheux utiliza o conceito de FD usado por Foucault, mas eles significam diferentemente. Para este, a FD é caracterizada pela dispersão, trata-se de um sistema de dispersão. A FD, na AD pecheuxtiana, é um termo muito mais concretamente linguístico do que em Foucault. Além disso, a relação entre o objeto e a exterioridade é uma especificidade sua, sendo que a base linguística e os processos discursivos são analisados desde pressupostos materialistas. O materialismo histórico se constitui, assim, como a base, o suporte epistemológico capaz de dar sustentação ao funcionamento dos processos discursivos, assumindo a FD um “papel orgânico” (ZANDWAIS, 2012) na medida em que Pêcheux a qualifica não apenas em função do modo contraditório de articulação com a formação ideológica, mas igualmente em função de estar permeada por uma mobilidade de saberes que podem ser representados por posições-sujeito várias no interior da FD.

A título de retomada de concepções abordadas nesta seção, utilizo esquema produzido por Sandra Regina de Moura, colega do *Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso/GPEAD* (CNPq/UFRGS) e do grupo de orientação, em sua Dissertação, e ampliado pela Profa. Dóris Fiss, pelo modo didático como apresenta conceitos nucleares para nosso estudo:

Figura 8 – Caixa de conceitos da AD



A Análise do Discurso é uma disciplina de entremeio, constituída no batimento e movimento de áreas como a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Seus conceitos, assim como sua história e o percurso de seu fundador, Michel Pêcheux/Thomas Herbert, são como 'uma grande bola de fios de lã enredados', uma vez que é difícil abordar cada conceito sem mencionar o percurso de seu fundador, sua história ou sem referir-se a outros conceitos. Isso porque, na Análise do Discurso, os conceitos agem ao mesmo tempo, enlaçados uns nos outros.

3. A PESQUISA

Esta pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, envolveu análise discursiva de competências gerais da educação básica apresentadas na seção introdutória da *Base Nacional Comum Curricular*, documento que estabelece o ordenamento jurídico-administrativo das práticas curriculares no Brasil. *Corpus* de arquivo (porque constituído de documentos referentes a um determinado assunto), o referido documento é considerado desde o seu capítulo introdutório apenas em função dos objetivos pretendidos com esta pesquisa¹⁶.

Segundo Courtine (2014), os *corpus/corpora* analisados são de dois tipos: *corpora* de arquivos e *corpora* experimentais. O primeiro se constitui a partir de materiais preexistentes através dos quais, para exemplificar, os historiadores são confrontados. Já o segundo é equivalente “[...] à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida” (COURTINE, 2014, p. 77). Tais SDs são, em geral, “[...] produzidas em situação experimental como respostas a uma questão, a uma instrução, à produção de um curto resumo de texto [...]” (COURTINE, 2014, p. 77). Sendo assim, o *corpus* ou *corpora* do presente trabalho possui características do *corpus* de arquivos, sendo constituído por sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas heterogêneas e que pertencem a mais de uma formação discursiva.

Leandro Ferreira (2003, p. 197), ao falar a respeito de tarefas próprias ao analista de discurso, destaca que, se consideradas as relações deste com a língua, ela “[...] não será objeto de investigação primordial, mas um pressuposto fundamental para analisar a materialidade do discurso”, ou seja, pressuposto para a análise do encontro da materialidade linguística com a materialidade histórica. Uma tal tarefa implícita considerar certa propriedade do dispositivo teórico e analítico, a saber: fazer ver o processo de produção de sentido. Em igual medida, é preciso atentar para o fato de que, sendo a AD uma teoria materialista dos sentidos, cabe ao analista empreender um exame das questões linguísticas considerando dimensões históricas e ideológicas. Ou, ainda, se considerado que

¹⁶ Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

o discurso é ponto de entrecruzamento entre língua e história, cabe ao analista, por meio de gestos de interpretação, o compromisso de tornar visíveis as contradições do processo em que se insere o discurso.

Diante de compromisso tão sério, como analista de discurso sempre em formação, me deparo com uma preocupação muito presente relacionada a outra exigência da AD: o desenho de um “[...] movimento pendular que traça permanentemente um trajeto entre análise e teoria” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 826-827). Em outras palavras, a constituição do *corpus* discursivo a partir de recorte operado no *corpus* empírico e, por conseguinte, a organização e aplicação dos procedimentos descritivos e interpretativos sem esquecer de noções indispensáveis ao trabalho com e a partir da AD (o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante). Em função da complexidade própria ao trabalho do analista de discurso, neste capítulo, vou-me alongar um pouco mais em tal questão com o intuito de esclarecer, para o eventual leitor e para mim, ao caminhos a serem seguidos.

3.1. *CORPUS* EMPÍRICO, *CORPUS* DISCURSIVO: estratégias discursivas e gestos de interpretação

3.1.1 O sujeito-pesquisador analista de discurso: desafios e compromissos

No artigo *O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica*, Aracy Ernst-Pereira e Regina Maria Varini Mutti (2011) revelam preocupação com a formação do sujeito-pesquisador analista de discurso como modo de subjetivação. É colocada em evidência a escrita da pesquisa, pois é através da materialização da filiação teórica, por meio da textualização, que a singularidade do sujeito é manifestada “[...] na retomada dos pressupostos teóricos da área em novas pesquisas, atestando a mobilidade da memória discursiva” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 817). Além disso, as autoras dão enfoque às especificidades dos “procedimentos analíticos”, abordando as noções de “falta”, “excesso” e “estranhamento” com o intuito de problematizar “a constituição e a interpretação do corpus discursivo” e auxiliar, de forma didática, o

trabalho de interpretação do analista de discurso.

As autoras questionam: “Por que a escolha da análise de discurso?”. Questionamento feito não apenas àqueles que se apresentam a elas, movidos “pelo desejo e pela oportunidade” de constituir seus projetos nessa teoria, mas também a elas próprias, o que comprova que uma formação nunca está terminada, especialmente a do analista de discurso tal qual as autoras a concebem. Nesse sentido, segundo elas, outro questionamento que sempre retorna é: “Como fazer a análise?”. Tal questão é proposta a cada vez que se tem que realizar a análise, explicitando “[...] o funcionamento discursivo de marcas linguísticas, como o referencial requer” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 818). Uma análise, aliás, que precisa mobilizar noções condizentes com um trabalho que explicita a relação entre as marcas linguísticas, apontadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, do campo da memória. Conforme lembram as autoras,

Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico, que, conforme assinalado em outro texto [...] costuma tornar-se irreversível quanto mais o sujeito se adentra na análise de discurso; esse direcionamento do olhar leva o sujeito, por exemplo, a deter-se em ocorrências cotidianas [...]. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819)

A cada análise, o saber do analista de discurso é reconstruído. Segundo Orlandi (1999), os modos de proceder da análise, entrelaçados com a teoria, atendem às especificações de cada pesquisa, de forma que a instauração do objeto de análise, o discurso, e do *corpus* que o representa, já constitui uma das etapas analíticas. O lugar do pesquisador, por sua vez, caracteriza-se pela produção de conhecimento. Na formação para a pesquisa torna-se necessário a união entre a prática pedagógica e o discurso científico – um desafio inquietante quando se pensa sobre os sentidos que escoam da filiação do sujeito à Análise de Discurso pecheuxtiana.

Pêcheux (1990) designou a Análise do Discurso como uma disciplina de interpretação, destacando sua natureza discursiva que, embora possua especificidades (provenientes de suas teorias embaadoras), não são fechadas, nem pressupõem completude, uma vez que a AD é heterogênea e permite a mobilização de seu construto teórico, variando também conforme as perspectivas

dos interpretantes. Sendo uma disciplina, sem o estatuto de ciência, constitui-se:

[...] pelo movimento de estabilização e desestabilização, representado pela participação dos sujeitos que produzem sentidos historicamente na apropriação dos saberes que retomam do campo estabilizado. Nesse processo, os sujeitos em formação, com o trabalho de produção de sentidos representado em suas pesquisas, participam da construção coletiva dos saberes que constituem a memória da área teórica, concebida como heterogênea e aberta a novos sentidos. Assim, a memória da área teórica, sendo retomada, é reconstituída e reformulada na pesquisa, manifestando-se na textualização do trabalho, pela escrita. Assim se materializa a filiação à área pelo sujeito pesquisador que nela faz a sua inscrição; e à medida que novos textos de pesquisa despontam, como formulações intradiscursivas que remetem ao interdiscurso da área, reforça-se a possibilidade de novas leituras e, conseqüentemente, novas retomadas da mesma. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 821).

Uma vez identificado aos “já-ditos” de uma disciplina, o sujeito materializa, através da escrita, o produto de sua formação, fazendo sua inscrição enquanto sujeito na “memória coletiva da disciplina”. Nesse sentido, um efeito de singularidade é produzido dentro de um coletivo que atribui novos sentidos que vão sendo constituídos nesse processo de compartilhamento, ao acessar os saberes relativos à disciplina.

A AD, como uma disciplina de interpretação, e dado seu caráter lacunar, permite que se coloquem na escrita os saberes que mais nos tocam, bem como os textos referenciais que mais nos afetam. Nesse sentido, “Pensar e sentir não estão separados; o desejo de ser analista de discurso não independe do prazer em realizar a análise” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 823). Dessa forma, uma análise de discurso pode basear-se em modelos consagrados e ainda produzir sentidos convergentes ou ainda recriar sentidos divergentes, desde que seja possível ser reconhecida na AD. A análise, enquanto textualização da pesquisa, é onde se materializa o fazer e o dizer do pesquisador-analista como autoria de forma a dar visibilidade à sua filiação no contexto de leitores e produtores de análises de discurso.

Durante sua formação, o pesquisador analista de discurso precisa estudar e se aprofundar no constructo teórico da disciplina, sem pretender seu esgotamento. Cada grupo de pesquisa produz interpretações do referencial teórico, enfatizando alguns temas, redefinindo alguns conceitos uma vez que a produção se dá em determinadas condições e a interpretação é também histórica:

Assim como o analista de discurso é um sujeito histórico, sua análise será historicizada; desse modo, a formação lida com a ilusão do um – do pertencimento à área – e o real de incompletude de seu modo de identificação. O que pode o analista de discurso? Pode retomar pressupostos da área em que se insere, a partir da utilização de elementos da teoria-análise, como uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade vigente objetivada em sua pesquisa. E ao lidar com o heterogêneo do discurso, com as derivas do sentido, o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 825).

A peculiaridade da Análise de Discurso está no fato de que o analista de discurso terá que demonstrar, através da linguagem, verbal ou não, como se dá o funcionamento do discurso, tendo ainda o desafio de atender às demandas da nova pesquisa ao mesmo tempo que a textualiza de acordo com os procedimentos e princípios da análise de discurso.

3.1.2 O sujeito-pesquisador analista de discurso e seu *corpus*: a falta, o excesso, o estranhamento

Um *corpus* discursivo é construído a partir do recorte de um *corpus* empírico, através da escolha de aspecto linguístico e/ou enunciativo em detrimento de outro, que torne possível a análise do discurso operada por sujeitos atravessados pela ideologia e pelo inconsciente, pela memória (estruturante do dizer) e pelo sentido (opacificante). Tais noções devem sempre ser levadas em consideração em qualquer pesquisa de AD. Outro importante aspecto a ser considerado, reitero, é o “movimento pendular” que costura análise e teoria. O que determinará o sucesso da análise discursiva é

[...] a compatibilidade entre a mobilização dos princípios teóricos definidos para o entendimento do objeto de estudo, intrinsecamente ligados à subjetividade e à historicidade, e o reconhecimento de aspectos linguístico-enunciativos constituintes do corpus em estudo a elas relacionados. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

Especificamente no que tange à sistematização teórica dos caminhos analíticos, Ernst-Pereira e Mutti chamam a atenção para três conceitos operacionais – a falta, o excesso e o estranhamento – que, articulados à

possibilidade de reconhecimento de sequências discursivas, podem possibilitar que o analista de discurso crie o gesto de interpretação. Funcionam como dispositivos gerais e não técnicos, podendo e devendo abrigar diversos e inúmeros “modos do dizer e do não-dizer” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827). Para ilustrar, tomo emprestado o exemplo fornecido pelas autoras:

Pêcheux, [...] considerando o entrecruzamento de três caminhos – o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação –, desenvolve uma análise a partir daquilo que falta na estrutura do enunciado *On a gagné: quem ganhou? ganhou o quê?*. Essa falta, de ordem sintática, define o que da estrutura deve ser trabalhado em termos da interpretação do acontecimento, no caso, a improvável vitória de François Mitterrand que se efetivou nas urnas por ocasião das eleições à presidência da República na França em 1981. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

As autoras ressaltam que tais conceitos devem ser interpretados em uma dupla dimensão: do intradiscurso (materialidade discursiva) e do interdiscurso (memória discursiva), uma vez que o objeto trabalhado na AD, o discurso, está inscrito na relação da língua com a história. A partir disso, elas explicam cada conceito.

A falta corresponde a uma estratégia discursiva que consiste em:

- omissão de palavras, orações ou expressões, consentida pela gramática (elipse) ou não, provocando determinados efeitos de sentido diferentes dos que ocorreriam caso tais elementos estivessem presentes na linearidade, criando zonas de obscuridade e incompletude na cadeia significante com fins ideológicos determinados;
- omissão de elementos interdiscursivos que, esperados a partir das formações discursivas, do espaço discursivo, das condições de produção, não aparecem nesta linearidade, criando um vazio que visa encobrir pressupostos ideológicos ameaçadores.

No nível intradiscurso, a falta ocorre “[...] através de diferentes processos de ordem sintática e lexical em que algo previsto pela estrutura gramatical não se materializa linguisticamente” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 829). Criam-se, assim, estruturas lacunares que impedem a emergência da memória de outros discursos e sentidos (silenciamentos) e/ou mascaram a heterogeneidade de posições-sujeito, como se o que está escrito fosse consensual (esquecimento/falha).

A falta relacionada ao interdiscurso só pode ser analisada por elementos exteriores à linguística, como as condições de produção históricas e/ou enunciativas do sujeito.

O excesso se configura como estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está superabundante no discurso e consiste:

- no uso de incisivas, considerado na gramática como um acréscimo contingente, de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões e orações. Tais usos, nessa perspectiva, se constituem um acréscimo necessário ao sujeito a fim de garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista do perigo de outros se sobreporem a esses;
- “[...] na reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos com vistas ao estabelecimento” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

Trata-se, nos dois casos, do estabelecimento e da relevância de saberes de uma determinada formação discursiva por meio da repetição.

O estranhamento é uma estratégia discursiva que mostra o conflito entre formações discursivas, consistindo “[...] na apresentação de elementos intradiscursoivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830). Ou seja, do que se situa fora do que está sendo dito, mas que afeta a cadeia significativa, marcando, dessa forma, uma desorganização no enunciado. Temos assim,

[...] 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. (ERNST- PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

Os critérios citados anteriormente dependem dos propósitos do analista, de sua perspicácia e conhecimento para que seja possível identificar as diversas formas que “o dizer e o não-dizer” podem assumir. As autoras pretenderam, com tais sugestões de sistematização, sem sacrifícios às exigências do rigor de conceitos da AD e sua trama teórica, como também à complexidade envolvida em

seus procedimentos analíticos, dar auxílio a quem se inicia nas “[...] trilhas do discurso, tematizando três conceitos que podem constituir pontos de encontro da linguística com a ideologia e o sujeito” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

As autoras, no entanto, lembram que, de certa forma, tratam-se de categorizações e, sendo assim, podem ser redutoras. Porém, dado o seu objetivo didático, talvez se revelem úteis no processo de “desautomatização” que deve ser característica da leitura do analista uma vez que, a partir dos três conceitos – a falta, o excesso, o estranhamento –, o analista tem em mãos ferramentas que o ajudarão na constituição de um *corpus* e na produção da sua interpretação como analista de discurso. Ainda segundo elas, a análise, dotada de criatividade, precisa ser capaz de surpreender por sua diferença. Sem esquecer que a disciplina fundada por Pêcheux pressupõe “progressivo adentramento no ofício, como um ateliê no qual a cada prática mais se abre o saber sobre o objeto” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

As autoras lembram, ainda, que a formação do analista de discurso, passando pela iniciação tutelada nos primeiros ensaios, continua a reclamar pertencimento, que será regulado pelas comunidades que atuam na área. Tal formação transcende o fato de saber analisar um *corpus* específico de uma determinada pesquisa, sendo um modo de subjetivação mais abrangente que transforma a sua relação com a linguagem no próprio cotidiano. A teoria é, dessa forma, profícua para os sujeitos que a empregam, por consequência permanecerá viva, fazendo-lhes sentido no seu caminho de produção de pesquisas.

Cabe destacar que, na esteira do estudo destas duas pesquisadoras analistas de discurso, Diego Vieira Braga (2017) também mobiliza tais noções em seus estudos, contribuindo de forma potente com a atualização da memória da Análise de Discurso. Braga (2017, p. 2429) chama a atenção para a natureza teórica do olhar do analista e para princípios que orientam e conferem especificidade ao fazer analítico, sugerindo que “[...] a noção de estranhamento mostra-se valiosa para além de uma necessidade aparentemente operacional como a de definir o *corpus* discursivo da pesquisa”. Além disso, a mobilização de uma tal noção reivindica do analista questionamentos relativamente à evidência do sentido (transparência referencial do dizer) e à evidência do sujeito (coincidência subjetiva daquele que enuncia consigo mesmo), resultando disso o “desenho” de “meios teórico-metodológicos” por meio dos quais as referidas

evidências se desfazem. Sendo assim, mais do que se limitar ao endereçamento de críticas a campos como a Linguística e as Ciências Sociais, Pêcheux pensa alguns itinerários e desafia o analista a fazê-lo também.

Em trabalhos muito recentes, Silveira (2018) e Vieira (2019), identificados com um modo de dizer/fazer próprio ao analista de discurso, pensaram respostas para questões de que não se é possível escapar:

Quais são as condições de produção (CP) desse discurso? Qual é sua superfície discursiva (SD), ou seja, sua extensão, sua forma e seu conteúdo? Que relações existem entre esses dois aspectos do discurso? Tais questões envolvem outras [...]: o que são as condições de produção de um discurso? O que é uma SD? [...]. A maneira pela qual tais questões são respondidas, repito, define o tipo de análise que se pratica, fixando-lhe um nível - - da enunciação ou o do enunciado, por exemplo - - determinando-lhe uma perspectiva (sociológica, psicológica, linguística...), propondo-lhe as unidades discursivas a serem reconhecidas e trabalhadas (a palavra, a frase ou o texto, entre outras possibilidades) e assim por diante. (RANGEL, 1993, p. 52).

E, ao empreender seus gestos de leitura, empenharam interesse particular nas supracitadas estratégias de observação do *corpus*. Silveira (2018), em sua pesquisa sobre o discurso docente e permanência na escola, atentou para o que foi dito em excesso pelos interlocutores de pesquisa, identificando repetições no fio do discurso. Já Vieira (2019), em seu trabalho, no qual buscou explicitar os gestos de interpretação dos sujeitos LGBTQ+, seus processos de identificação e suas filiações de sentidos, operou com as noções de estranhamento, em decorrência de não esperar encontrar certos sintagmas no contexto em que irromperam, e de excesso, se ocupando daquilo que foi dito demais. Assim, os pesquisadores realizaram recortes, a partir desses critérios, de que derivaram as sequências discursivas submetidas à análise. Tais trabalhos, duas investigações desenvolvidas ao longo do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ilustram maneiras de mobilizar noções relacionadas à observação do *corpus* uma vez que

[...] numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não cabe ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do corpus [...] (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

Dessa forma, podemos evidenciar a importância das estratégias discursivas apontadas por Mutti e Ernst-Pereira (2011).

3.2 ENSAIOS DE ANÁLISE: aproximações e movimentos pendulares

Pretendo, nesta subseção da Dissertação, me colocar em posição de aprendiz no que se refere à mobilização dos conceitos operacionais abordados por Ernst-Pereira e Mutti (2011) como também de outros conceitos abordados no capítulo anterior.

Faço este movimento por dois motivos principais: experienciar a mobilização dos conceitos operacionais e apresentar itinerários de análise possíveis para mim e pretendidos por mim, embora tenha consciência de que cada gesto analítico é singular e, sob certo aspecto, contribui com a atualização da memória da AD também em função dessa singularidade. Esclareço que, antes das análises realizadas, efetuei uma revisão de literatura que permitiu verificar a existência, maior ou menor, de trabalhos de interpretação da *Base Nacional Comum Curricular* a partir do enlace com a Análise de Discurso.

Sendo assim, efetuei um trabalho analítico-discursivo da parte introdutória da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), focando na seção em que são apresentadas as competências gerais da educação básica, a saber:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Neste momento em que começo a delinear de modo mais organizado os meus passos de analista, buscarei apresentar minha compreensão de algumas noções apresentadas na Dissertação para, então, proceder a um exercício de análise de discurso do *corpus* selecionado acompanhado por considerações relativamente ao referido documento e às competências gerais de modo a melhor situar o leitor em relação à “caixa de conceitos” (LEANDRO FERREIRA, 2003) da AD.

Para embasar a análise aqui empreendida, irei me basear em Michel Pêcheux e, de modo especial, nos conceitos de sujeito, formação discursiva, formação ideológica e memória discursiva. Cabe referir que, desde a perspectiva da Análise de Discurso pecheuxtiana, “[...] o sujeito enunciador inscreve seu dizer em uma formação discursiva específica que, por sua vez, tem relação com dada formação ideológica” (BRESSANIN, 2018, p. 26-27). Memória discursiva, por sua vez, aponta para “Algo [que] fala antes, em outro lugar e diferentemente, sustentando o efeito do já-dito” (BRESSANIN, 2018, p. 24).

Com esta análise, espero tornar mais visíveis, a partir de uma materialidade textual, os efeitos de sentido engendrados em competências gerais na BNCC especificamente no que tange à compreensão de educação em movimento nelas. Cabe lembrar que, no processo de análise discursiva, consoante Orlandi (2013, p. 35), é preciso “[...] considerar o que está dito na sua relação com o que não está e com o que poderia estar”. Nessa perspectiva, a linguagem verbal está submetida a diversas configurações que trabalham alguns sentidos, silenciando outros, sem esquecer de que “[...] algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 59).

3.2.1 **Uma busca:** pesquisas sobre Análise de Discurso e BNCC

Após fazer uma busca de produções (artigos publicados em periódicos qualificados, Dissertações e Teses) em um recorte temporal que cubra o período entre os anos de 2014 a 2019, utilizando os descritores “BNCC”, “BNCC e Discurso” e “BNCC e Análise de Discurso” em três repositórios (Google, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), encontrei apenas três artigos que discorrem sobre assunto que se aproxima do abordado aqui: *Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal* de Joelma Aparecida Bressanin¹⁷, *Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da Base Nacional Comum Curricular* de Clésia da Silva Mendes Zapelini¹⁸ e Juliene da Silva Marques¹⁹ e *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências* de Luciana Nogueira²⁰ e Juciele Pereira Dias²¹.

Em *Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo*

¹⁷ Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

¹⁸ Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Membro do Grupo de Pesquisa GREPEM (UNISUL).

¹⁹ Doutoranda com fomento da CAPES e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Membro dos Grupos de Pesquisa GREPEM (UNISUL) e GPEI (IFSC).

²⁰ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Membro do Coletivo de Trabalho Discurso e Transformação.

²¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Membro do Coletivo de Trabalho Discurso e Transformação.

federal²², Bressanin (2018) busca compreender a discursividade produzida pela propaganda política no que se refere às reformas educacionais empreendidas pelo atual governo federal. Nesse sentido, como objetivo de análise, o trabalho pretende expor os gestos de interpretação constituídos na materialidade discursiva das políticas públicas de ensino, o que têm sido objeto de investigação e de reflexão da autora. A base teórica do trabalho é pautada na teoria da Análise de Discurso materialista, formulada pelo círculo de intelectuais em torno de Michel Pêcheux, na França, no final da década de 1960 e, posteriormente, difundida por Eni Orlandi e outros linguistas, no Brasil.

Bressanin (2018, p. 23), através do trabalho de Michel Pêcheux (em especial, o texto *Foi propaganda mesmo o que você disse?*), nos mostra como a propaganda passou a ser utilizada para atingir as massas populares “[...] por meio da língua de Estado, que representa o real sob uma falsa aparência”. A pesquisadora também busca subsídios no artigo *Propaganda política e língua de Estado: Brasil um país de todos*. Nele, Eni Orlandi (2012), pela análise da propaganda, discorre a respeito da “[...] relação entre o efeito de pré-construído e o efeito de sustentação, espécie de *retorno de saber no pensamento* [...]” (BRESSANIN, 2018, p. 24) [grifos da autora].

O estudo seleciona para análise um vídeo proposto e divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de apresentar e divulgar a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). A análise se deteve mais especificamente nas materialidades textuais desse vídeo (*corpus* empírico), não atentando para as materialidades visuais.

A autora analisa o enunciado principal da propaganda política - “A educação é a base” - desde a consideração de um outro enunciado retirado da BNCC: “A educação é peça chave no desenvolvimento da sociedade e do país”. Ela chama a atenção para o modo como, por um efeito de certo pré-construído segundo o qual é necessário priorizar uma educação de qualidade para garantir o desenvolvimento do país, o sentido desliza para a necessidade de investimento nas reformas educacionais – o que aponta para a atual situação do país.

A autora observa que há presença de exaustivas repetições que fazem “ecoar” um sentido de construção participativa da referida propaganda do

²² Este artigo compõe o primeiro número do segundo volume da Revista Traços de Linguagem

documento. Tal processo estabelece relações com uma rede de sentidos retomados “[...] pelo trabalho da memória e do equívoco, na medida em que vai se construindo uma direção de sentidos (dentre outras possíveis) para o que entende por política de Estado democrático de direito” (BRESSANIN, 2018, p. 25). Ademais, a autora reconhece duas discursividades em confronto:

- (a) “Educação como base (a chave) para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país” (BRESSANIN, 2018, p. 26) sustentada pela ideia de equidade pautada no direito do aluno à educação (através do efeito do pré-construído);
- (b) “[...] a construção da BNCC como processo construído coletivamente (ouvindo educadores e sociedade)” (BRESSANIN, 2018, p. 26) constituída a partir da ideia de coletividade (efeito de sustentação segundo o qual o documento foi construído a partir do amplo debate).

A autora destaca, ainda, a atualização dos sentidos “de benevolência e de assistencialismo” em detrimento do político na política educacional delineada pelo documento. Dessa forma, segundo Bressanin (2018), o Estado intervém de modo a garantir seu controle sobre a educação através de uma *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

Na propaganda analisada, foi observada por Bressanin (2018, p. 28) a produção e circulação de um discurso que “[...] atualiza sentidos para o embate entre a crise da democracia estabelecida no país e o desejo de mudança projetado”. O principal enunciado da propaganda analisada (“Educação é a base”), criado na intenção da mobilização das massas, é sustentado pelo funcionamento da ideologia, tendo uma neutralidade aparente, e faz circular um saber que afirma que a BNCC foi pautada em uma necessidade e um desejo coletivo.

Desse modo, a autora percebe, na textualização da referida discursividade, que o documento busca construir, para a comunidade escolar (professores, gestores e especialistas da rede básica de ensino), uma forma de participar da elaboração da “nova” proposta curricular que, na opinião dela, está restrita a “conhecer, debater e avaliar, respectivamente”. Dito de outra forma, foi produzido um discurso que procura significar a BNCC como resultado de um trabalho elaborado de forma democrática.

Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da

Base Nacional Comum Curricular, de Clésia da Silva Mendes Zapelini e Juliene da Silva Marques, vem tratar dos apagamentos e silenciamentos materializados no espelhamento da propaganda sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). As autoras definem espelhamento como “[...] a tentativa de apresentar duas imagens num mesmo campo semântico, eliminando, assim, as diferenças e colocando os sujeitos como iguais, com as mesmas condições de produção, nas mais diversas regiões do país” (MENDES; MARQUES, 2018, p. 118).

O trabalho tem como objetivo a análise do funcionamento discursivo da propaganda da BNCC, feita pelo Ministério da Educação, e a compreensão dos “[...] efeitos de sentido promovidos por essa materialidade considerando a manutenção do *comum*” (MENDES; MARQUES, 2018, p. 118) [grifo das autoras]. As autoras se baseiam nos conceitos de efeitos de sentido e polifonia das vozes do discurso, lembrando, como o faz Orlandi (2001, p. 26), que “A análise de discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”. Nesse sentido, deve-se levar em consideração o que está dito na sua relação com o que não está e em relação ao que poderia estar.

O *corpus* analisado constitui-se de uma propaganda sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) divulgada pelo Governo Federal. A cada sequência discursiva (SD) analisada, as autoras vão mostrando que o espelhamento pretendido, a fim de homogeneizar os alunos, professores, escolas, ruas, fachadas, casas etc., tenta apagar e silenciar as diferenças constitutivas do sujeito.

Pode-se observar que os processos discursivos que envolvem a BNCC geram a produção de efeitos que, por sua vez, mobilizam o imaginário de professores e comunidade acadêmica em geral, indicando o acontecimento de uma “mundialização da noção de democracia” (MAZIÈRE, 2011, p. 19). Dessa forma, é apontado no trabalho que onde deveria prevalecer a democracia, apoiada na garantia do direito à participação daqueles que se envolvem com a educação, prevalecem, na verdade, os interesses do Estado. Para amparar essa afirmação, Mendes e Marques (2018, p. 120) referem que:

Esses documentos que foram lançados entre a LDBEN e a BNCC

marcam discursivamente um efeito de evidência, um pré-construído, que permite que os discursos sobre o currículo sejam retomados em cada publicação. Desse modo, o Estado reforça e faz circular sentidos num jogo de repetibilidade, criando evidências de que a qualidade da educação está pautada em uma *base nacional*, em aprendizagens essenciais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, *comum* em todo país. [grifos das autoras].

Nesse sentido, querer que as instituições escolares de um país tão plural e com tanta diversidade, como é o Brasil, apresentem aos alunos os mesmos conteúdos significaria silenciar, segundo as autoras, “[...] os sentidos em torno das diferentes formas de aprender e dos mais diversos saberes que foram construídos ao longo do tempo pelas instituições acadêmicas e sociais” (MENDES; MARQUES, 2018, p. 120). As autoras trazem a fala de Orlandi (2013, p. 26), que diz que esse “[...] jeito do discurso neoliberal, mundializado, homogeneizante, em que noções como democracia, cidadania não se calçam de determinações concretas”, esse discurso homogeneizante, em torno do “igual”, tenta apagar e silenciar as diferenças. Nesse confronto se fazem presentes “marcas da contradição” na circulação dos sentidos da propaganda difundida pelo MEC.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências é um trabalho que trata do processo de produção de sentidos da institucionalização da BNCC. Para tanto, analisa o processo pelo qual são produzidos os sentidos de 'competência', ao mesmo tempo em que busca compreender as formas “de individuação do sujeito, na/pela língua”, levando em consideração “[...] o político, em uma formação social neoliberal significada, nesse caso, na discursividade e o mercado-lógico” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 26). Junto a este processo objetiva-se também trabalhar os efeitos de sentidos de 'competência', o “comum (unidade) e o diverso (diversidade)”. As autoras analisam ainda, na perspectiva discursiva, como se constitui o sujeito autoempreendedor no que se refere aos documentos que norteiam as práticas da educação brasileira. Consideram ainda que:

[...] os discursos sobre o (mercado) de trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito colocado como “autoempreendedor”, em tentativas de regular ‘como’ e ‘o que’ se pode e deve ser estudado na escola, produzindo um jogo político nas relações Língua-Estado-Nação e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política educacional. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28).

Filiadas à perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, as autoras retomam, a partir de trabalhos que realizaram anteriormente sobre a produção da discursividade da BNCC, Acácia Kuenzer, estudiosa que tem tratado o tema controverso da relação entre rigidez e flexibilidade no ensino, na educação formal, abordando, também, a reforma do ensino médio. Nogueira e Dias (2018) acrescentam que os arranjos jurídico-administrativos vêm a reger uma certa lógica das competências sob a forma de retorno ao mercado. Ao mesmo tempo em que tocam trabalhos próximos do campo da educação, em decorrência de seu problema de pesquisa, advertem, a partir do campo discursivo, sobre a impossibilidade de dizer tudo no campo da linguagem, uma vez que há sempre algo que não é significado, algo que escapa à significação.

O *corpus* analisado se constitui por recortes da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC - 2017). Tais recortes foram retirados de fragmentos do texto da BNCC, nos quais há a definição dos conceitos fundantes da referida Base e sua formação para e pelo “desenvolvimento de competências”. Foram consideradas a terceira versão da BNCC, com publicação em abril de 2017, sua versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com publicação em dezembro de 2017, e a versão da BNCC para o Ensino Médio, com publicação em abril de 2018.

Os gestos de leitura de Nogueira e Dias (2018) têm por objetivo analisar não somente os recortes de diferentes versões da BNCC, mas também discursos sobre a *Base*, como discursos da mídia, discursos críticos, discursos em circulação ou discursos produzidos academicamente provenientes de diferentes campos do saber. Para tanto, inicialmente, as autoras buscam demonstrar os possíveis sentidos existentes em torno do termo “Educação Básica” no campo das políticas públicas. Dessa maneira, trazem que tais sentidos são frequentemente denominados por reformas (a exemplo de projetos como o “Escola Sem Partido”; o Decreto da Lei da Reforma do Ensino Médio; Seminários e as diferentes versões veiculadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica; atualizações das Leis da Educação a Distância (EaD), entre outras) e são também ressignificados, uma vez que, em determinada época, o termo era sinônimo de ensino fundamental, o que contradiz a Lei nº 12.796, de 2013, através da qual o termo passou a significar “[...] educação básica

obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”.

Segundo as autoras, nas políticas públicas, sempre existe a tentativa de recobrir os sentidos, enfatizando e “abarcando” o “todo” sociedade, para produzir efeitos de totalidade. No entanto, uma vez que existe sempre um resto não significado, porque “[...] o real circunscreve a impossibilidade do tudo dizer no campo da linguagem” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28), tal tentativa resta frustrada pelo próprio real da língua.

Além disso, as pesquisadoras questionam se, na BNCC, haveria a produção de uma tentativa de homogeneizar as diferenças ou a diversidade que é “[...] denominada de ‘diverso’ e justificada como uma via para a construção da equidade/igualdade (unidade) denominada de ‘comum’” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28). Outro questionamento colocado pelas pesquisadoras concerne às maneiras de “[...] constituição do sujeito (jovem) na contemporaneidade, especificamente quando é individuado por instituições do Estado como a Escola” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28). Para tanto, evidenciam, em suas análises, recortes nos quais problematizam como a Escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, poderia servir para reproduzir o mercadológico na contemporaneidade.

Embora, por um lado, haja no documento um discurso da flexibilidade, também presente no projeto de reforma do ensino médio, através das competências, por outro lado, há uma rigidez endereçada aos educadores, uma vez que os mesmos devem seguir manuais e aplicar técnicas, avaliando o mesmo conjunto de competências. Dessa forma, é questionado o modo como se darão tais avaliações. As autoras consideram a existência de sentidos em disputa na BNCC, sendo necessário salientar “[...] as condições sócio-históricas de produção desse discurso” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 30). Em coerência com seus achados, chamam a atenção para o modo como a discursividade do mercadológico, impulsionada pela tecnologia (máquina, digital), vem a determinar o processo de produção de sentidos na BNCC.

As autoras compreendem que, através da BNCC enquanto política pública direcionada à Educação, se faz política ao passo que se apaga a mesma. Para sustentar sua afirmação, buscam inspiração em escritos de Pêcheux e Gadet (1998, p. 40) quando estes lembram que: “A tendência logicista nega a política falando aparentemente de outra coisa, enquanto a tendência sociologista

recalca a política falando ou acreditando falar dela”. A partir das análises realizadas por Nogueira e Dias (2018), pode-se especular que, na discursivização da BNCC, o político está deslocado do papel que lhe seria próprio uma vez que cede lugar ao “mercado-lógico”. Segundo as pesquisadoras, diferente do que seria um processo de democratização do ensino através de igualdade e da unidade nacional, há um processo de

[...] (re)massificação nas políticas públicas de ensino de uma sociedade neoliberal mercado-lógica no qual o mecânico torna-se automatizado e os sujeitos de conhecimento individualizado tornam-se “usuários do conhecimento capacitados para operar x atividade” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 42).

A partir da compreensão do político, “[...] na/pela língua, enquanto divisão dos sentidos em disputa” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 42), é problematizado de que maneira as políticas de ensino são estruturadas “[...] sob o mesmo funcionamento que sustenta as políticas públicas em relação ao discurso da “capacidade de adaptação” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 42). De modo geral, as pesquisadoras pontuam que o discurso das competências aponta para recomendações segundo as quais se espera que os alunos sejam avaliados de maneira sistemática quanto a ‘competências adquiridas’ através de critérios já estabelecidos. O que as autoras dizem tratar-se de

[...] um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um “mercado de habilidades”, baseado na teoria do “capital humano”, promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45).

Tal discurso seduz e trabalha para tornar evidentes sentidos de uma suposta educação democrática. A partir das análises produzidas pelas duas pesquisadoras, no que se refere à BNCC, é possível dizer que, através de suas medidas, promete-se e pretende-se mudar o currículo inserindo competências do século XXI e modernizando a gestão das escolas. A partir disso, estamos diante de um efeito de homogeneização da educação do país, pelo qual a padronização de vários elementos, como professores, materiais didáticos, formação de professores, entre outros, será permitida. O que poderá possibilitar, também, a implementação de avaliação dos profissionais da educação, bem como a

transformação da escola em “[...] cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas, sejam elas quais forem: Prova Brasil, SAEB, ENEM e o PISA” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 46).

3.2.2 O trabalho pendular da sujeito-pesquisadora analista de discurso

3.2.2.1 “Competências” e a submissão ao mercado

Como sujeito-pesquisadora analista de discurso sempre em formação, arrisco passos, sempre incipientes, no trabalho analítico-discursivo com forte inspiração nas propostas desenhadas por Ernst-Pereira e Mutti (2011). Nesta escrita, materializo a filiação à Análise de Discurso. Em tal campo inscrevo meu dizer por meio de um trabalho que envolve a identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscurso e a sua remissão ao interdiscurso, verificando o que foi enunciado e que, portanto, aponta para uma memória discursiva do dizer. Antes, no entanto, de produzir gestos de interpretação do funcionamento discursivo de competências gerais da BNCC, farei algumas considerações a respeito do sintagma “competência” a partir de estudos engendrados por Bittencourt (2017), Nogueira e Dias (2018; 2019) e Zapelini e Marques (2018), inserindo minhas especulações neste conjunto maior de investigações que se constituem no ponto de encontro entre Análise de Discurso e Educação.

Nogueira e Dias (2018; 2019), nos artigos referidos parágrafos antes, identificam sentidos de conhecimento útil e conhecimento aplicado na palavra “competência”. Dois recortes são destacados por elas:

R1 - Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competências. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 41) [grifos das autoras].

R2 - Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como

fim em si mesmo. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 41) [grifos das autoras].

Em R1, “competência” é definida como o “conhecimento útil”, “mobilizado”, “operado” e “aplicado” em situações que “requerem aplicá-lo” para tomar “decisões pertinentes”. Nessa perspectiva, a competência seria um conhecimento aplicado. “A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que “ser competente”, “ser capaz de”, se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 41). Já em R2 parece que “competências”, “predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a “conhecimento desinteressado”, predicado como conhecimento erudito, o qual é posto tendo como fim apenas si mesmo” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 41). Dessa forma, perguntam as autoras: “Em relação a que esse conhecimento é desinteressado no jogo de forças da competitividade ‘mercado-lógica’?”.

Termos como "aprender a aprender", o "discernimento e a responsabilidade", "aplicar conhecimento na resolução de problemas", "autonomia para tomar decisões", "ser proativo e buscar soluções" em R2 dão visibilidade à

[...] discursividade que se abriga numa formação discursiva neoliberal em que se constitui esse sujeito “autoempreendedor” - o que deve ser empreendedor de si mesmo – de maneira que a subjetividade é gerida para assegurar o processo de assujeitamento, historicamente atualizado, [...] a partir de um jogo político de liberdade e submissão. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 42).

São apresentados mais dois recortes em que ocorrem as palavras “competência” e “habilidade” combinadas:

R3 - Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN porque eles são o primeiro documento nacional no País que explicita e detalha as competências (desdobradas em habilidades) a ser adquiridas pelos alunos em todas as áreas de conhecimento” (p. 74). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015 (BNCC, 2017, p. 16) [grifos das autoras].

R4 - No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma

tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) [grifos das autoras].

Em R4, é possível perceber as indicações do processo de construção dos currículos enquanto competências, nos quais são colocados em evidência uma integração de Estados e de Municípios no que se refere à história das reformas de ensino, além de “[...] uma integração de organizações internacionais no sentido de produzir o efeito de validação/legitimidade ao documento em formulação” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 44). O discurso das “competências” aponta para sentidos de avaliação sistemática dos estudantes quanto às “competências adquiridas” através de critérios já estabelecidos – o que as autoras dizem tratar-se de

[...] um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um "mercado de habilidades", baseado na teoria do "capital humano", promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco [...]. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45).

Na esteira dos movimentos produzidos pelas duas pesquisadoras, acrescento alguns passos que envolvem a retomada do sintagma “competência” pela inicial consideração de seu sentido dicionarizado/estabilizado e das relações sintáticas: trata-se de substantivo que designa ou nomeia algo que é da ordem de um conhecimento de certo tipo – o tipo de conhecimento necessário para “desempenhar encargos”, realizar atribuições para as quais são necessárias certas habilidades e certos saberes, certas aptidões e capacidades. Os dicionários consultados apresentam “competência” como:

Substantivo feminino
 Conjunto de conhecimentos ou habilidades; aptidão
 Autoridade atribuída a um indivíduo por seu cargo ou sua função;
 atribuição, alçada²³

²³ HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva,

substantivo feminino

Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto.

[Jurídico] Atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos. Capacidade de fazer alguma coisa; aptidão.

Dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada. Conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos.

Discordância entre pessoas; conflito, oposição, disputa.

[Linguística] Conhecimento inconsciente que faz com que uma pessoa entenda e fale sua própria língua.²⁴

Já na BNCC, “competência” é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Portanto, é definida pela BNCC conforme sentidos já estabilizados, disponíveis no dicionário, que destacam sua associação a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para desempenhar encargos e realizar atribuições das mais diferentes naturezas.

No entanto, na Análise de Discurso (AD), disciplina de interpretação, como designada por Michel Pêcheux, a/o analista deve ir além da língua em sua superfície, considerando o discurso, que vem a ser a língua em contato com a exterioridade. Nesse sentido, segundo Orlandi (2015, p. 13), a AD “[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso”. Ainda, em conformidade com a autora, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Desse modo, inicio meu caminho de análise a partir do processo de dessuperficialização da língua, ou seja, conforme Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010) e Orlandi (2015), que retoma os estudiosos franceses, fazendo a passagem da superfície linguística para o texto. Entende-se por superfície linguística:

[...] sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão. (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p.180).

Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), ao discorrerem a respeito da dessuperficialização, advertem que ela aponta para a “[...] existência material da língua, caracterizada pela estrutura não-linear dos mecanismos sintáticos e mais profundamente por tudo aquilo sobre o que se exerce o ‘esquecimento nº 2’”. Orlandi (2015), ao discorrer relativamente a esta primeira etapa de análise a partir de Pêcheux e Fuchs, ressalta que o analista, em contato com o texto, busca ver sua discursividade lançando um primeiro olhar de natureza linguístico-enunciativa, construindo um objeto discursivo no qual já está considerado o esquecimento nº 2. O objeto discursivo, segundo Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p. 181), é “[...] o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão nº 2”, ocorrendo, pois, uma segunda dessuperficialização (ou dessintagmatização) – a discursiva

Nesse sentido, no trabalho aqui desenvolvido, em contato com o *corpus* empírico um primeiro olhar foi lançado. A partir disso, foi feita a passagem do *corpus* empírico (*Base Nacional Comum Curricular*) para o *corpus* discursivo (as competências gerais da BNCC) – que se constitui em recorte daquele no qual as marcas linguísticas “competências”, “valorizar” e “utilizar” foram identificadas em função do excesso de sua presença²⁵ e que posteriormente, após remissão ao interdiscurso, apontaram para determinadas memórias discursivas do dizer que, por sua vez, nos remetem a sentidos e saberes em tensão, parte de duas formações discursivas: FD Pedagógica Transgressora e FD Pedagógica Legalista Neoliberal. Etapa na qual, segundo Orlandi (2015), o analista vislumbra a configuração das formações discursivas que dominam a prática discursiva em questão, tornando visível o fato de que, ao longo do dizer, famílias parafrásticas são formadas, relacionando o que foi dito com o que pode ser dito ou, mais ainda, colocando

[...] o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de

²⁵ No capítulo anterior, é feita uma análise do *corpus* a partir do modo como ele pode ser compreendido a partir de Courtine (2014) com destaque para o importante papel desempenhado pelas condições de produção. As considerações feitas agora se somam àquelas.

outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2015, p. 59).

Conforme o caminho de análise proposto por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), passamos do objeto discursivo ao processo discursivo, ocorrendo, como dito antes, a “[...] dessintagmatização discursiva, que rompe a conexidade própria a cada objeto discursivo e que começa a anular o efeito do “esquecimento nº 1”. Cabe lembrar que o processo discursivo é compreendido como “[...] resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção [...]” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 181). Após a segunda etapa, a partir das condições de produção (que funcionam ao longo de todo o gesto analítico), segundo Orlandi (2015, p. 76), o analista incidirá

[...] uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia, etc.) – com a formação ideológica que rege essas relações. Aí é que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu.

Nesse aspecto, o presente trabalho, a partir da dupla dessuperficialização da língua e do discurso, respectivamente, remeteu os sintagmas no intradiscurso ao interdiscurso, que aponta para uma memória do dizer. Tal caminho de análise, à luz de Pêcheux e Fuchs ([1975]2010) e Orlandi (2015), é ilustrado abaixo:

Figura 9 – Dessintagmatização no domínio do linguístico e do discursivo
Movimentos do analista do discurso



Fonte: material produzido pela pesquisadora

Sendo assim, a partir do movimento de dessuperficialização da língua pela fundamental consideração das condições de produção do dizer, eu me coloquei algumas questões: a BNCC foi produzida por quem? Quando? Onde? Com que finalidade? Ao responder tais perguntas, considerei o recorte discursivo a partir do encontro entre língua(gem) e situação, linguagem e exterioridade.

Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso (AAD69)* ([1969] 1997), propõe pensar as condições de produção de modo a se contrapor às teorias que estavam em voga: o esquema reacional e o esquema informacional. Pêcheux se contrapõe a ambas teorias, porque elas não consideram as condições de produção do discurso. Segundo Orlandi (2015), na esteira de argumentos apresentados por Pêcheux, as condições de produção dizem respeito, sobretudo, ao sujeito e à situação. A memória também faz parte da produção do discurso. A autora fala a respeito das condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo: as CPs em sentido estrito apontam para a situação histórica imediata de produção do dizer - Quem produziu? Quando? Onde? Com que finalidade?; já as CPs em sentido amplo incluem o contexto ideológico.

Em sentido estrito, as CPs da BNCC envolvem não apenas o fato de se tratar de um documento de caráter prescritivo que representa um modo de propor políticas públicas de educação no Brasil, mas também a finalidade com que tal proposição foi engendrada: ordenar e regular as práticas curriculares no país. O referido documento foi produzido em três etapas, sendo que, na primeira e na terceira etapas, não houve grande participação da sociedade, enquanto a segunda versão teve uma participação mais acentuada de diferentes setores sociais em suas discussões, contendo temáticas diversas ausentes na última versão que, publicada em abril de 2017, equivale a um documento muito sintético e descritivo.

Bittencourt²⁶ (2017), no artigo *A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*, propõe avaliar a política pública ligada ao processo de elaboração das três versões da BNCC. A autora considera que as três versões estejam situadas “[...] no âmbito de uma mesma tendência, a

²⁶ Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Université Paul Sabatier (França). Docente do Centro de Ciências da Educação com atuação nas áreas de Didática, Currículo e Formação de professores. E-mail: janebitten.jane@gmail.com

internacionalização das políticas educacionais, associada a processos de regulação a partir de indicadores de qualidade da educação em nível mundial” (BITTENCOURT, 2017, p. 553).

Tal influência de nível mundial é evidenciada, no Brasil, a partir do início da década de 2000, no contexto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Influência que se prolonga, com aumento e adaptações, na década de 2010, o que pode ser evidenciado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010a) e se estabelece nas consecutivas versões da BNCC: a primeira versão publicada em 2015, a segunda, de 2016, e a versão atual, de 2017. Nesse cenário, segundo a autora, é importante destacar que

[...] agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que constituem as instâncias que caracterizam o atual contexto de influência na determinação das políticas públicas de ordem transnacional, têm suas diretrizes constantemente reinterpretadas na definição de políticas nacionais. É neste processo que se dão os conflitos, as disputas de interesses, os acordos e adaptações que caracterizam o contexto de produção de textos. (BITTENCOURT, 2017, p. 555).

Sendo assim, Bittencourt (2017, p. 556) propõe que estamos, atualmente, tornando evidente um “[...] aprofundamento da tendência a direcionar os fins da educação para uma confluência de interesses associados à competitividade econômica e à afirmação do estado regulador”.

Adriana Fancio (2019), em sua dissertação *O ensino da língua portuguesa no Brasil*: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC, sintetiza as instabilidades, contradições e tensões que têm caracterizado as políticas educacionais desde 2014 – o que, sob certo aspecto, respinga efeitos na BNCC e faz parte de suas condições de produção. Reiterando os argumentos de Bittencourt (2017), apresenta o que pode ser considerado como uma linha de tempo das rupturas entre uma gestão e outra no Ministério da Educação, evidenciando preocupante crise política brasileira nos momentos de discussão, produção e publicação da Base. No ano de 2014, teve início a elaboração da BNCC com debates seguidos da publicação da primeira versão em 2015. Citando a própria Fancio, temos a seguinte cronologia ministerial:

O Ministério da Educação era ocupado pelo Ministro Renato Janine Ribeiro que permaneceu por seis meses no segundo governo da presidente Dilma Rousseff. Em maio de 2016, foi publicada a segunda versão da BNCC e o Ministro da Educação nesse ano era Aloizio Mercadante. Após acirradas discussões a respeito da BNCC, o documento recebe a versão final e foi homologado em 20 de dezembro de 2017. Nesse ano, a pasta do Ministério da Educação já estava ocupada por outro Ministro, agora por Mendonça Filho que ficou à frente do Ministério até abril de 2018. [...] em 2018, o Ministério da Educação, novamente, era ocupado por outro nome, Rossieli Soares da Silva, o novo ministro da Educação que comandou a pasta até dezembro de 2018. Em janeiro de 2019, o ministério foi ocupado por Ricardo Vélez Rodríguez que permaneceu no cargo até abril do mesmo ano. Em seguida, foi nomeado para assumir a pasta da educação Abraham Weintraub [...].

A primeira versão do documento publicado da BNCC, e apresentado para consulta pública em setembro de 2015, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e apoiado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os pressupostos educativos do documento tiveram sua fundamentação nas diretrizes nacionais para a educação básica e para o ensino de nove anos (BRASIL, 2010a; 2010b), atendendo o que já era possível encontrar previsto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, de 1996, e em correspondência com o *Plano Nacional de Educação* (PNE), com vigência de 2014 a 2024. Tais documentos legais norteiam a educação básica brasileira, preservando a manutenção de parte diversificada do currículo.

A primeira versão é estruturada a partir do argumento segundo o qual é necessária a definição de componentes curriculares básicos, em todas as áreas, a partir dos chamados direitos de aprendizagem, considerados de grande relevância para todos os estudantes brasileiros. Tais direitos possibilitariam a definição dos chamados objetivos de aprendizagem, que são “[...] conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 13). A partir disso, é proposta pelo documento:

[...] uma organização baseada em cada uma das etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), considerando as quatro áreas já estabelecidas nas resoluções curriculares em vigor (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática). Para as etapas da educação infantil e ensino médio são definidos eixos estruturantes para cada uma das áreas que devem servir como elementos integradores entre as áreas. A partir de cada eixo, são identificados os objetivos de aprendizagem, na seguinte

sequência: Etapa/Área/Eixo/Objetivos de aprendizagem.
(BITTENCOURT, 2017, p. 557).

Bittencourt (2017, p. 558) chama atenção para um silenciamento, pois na primeira versão “[...] não há nenhuma indicação bibliográfica que justifique a escolha pela definição curricular a partir de objetivos de aprendizagem [...]”. Outro aspecto evidenciado pela autora se refere a como são enunciados os objetivos de aprendizagem, uma vez que indicam ações de sujeitos, partindo da apropriação de conteúdos curriculares, sendo propostas habilidades enunciadas como objetivos de aprendizagem. No entanto, “[...] o termo habilidades se refere diretamente às competências como princípio de organização curricular”, cabendo então questionar tal ocultamento. Por último, a autora aponta uma contradição, pois ao mesmo tempo que há uma insistência pela integração curricular, afirmada, por exemplo, através da articulação entre áreas, os objetivos de aprendizagem são muito segmentados e disciplinares.

A proposta foi colocada em discussão por diferentes instâncias que participam do debate educacional, incluindo equipes de assessores e especialistas das áreas, como professores universitários, representantes de secretarias estaduais de todos os estados, bem como outras instâncias sociais interessadas nas questões educacionais. Após seis meses de debate e reelaboração, em março de 2016, foi publicada a segunda versão da BNCC. Nesse documento é possível identificar múltiplas vozes e a exigência por conquistas que já constavam em outras regulamentações curriculares no país, como a temática étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, anunciadas apenas como tema integrador na primeira versão. Neste aspecto, Bittencourt (2017) está em consonância com Zapelini e Marques (2018) ao citarem que foi feita uma consulta pública, realizada através da internet entre 2015 e 2016, gerando mais de 12 milhões de contribuições.

Dessa forma, a segunda versão da BNCC se apresenta como um documento curricular com importantes mudanças, em diferentes aspectos, como: definição em relação aos seus princípios pedagógicos; consideração das peculiaridades das etapas da educação básica e de seus sujeitos; incorporação das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais. Outra mudança importante nesta versão se refere às modalidades da educação básica

nas quais devem ser levadas em consideração temáticas como: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação para Relações Étnico-raciais; Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Foi incluída, também, a questão de gênero, identificada diversas vezes no documento e citada em diversos objetivos de aprendizagem.

Nesta versão foram feitas várias concessões significativas, no entanto, os princípios educativos que nortearam a proposta inicial, com foco na afirmação dos direitos de aprendizagem, no âmbito de propostas transnacionais de caráter fortemente regulativo, permaneceram inalterados, vencendo conflitos que caracterizam a disputa curricular.

A fim de explicitar tal disputa, Bittencourt (2017) coloca que os princípios que nortearam a BNCC, desde seu início em 2015, podem ser compreendidos no âmbito da internacionalização das políticas. Traços já identificados nas diretrizes nacionais para a educação básica (BRASIL, 2010a; 2010b) nas quais é adotada “[...] uma perspectiva sistêmica para a regulação e gestão da educação” (BITTENCOURT, 2017, p. 560) com inspiração na afirmação de princípios do educar e do cuidar e, também, na busca pela qualidade social da educação, baseada nos padrões mínimos de qualidade associados aos sistemas nacionais de avaliação, em especial, ao Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

A autora chama atenção para a adoção das competências enquanto princípio organizador do currículo, ainda que a segunda versão da *Base* não o faça de modo explícito, provavelmente devido aos interesses dos sujeitos que foram chamados a colaborar em sua elaboração: “[...] o termo competências é mencionado apenas três vezes nesta versão, uma vez na parte referente aos objetivos da área da Matemática e duas vezes no texto a respeito do ensino médio” (BITTENCOURT, 2017, p. 564).

A terceira versão da BNCC, publicada em abril de 2017, inicia citando documentos e resoluções curriculares em vigor a fim de se justificar legalmente. Logo após, evidencia e justifica a adesão às competências argumentando que: 1. tal escolha se faz presente em inúmeros documentos curriculares de estados e municípios brasileiros; e, 2. este é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais que seguem os princípios da OCDE, que coordena o PISA.

A principal referência é citada em uma nota de rodapé – um documento publicado pela OCDE, o *Global Competency for an Inclusive World* (OCDE, 2016), no qual é possível encontrar toda a base para as chamadas competências globais, que fazem referência às demandas da dinâmica social contemporânea, fortemente baseadas na diversidade cultural, traduzidas em grandes objetivos focados na ação, com base na tríade habilidades, conhecimentos e atitudes, caracterizando uma competência.

Nessa perspectiva, a terceira versão do documento está alinhada aos objetivos das avaliações internacionais, que definem critérios e indicam as diretrizes globais a serem seguidas por todos, de acordo com o estabelecido como meta para 2030. Data que se refere ao documento publicado pela UNESCO em 2016 no qual são apresentadas as diretrizes da *Declaração de Incheon*, que definiu os requisitos para a educação mundial para a próxima década – 2020 a 2030.

Nesta versão os princípios que norteiam o documento estão alinhados aos princípios da OCDE e da UNESCO – o que fica evidente no capítulo referente à sua estrutura, onde flagramos

[...] o vocabulário relacionado às competências completamente assumido [...]. São definidas dez competências [...] a partir das quais são elaboradas as competências específicas de cada área, para a educação infantil e o ensino fundamental. Destas derivam as unidades temáticas das áreas, seus objetos de conhecimento (e não mais objetivos como na versão anterior) e daí as habilidades. (BITTENCOURT, 2017, p. 565).

Enquanto na segunda versão da BNCC, alinhada principalmente aos princípios da UNESCO, e tendo significativa participação de especialistas em educação, bem como participação popular, o termo “competências” era citado apenas três vezes, na terceira versão, fortemente alinhada aos princípios da OCDE, o termo “competências” se faz presente em todas as páginas do texto, em geral, várias vezes por página, atestando a evidente aderência aos princípios do *Global Competency for an Inclusive World* na versão final da Base.

Não apenas o termo “competências” é adotado de maneira evidente, bem como importantes temáticas presentes na segunda versão do documento foram significativamente diminuídas, a exemplo da questão de gênero que, na última versão, aparece apenas em algumas áreas (ciências humanas e arte no ensino

fundamental) enquanto que, na segunda versão da BNCC, a temática era mencionada na maior parte dos objetivos de aprendizagem e em todas as disciplinas e áreas. Afirmarões essas que vão ao encontro do que trazem Zapelini e Marques (2018, p. 118) ao afirmarem que o documento “[...] encaminhou-se para o silenciamento de diversos temas propostos, eliminando, portanto, múltiplas possibilidades que poderiam ser contempladas numa construção dita democrática”.

Ainda no que se refere ao termo “competências”, na terceira versão da BNCC, Nogueira e Dias (2018) afirmam que, em detrimento de um discurso da flexibilidade, a abordagem por competências estaria submetendo o educador a uma rigidez uma vez que o mesmo deverá seguir manuais, aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências.

No que se refere aos PCN, que adotavam as competências como princípio organizador do currículo, Bittencourt (2017) afirma que há grande semelhança em relação aos conteúdos curriculares propostos, agora denominados de objetos de conhecimento. Na versão final, há uma lista de habilidades (e não mais objetivos de aprendizagem). Tais habilidades definem resultados de aprendizagem referentes a objetos de conhecimento, agora altamente especificados em suas respectivas áreas e anos escolares.

Mediante o exposto, enquanto documento curricular, de caráter prescritivo, a última versão da BNCC é constituída “[...] por delimitações de conteúdos curriculares por área de conhecimento e por etapa de escolarização e explicita todos os resultados de aprendizagem pretendidos” (BITTENCOURT, 2017, p. 565), seguramente com a intenção de avaliações mais diretas. Ao mudar a linguagem da terceira versão em relação à da segunda versão do documento, ao mudar objetivos de aprendizagem para as habilidades, os objetos de conhecimento devem ser apresentados como resultado, através de habilidades.

Bittencourt (2017) afirma que, no campo da política curricular, venceram os agentes OCDE e UNESCO (associados ao PISA), que têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação que visam à obtenção de resultados. No que se refere aos PCN da década de 2000, a BNCC, segundo a autora, é um retrocesso. A este respeito, ao desenvolver pesquisa com a finalidade de compreender os discursos presentes em cada versão da BNCC e as implicações das posições ideológicas assumidas,

Nascimento (2019, p. 7) confirma as considerações enunciadas por Bittencourt (2017), advertindo que:

[...] temos na versão aprovada da BNCC ambiguidades na compreensão de competências e habilidades que devem ser atingidas pelos alunos, uma vez que a noção de competência é colocada como a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, de forma que o aluno possa utilizar o conhecimento construído ao se defrontar com algum problema. No entanto, na BNCC consta que as competências devem ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e suas habilidades decorrentes, pela cultura atual dos professores, com seus cadernos de planejamento escolar e livros didáticos.

Ao modo de retomada das considerações feitas sobre as condições de produção da BNCC, de forma geral, e de sua terceira versão mais especificamente, pode-se aventar, desde Orlandi (2015), que, em sentido estrito, o texto referência da última versão foi produzido com forte inspiração em escritos elaborados pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE) em 2016, tendo influenciado muito os grupos que se atribuíram a função de redigir a última versão da BNCC. Esta foi elaborada em um contexto educacional brasileiro de políticas públicas em que as reformas para a Educação tomaram diferentes formas com o principal objetivo de ordenar e regular as práticas curriculares no país.

Em sentido amplo, as condições de produção remetem para a situação político-pedagógica nacional. O grupo que produziu a terceira versão da BNCC se baseou em documento elaborado por organização internacional comprometida com questões econômicas, num momento de turbulência política em nosso país e de busca de fortalecimento por parte do empresariado. Se aproximadas tais especulações do sintagma “competência” a partir do modo excessivo como ele se faz presente na BNCC, articulado a um conjunto de conhecimentos (úteis) e habilidades de uso dos mesmos em diferentes situações, é possível suspeitar que ressoam em “competência” alguns sentidos vinculados aos interesses econômicos desses grupos: sentidos de capacitação para o trabalho como enfatizados por Nogueira e Dias (2018); sentidos de silenciamento do diverso e da democracia conforme Zapelini e Marques (2018); e sentidos de comprometimento com o capitalismo alinhado à obtenção de resultados por meio da utilização de conhecimentos considerados “úteis” segundo Bittencourt (2017). Argumentos com os quais Nogueira e Dias (2019, p. 952) concordam ao concluir

que

[...] 'competência' é definida como o 'conhecimento útil', 'mobilizado', 'operado' e 'aplicado' em situações que 'requerem aplicá-lo' para tomar 'decisões pertinentes'. A competência, nessa perspectiva, seria um conhecimento aplicado. A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que 'ser competente', 'ser capaz de', se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído. E, por fim, parece-nos que 'competências', predicada como conhecimento aplicado, interessado, se opõe a 'conhecimento desinteressado', predicado como conhecimento erudito, o qual é posto tendo como fim apenas a si mesmo.

Na esteira das ideias discutidas pelas pesquisadoras supracitadas, a análise da expressão "itinerários formativos", elaborada por Pfeiffer e Grigoletto (2018), pode ser parafraseada quando se pensa em competências. As autoras, ao produzirem gestos de interpretação da expressão "itinerários formativos", provocam a problematizar de novo o sintagma "competências". É possível, ao modo de retomada de seus argumentos, perspectivar que o desenho do currículo submetido ao compromisso com desenvolvimento de habilidades e competências estabiliza, em um universo semanticamente estável como a escola desde certas filiações de sentidos, que o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, sendo assim, o sentido do ensino para alguns está no alinhamento ao mundo do trabalho. Dessa forma, "competências" e "habilidades" traduzem formas materiais que, no interior de uma formação social capitalista, apontam para certo modo de produção que as domina e por "[...] um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõem" (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 22).

Tais descobertas provocam a pensar nos modos como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da BNCC. Ela funciona naturalizando o sintagma "competência" pelo excesso (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011): ele é repetido tantas vezes na terceira versão que seus sentidos parecem se tornar óbvios, evidentes.

3.2.2.2 "Utilizar" e "valorizar": sentidos em litígio

Aquilo que ocorre com o sintagma "competência" também sucede com

outras duas palavras as quais chamaram a minha atenção pelo dizer demais: trata-se de “valorizar” e “utilizar” – duas competências gerais da educação básica segundo a versão da BNCC em foco aqui. “Valorizar” (ou sua forma nominal “valorização”) está presente em quatro das dez competências. “Utilizar” está presente em três das dez competências. Então, a partir de Ernst-Pereira e Mutti (2011), após identificar tais marcas linguísticas, eu as remeto ao interdiscurso. Para tanto, acesso os sentidos dicionarizados/estabilizados bem como o que está dito no intradiscurso da BNCC.

Os sentidos estabilizados de “valorizar” referem, em termos gerais, dar importância ou destaque positivo a algo ou alguém. Mas o que se pretende “valorizar”? A BNCC dá valor, dá destaque a sujeitos, saberes, vivências, manifestações artísticas e culturais. Ela reconhece a diversidade e, também, que os conhecimentos são construídos historicamente, portanto, não são fixos, mas sofrem transformações relacionadas às condições de produção históricas em que são constituídos. É possível identificar efeitos de sentido de reconhecimento da diversidade como algo valioso e também de atribuição de importância ao diverso, esteja ele materializado em saberes, vivências, manifestações ou peculiaridades de grupos culturais diferentes.

No que se refere ao sintagma “utilizar”, os sentidos dicionarizados/estabilizados dizem respeito a utilizar ou fazer uso de, tornar útil, tirar proveito ou vantagem (de algo ou alguém). A BNCC propõe que se utilizem “diferentes linguagens”, “conhecimentos historicamente construídos”, “tecnologias digitais de informação e comunicação”. Dessa forma, é possível identificar efeitos de sentido de submissão do conhecimento, dos saberes a finalidades pragmáticas, de instrumentalização dos indivíduos. Ou seja, o conhecimento só terá valor se for possível tirar proveito dele para alguma coisa.

Desde a AD, o sentido não é fixo, uma vez que cada sujeito enuncia a partir das formações discursivas com as quais se identifica e a partir também de seu assujeitamento. Nesse sentido, Pêcheux (1997 *apud* BARCINSKI 2002, p. 229) assinala que “[...] assim é negado à forma o lugar do sentido; sendo este da ordem do discurso, constituindo-se como um ponto de deriva, rastro de percursos: o sentido sempre pode ser outro”. A esse respeito, Leandro Ferreira (2003, p. 193) afirma que:

O sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede de memória; assim, como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido. A Análise do Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários. Esta determinação histórica tanto do sentido, quanto do sujeito faz com que eles não sejam entendidos como naturais, transparentes, mas sejam pensados em sua contradição e espessura.

Consoante Pêcheux ([1975] 1997, p. 160), o “[...] sentido de uma palavra [...] 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”, portanto, o sentido não é evidente; ele é um “[...] efeito de sentido da enunciação entre A e B” (FERNANDES, 2005, p. 27). Daí ocorre o equívoco, uma vez que o sentido sempre pode ser outro, ou seja, não há sentido universal sem equívoco. Além disso, o mesmo objeto tem um sentido diferente dependendo do lugar de onde o sujeito fala, assim, o mesmo objeto significa diferentemente para cada sujeito. Desse modo, as palavras somente adquirem sentido nas instâncias em que são empregadas.

Dessa forma, ao falar em sentido é necessário que se fale em Formação Discursiva (FD), pois, como destaca Orlandi (2015), a partir da FD que é possível compreender o processo de produção de sentidos. A FD é o que determina – a partir de uma determinada posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – o que pode e deve ser dito. Partindo dessa perspectiva, a formação discursiva (FD) compreende um conjunto de saberes, isto é, a FD não existe sozinha, mas dentro de um todo complexo com dominante. Assim, dentro das FDs (essa repetição de alguns saberes) ocorrem os processos discursivos. Desse modo, dentro de uma formação discursiva pode haver diferentes posições-sujeito.

O trabalho do analista será observar as condições de produção e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma formação discursiva (e não outra) a fim de reconhecer os sentidos que ressoam no dito. Assim sendo, memória, segundo Mariani (1998, p. 90), se traduz como a memória discursiva que

[...] faz com que o sujeito, na sua relação com o social e o histórico, se filie a determinadas redes de sentido. A memória discursiva não é apreensível ou ensinável (em termos escolares) nem totalmente fechada,

podendo ser sempre ressignificada, pois é constituída na relação com o esquecimento, a memória discursiva produz efeitos no sujeito afetando, cada um, de um modo individualizado.

A partir de tais ponderações, a partir da consideração das CPs – conjuntura sócio-histórica e posições dadas –, é possível identificar, desde os efeitos de sentido que ressoam nos sintagmas “valorizar” e “utilizar”, uma Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal principal na qual circulam saberes associados tanto a um sentido de educação que é feita com a diversidade e na dependência dela quanto a um sentido instrumental da ação dos indivíduos, onde as diferentes linguagens só terão valor se for possível tirar vantagem/proveito delas para algo. Esses sentidos estabelecem relação de tensão entre si assim como as posições-sujeito assumidas estão em conflito. Assim sendo, existe uma disputa entre sentidos antagônicos, sentidos rivais, e, por extensão, posições-sujeito também distintas em embate:

Quadro 3 – Tensão/Litígio entre sentidos e posições-sujeito rivais
Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN)

“Valorizar”	“Utilizar”
Efeitos de sentido de atribuição de importância ao diverso	Efeitos de sentido de submissão do conhecimento, dos saberes a finalidades pragmáticas com reforço da homogeneização
posição-sujeito “transgressora” posição-sujeito de valorização do diverso posição-sujeito de negociação na diversidade	posição-sujeito legalista conservadora posição-sujeito de gestão neoliberal posição-sujeito tecnicista
(C3) “ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (C6) “ Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania a ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”	(C4) “ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo. (C5) “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

“Valorizar” e “utilizar” são “competências” enunciadas pela BNCC que, como especulado quando suas condições de produção foram analisadas, foi produzida sob forte influência de organizações internacionais cuja preocupação maior são fatores econômicos. Se novamente forem consideradas as condições de produção, se poderá dizer que, embora na BNCC se fale em valorização dos “conhecimentos historicamente construídos” e da diversidade, esta valorização depende do proveito e da utilidade que se poderá tirar de tais conhecimentos e de tais diversidades tanto no dia a dia de vida dos sujeitos, quanto no mundo do trabalho. Algo que é lembrado por Nogueira e Dias (2019) quando problematizam as maneiras como a educação está se constituindo em uma articulação mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação.

Numa conjuntura política como a atual, a BNCC textualiza a discursivização de sentidos que, de modo dominante, retiram do sujeito a sua centralidade nos acordos pedagógicos e nas relações sociais mais amplas, portanto, na produção do currículo, na escola. Ao propor, como primeira competência a ser desenvolvida, “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, reconheço uma contradição constitutiva da Base: ao mesmo tempo em que o documento recomenda que os “conhecimentos historicamente construídos” sejam valorizados, habitando em “valorizar” um sentido de importância, ele deixa claro que o sujeito precisa aprender a utilizá-los, ou seja, aplicá-los, habitando na palavra “utilizar” certo sentido de conhecimento útil e sujeito para o qual se dará valor se ele for útil no desempenho competente de atribuições que envolvem esse conhecimento útil. A promessa de que o conhecimento é construído e sofre transformações, porque histórico, é atravessada pela insistência de um sentido de utilidade que, dito demais nas dez competências e ao longo da BNCC, entende o conhecimento não como coisas-a-saber, mas o reduz a coisas-a-usar e aplicar, limitando o sujeito a um “aplicador” dessas coisas.

Tudo isso permite suspeitar que a FDPLN esteja materializando uma Formação Ideológica Capitalista (FIC) que tende a compreender a educação como algo por meio do qual o trabalho com conhecimentos úteis poderá

capacitar/habilitar os sujeitos a serem úteis e, portanto, valorizados em função do “proveito”, da utilidade, da vantagem que se tira deles (dos sujeitos).

Tendo em vista as posições-sujeito em tensão e os sentidos em disputa na FDPLN, deslizo para o conceito de forma-sujeito e de posição-sujeito, respectivamente, na tentativa de explicitar o funcionamento de uma FD e sua heterogeneidade. Para falarmos, agora, de forma-sujeito e de posição-sujeito, as considerações feitas sobre sujeito são imprescindíveis, reiterando que o sujeito da Análise do Discurso é afetado duas vezes: em seu funcionamento psíquico, e em seu funcionamento social, uma vez que, na sua constituição, ele é interpelado pela ideologia e, no que se refere ao lado pessoal, sua psique, o mesmo sujeito é constituído de inconsciente. Nesse sentido, esse sujeito se dá entre ideologia e inconsciente. Embora seja interpelado ideologicamente, como dito antes, não o sabe, devido justamente ao inconsciente que também o afeta. Dessa forma, “[...] suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer” (INDURSKY, 2008, p. 11). Para compreender o funcionamento desse sujeito no discurso, é necessário referir o conceito de FD, pois é por meio dessa relação (FD-Sujeito) que se chega a esse funcionamento.

Segundo Pêcheux ([1975] 2014, p. 161), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Pêcheux ([1975] 2014, p. 163) afirma ainda que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Essa identificação ocorre através da “forma-sujeito”. Para explicar esse funcionamento, Pêcheux ([1975] 2014, p. 172) introduz “a tomada de posição” que

[...] resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação.

Retomando o que foi referido antes, chamo a atenção para o fato de que Pêcheux ([1975] 2014) apresenta uma reconstrução da forma-sujeito, considerando a tomada de posição desde três modalidades – identificação plena ou “bom- sujeito”, contra-identificação ou “mau-sujeito” e desidentificação:

- Superposição ou identificação plena (ou “bom sujeito”) – replica a forma-sujeito, haja vista estar identificado completamente com a FD onde está inserido.
- Contra-identificação (ou “mau-sujeito”) – o sujeito do discurso se contrapõe à forma-sujeito (se distancia, duvida, questiona, contesta, se revolta etc.). No entanto, não ocorre um afastamento total da primeira FD, mas uma identificação parcial com outra FD. Nesse sentido, a forma-sujeito se divide em bom e em mau-sujeito, pois se identifica, mas com questionamentos.
- Desidentificação: ela ocorre quando o sujeito não se identifica mais, passando a identificar-se com outra FD.

Desse modo, podemos perceber que as noções de forma-sujeito e formação discursiva estão entrelaçadas. A heterogeneidade da FD é decorrente do desdobramento da forma-sujeito: “[...] uma formação discursiva homogênea só pode produzir uma forma-sujeito atravessada pelo imaginário de unicidade deste sujeito; enquanto uma formação discursiva heterogênea produz, como consequência natural, a heterogeneidade da forma-sujeito que a organiza” (INDURSKY, 2008, p. 16). A partir da fragmentação da forma-sujeito, temos as posições-sujeito.

A partir de Pêcheux ([1975] 2014) e Indursky (2008), reconheci, na FDPLN, a existência de uma posição-sujeito, a PS Legalista Conservadora, que se identifica completamente com os saberes que nela circulam de forma dominante. Trata-se de um bom sujeito que reflete “espontaneamente” o sujeito do saber da FD. Saberes são replicados por ele e estão associados, na FD, ao tecnicismo e a uma compreensão instrumental de educação submetida a elementos da ordem da economia.

Embora, na Formação Discursiva dominante, tenha depreendido uma posição que reflete a forma-sujeito, portanto, o saber também dominante na FD, configurando o discurso do “bom sujeito”, isso não significa que no âmbito da FDPLN não exista a instauração da diferença e da divergência, característica que,

aliás, é constitutiva de uma formação discursiva do modo como estou enxergando. Entendo que, desde tais ponderações, será possível discorrer de forma menos abrupta sobre “bom sujeito” e “mau-sujeito”.

Como esclarecido antes, o “mau-sujeito”, desde Indursky (2008), corresponde ao sujeito do discurso que se contrapõe à forma-sujeito (se distancia, duvida, questiona, contesta, se revolta etc.), se contraidentificando. Não ocorre um afastamento total da primeira FD, no caso, a FDP Legalista Neoliberal, mas uma identificação com outra FD, que talvez possa ser uma FDP Transgressora. Ocorre um ligeiro deslocamento discursivo em relação ao discurso reproduzido na memória da FD dominante. Não chega a se fazer uma ruptura entre sujeito e forma-sujeito da formação discursiva, mas são engendrados espaços não dominantes no âmbito dessa mesma FD, imbricada a outras em função da porosidade de suas fronteiras. A forma-sujeito se divide em bom e em mau-sujeito, sendo ela fragmentada.

Reconheço na FDPLN a instauração da diferença e da divergência em seu âmbito. Tem-se, então, o desdobramento estudado por Indursky (2008), pois na FD em questão não há apenas um bom sujeito completamente identificado. Mas há o desdobramento da forma-sujeito: as fronteiras porosas da FD dão espaço a saberes vindos de outra FD, que aqui chamo de Transgressora, dando espaço ao chamado mau sujeito.

Reitero que a terceira modalidade referida por Pêcheux ([1975] 2014) se trata da desidentificação. Ela ocorre quando o sujeito não se identifica mais, passando a identificar-se com outra FD. Sobre a desidentificação, Indursky (2008) adverte que esta modalidade possibilita falar em “brecha” uma vez que, embora o sujeito não deixe de ser interpelado ideologicamente, existe “certo espaço de liberdade” o qual permite movimentação. Quando ela ocorre é porque, inconscientemente, o sujeito já está identificado com outro domínio do saber. Especificamente no que tange ao *corpus* discursivo em análise aqui, não percebo rompimento do sujeito do discurso com o domínio de saber a que está filiado, portanto, não identifico deslocamento tal que autorize cogitar a desidentificação. Mas, repito, identifico um bom e um mau-sujeito – o que aponta para a heterogeneidade da FDPLN decorrente de um tal desdobramento.

A FDPLN, em função de suas fronteiras porosas, possibilita a entrada e circulação de saberes vindos de outra FD – a FDP Transgressora. No entanto,

não se trata de um movimento de desidentificação com os saberes dominantes da FD em questão, pois esses saberes identificados com a FDP Transgressora ainda permanecem na FDPLN. Logo, o que ocorre é uma contraidentificação. Os saberes vindos de outra FD (a FDP Transgressora) são saberes comprometidos com o reconhecimento da importância e valorização do diverso, ao passo que os saberes dominantes na FDPLN estão identificados com sentidos de submissão do conhecimento a finalidades pragmáticas e à instrumentalização da ação dos indivíduos. Dessa forma, a partir da fragmentação da forma-sujeito, temos as duas posições-sujeito reconhecidas em conflito, lembrando que “[...] uma forma-sujeito fragmentada abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o estranho, daí decorrendo uma formação discursiva heterogênea, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva” (INDURSKY, 2008, p. 18).

Em consonância com Indursky (2008), percebo que os efeitos de sentido que reverberam nas palavras “valorizar” e “utilizar” apontam para a contradição constitutiva de uma FD heterogênea. Do mesmo modo, uma tal heterogeneidade se mostra pela identificação de posições-sujeito que divergem, dividindo-se, portanto, em posições-sujeito dissidentes em relação ao saber da FD e outra identificada com o que nela é dominante.

Uma vez que no interior da FDPLN desenham-se posições-sujeito em confronto, para pensar nas tomadas de posição sou instada a pontuar que, na FD, há uma posição-sujeito dominante – a PS Legalista Conservadora – e, pelo menos, uma posição-sujeito dissidente – a PS Transgressora. Posição sujeito dominante se trata do sujeito que se identifica plenamente com a forma-sujeito, criando uma unicidade, constituindo-se, assim, um bom sujeito. Já a posição sujeito dissidente refere-se ao mau sujeito que, por sua vez, poderá ser representado por uma ou várias posições-sujeito e instaura uma heterogeneidade na FD.

Pode-se perceber que, na FDPLN, existem saberes que convivem de forma tensa e conflitante, o que aponta para um “acontecimento enunciativo” haja vista não ocorrer ruptura com a forma-sujeito. Reconheço saberes vindos de uma FDP Transgressora e representados por uma posição-sujeito dissidente (PS transgressora), convivendo com saberes oriundos da FD originária (Legalista Neoliberal) e representados por uma posição-sujeito dominante (PS Legalista

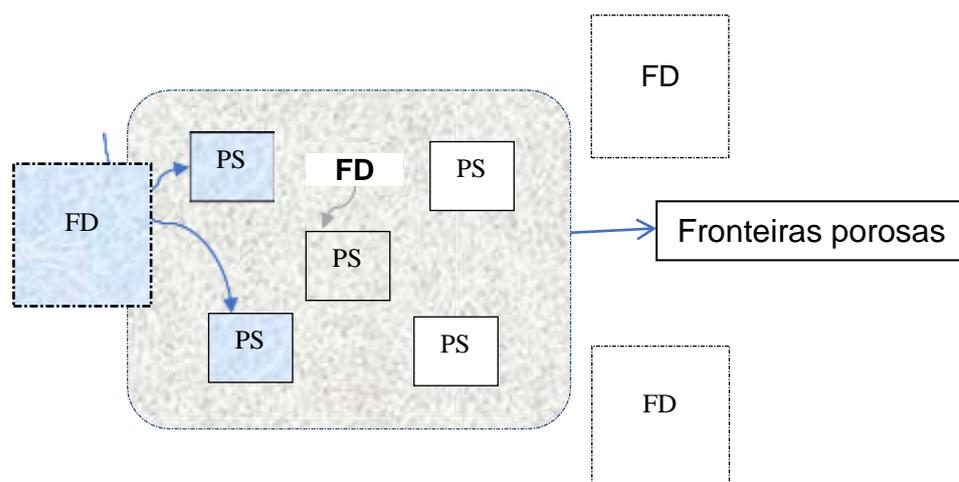
Conservadora).

Indursky destaca que “o ponto de vista do sujeito” significa a tomada de posição que o sujeito discursivo faz ao se identificar com os saberes vindos de uma posição-sujeito inscrita em uma certa FD. Sendo assim,

[...] o ponto de vista de um sujeito histórico se caracteriza por tomadas de posição a favor de certos saberes que pré-existem ao seu dizer e contra outros saberes que igualmente o precedem [...]. Ou seja: o sujeito identifica-se com um determinado sentido e se contrapõe a outros em função de sua interpelação ideológica, que está na origem de seu estatuto de sujeito, de sua identificação com determinada FD e com uma posição-sujeito. (INDURSKY, 2008, p. 31).

Com vistas a uma tentativa de representação dos processos descritos, “esbocei” um desenho:

Figura 10 – Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo²⁷



Fonte: material elaborado pela pesquisadora

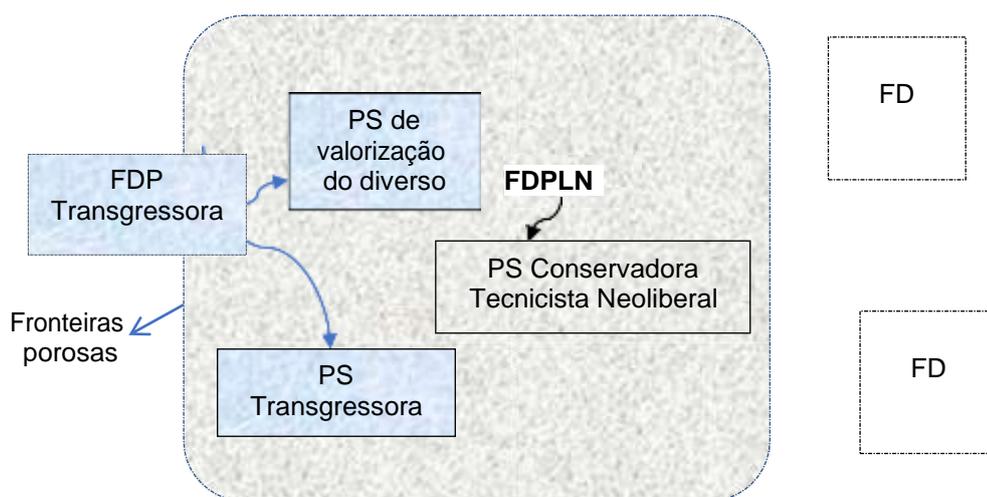
Pretendi demonstrar, no esquema, a fragmentação da forma-sujeito que aponta para a existência de diversas posições-sujeito (PS) para além da PS identificada com os saberes dominantes na FD. Em igual medida, representei as várias FDs que podem existir mais próximas ou mais distantes umas das outras, possibilitando (ou não) o deslize e novas posições-sujeito em caso de contraidentificação ou, até mesmo, de desidentificação. Estes movimentos de identificação, de contraidentificação ou desidentificação (quando ocorre) mostram

²⁷ Desenho feito pela autora, a partir da explicação dada pela Profa. Dra. Solange Mittmann durante a cadeira *Tópicos em Análise do Discurso: Aspectos Introdutórios* em 2018/02.

que “[...] a constituição do sentido junta-se à constituição do sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 154). Ou, em outras palavras, “[...] o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas” (INDURSKY, 1997, p. 27).

A partir desta representação, é possível visualizar o funcionamento da Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN):

Figura 11 – Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo no *corpus* discursivo analisado



Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Nesse caso, é possível identificar uma FD heterogênea, na qual acontece o desdobramento e a fragmentação da forma-sujeito pela entrada de saberes de outra FD, no caso, a FDP Transgressora, no campo de domínio da Formação Discursiva Pedagógica Legalista Neoliberal. Ocorre movimentação, portanto, surgimento de uma posição-sujeito dissidente (PS transgressora) que se contraindifica com a FDPLN. No entanto, embora em tensão com a posição-sujeito dominante (PS legalista conservadora), tal PS dissidente ainda permanece dentro da FD primeira. Isso acontece à medida que, ao combinar “valorizar” e “utilizar” nas Competências Gerais da Educação Básica, o documento submete o fazer pedagógico à aplicação de conhecimentos úteis por “sujeitos” que serão avaliados pela competência demonstrada em tal aplicação. Portanto, “valorizar” é tocado por “utilizar” e sofre uma perturbação de sentido, deixando de preponderar sentidos que insistiriam no reconhecimento da importância da diversidade e dos sujeitos como produtores de um conhecimento que é historicamente construído. Tais sentidos, contudo, permanecem presentes e também perturbam “utilizar”.

3.2.2.3 Diante do dizer demais

Fernandes e Vinhas (2019), ao percorrerem a historicidade da metodologia da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux para a compreensão e reflexão crítica de seus modos de fazer, refazem o caminho trilhado por ele. Ao se proporem uma tal tarefa, atentam para suas propostas, fragilidades e reconfigurações e reiteram que o foco da AD são os processos históricos de produção dos sentidos. Cabe grifar que a Linguística, tal qual ela se constituiu desde Saussure, não teria como se ocupar daquilo com que Pêcheux assumiu compromisso – o sentido – nem compartilhar da mesma intenção que ele: “[...] explicar como as pessoas falam diferentemente (isto é, produzem diferentes sentidos) embora falem a mesma língua” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 135). E isto ocorre em função mesmo da impossibilidade de associar os dois autores quando suas concepções se conflitam: Saussure promoveu um corte epistemológico ao separar a língua de sua exterioridade; Pêcheux, amparado na filosofia materialista, toma a exterioridade como constitutiva. Uma distância se cria entre ambos.

Ao descreverem as retificações feitas por Pêcheux desde *AAD69* no que se refere à teoria e à análise de discurso, Fernandes e Vinhas (2019) traçam um caminho retrospectivo minucioso e esclarecedor que está sintetizado no Quadro a seguir:

Quadro 04 – Retomadas e avanços na AD

AAD69 – trabalho com “domínios semânticos”; não, com formações discursivas	AD75
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento das condições de produção a partir das quais se constitui o <i>corpus</i> discursivo pela listagem de uma “família de superfícies linguísticas” • Representação de-superficializada do objeto discurso afetado de modo acentuado por dimensões linguísticas de análise • Montagem de listas de palavras desde o <i>corpus</i> discursivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de partida: superfície linguística – finalidade: “anular o efeito de literalidade e transparência da linguagem”. • Trabalho com formações discursivas conflitantes que desnaturalizam os sentidos do enunciado elementar – finalidade: compreender o modo como a ideologia produz efeitos de evidência do sujeito e do sentido, mascarando a interpelação. • Trabalho com processos discursivos.
AD pós-anos 80 – batimento entre descrição e interpretação	
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição da materialidade significativa em alternância com a interpretação do processo discursivo 	

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Este conjunto de movimentos, flutuações e retificações aponta para a possibilidade de se pensar o trabalho do analista como o de alguém que está diante de um “observatório de discursos”, se constituindo o discurso, por sua vez, no lugar de observação da relação entre língua e ideologia. Sendo dessa forma, está claro que não é suficiente apenas “invadir” a linguística com o conceito de ideologia (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, [1971] 2011). Há que se considerar a constituição do *corpus* discursivo tal como esclarece Courtine (2014) uma vez que a regularidade do processo discursivo é entendida desde as condições de produção que configuram o conjunto de sequências discursivas do *corpus* a ser analisado. Em um tal contexto, o regular, assim como é compreendido pela AD a partir dos anos 80, “[...] é aquilo que se repete, processos regulares são aqueles que tomam “certa direção”, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 144).

Tais concepções implicam em um certo modo de falar sobre o funcionamento do discurso nos enunciados em análise, sempre atenta a, pelo menos, dois fatos constitutivos da AD: (1) ela é a “[...] forma de conhecimento que se realiza em seu objeto – o discurso – pela conjunção de três modos de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história” (ORLANDI, 2015, p. 65) e (2) objeto, método, teoria e análise nas discussões em AD são indissociáveis.

Do mesmo modo, minha filiação à AD pecheuxtiana implica seguir certo

caminho de fidelidade teórica o qual convoca a reconhecer, com Orlandi (2003, p. 10), que “Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para a análise”. Dessa forma, provocada por este *já-lá-aí* que faz parte da memória da AD e insiste em não-dizer o método porque ele não pode ser considerado como pronto, reproduzível, generalizável, o *corpus* discursivo mais uma vez me convoca e, por um processo de “leitura-trituração” (PÊCHEUX, [1981] 2011, p. 16), as competências gerais da educação básica segundo a BNCC de novo irrompem como o objeto que me espreita e desafia:

SD1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital **para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para** a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

SD2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, **para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

SD3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, **e também participar** de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

SD4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.**

SD5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) **para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo** e autoria na vida pessoal e coletiva.

SD6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

SD7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, **para** formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

SD8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Subsidiada em Ernst-Pereira e Mutti (2011), confesso que meu olhar

analítico fica intrigado diante de certo “excesso” quando me deparo com um “e” e um “para” ditos demais.

3.2.2.3.1 Escovando palavras: adição, homogeneização ou ruptura?

Em um primeiro momento, percebo no recorte uma conjunção coordenada “e” a insistir em se fazer presente. Vou em busca de seu sentido dicionarizado (HOUAIS, 2010): “Conjunção que liga palavras e orações com mesma função”, indicando adição, oposição, consequência ou inclusão.

Segundo Castilho (2010), Pezatti (2005) e Neves (1985; 2002), as coordenadas estão ligadas à concordância, combinando e inter-relacionando elementos da língua portuguesa. Todos os autores trabalham com o conceito de coordenação como inter-relação, como processo que estabelece associação entre partes de um trecho escrito ou falado. A este respeito, Neves (1985, p. 59) acrescenta que conjunção coordenada se refere a “[...] uma especificação do modo pelo qual o que vai seguir-se está sistematicamente conectado com o que veio antes”, ligando elementos de igual estatuto sintático. No caso específico do sintagma “e”, Neves (1985, p. 63) propõe como definição semântica básica a adição: “A ocorrência de “e” entre dois segmentos indica que cada um deles é externo ao outro (co-ordenado) e que o segundo se soma ao primeiro no processo de enunciação”. A autora argumenta, igualmente, que o “e”, de modo gradual, passa de uma adição comumente designada “pura e simples” para a adição enfática, a adição como alternância e a adição como contraste” (NEVES, 1985, p. 64). Infante (1996), ao mesmo tempo que reitera tais argumentos, destaca que, além de conectar partes de orações ou unirem orações umas às outras, o “e” pode conferir um sentido à relação, não apenas indicando noção de adição, mas também exprimindo o sentido pleno dessa relação.

Sob certo aspecto, considerando as sequências discursivas selecionadas e a marca linguística “e” recortada, um sentido insistente de adição é identificado em todas elas de tal modo que o(s) elemento(s) posterior(es) surge(m) como acréscimo(s) ao anterior, restando que as competências podem ser reduzidas à soma de um conjunto de ações que, listadas na seção introdutória da BNCC, se espera sejam alcançadas pelos estudantes, conferindo aos mesmos o “direito” de

serem considerados competentes, portanto, aptos a atender às diferentes demandas do mercado de trabalho para o qual serão lançados. É produzido, assim, um efeito de evidência tanto das competências necessárias ao êxito escolar, pela repetição excessiva do termo “competência(s)” ao longo das centenas de páginas da *Base*, quanto de garantia de direito de aprendizagem aos estudantes – o que está afirmado nesta mesma seção introdutória quando o MEC salienta que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para **assegurar** aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os **direitos de aprendizagem** e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8).

O excesso, o dizer demais intriga e, neste momento, passo a caminhar da superfície linguística para o objeto discursivo, dessuperficializando a palavra que, em não sendo transparente, não está presa aos limites que uma descrição simplesmente gramatical poderia lhe impor. Nas SDs recortadas, não basta conhecer a classificação do conector “e” o qual, segundo a gramática tradicional, é considerado aditivo, mas sim o efeito de sentido que ele produz no texto, indicando a soma de várias expectativas não-ditas, mas presumidas, em relação ao professor (sujeito capaz de promover condições para que as aprendizagens das capacidades ocorram) e ao estudante (sujeito capaz de desenvolver variadas capacidades) sob uma estrutura escolar organizada de forma igual que pressupõe uma também igual possibilidade de acesso e sucesso a todos – o que não se revela como algo coerente com as reais condições oferecidas à educação básica no país se for considerado que as escolas enfrentam dificuldades as mais variadas. Em certa medida, o próprio MEC reconhece a existência de problemas quando esclarece que “A BNCC por si só não alterará **o quadro de desigualdade ainda presente** na Educação Básica do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 5). Um quadro de desigualdade que se desenha como parte das condições de produção dos discursos para as quais Fancio (2019, p. 118) chama a atenção quando refere a falta de investimentos em educação:

De acordo com o Censo Escolar publicado pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 31/01/2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as escolas brasileiras

carecem de investimentos em várias áreas como, por exemplo, em infraestrutura.

Parágrafos antes de apresentar as dez competências gerais, o termo “competência” é conceituado pela BNCC (2017, p. 8) como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas complexas** da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho**”. Subliminarmente, nesta definição insiste um sentido que ressoa nas competências enumeradas e atadas pelo “e”: o efeito de sentido de resultado da ação (nesse caso, ensino ou aprendizagem de competências) associado à promessa ou possibilidade de que alguma coisa venha a favor dos envolvidos. É como se fosse dito que, uma vez ensinadas pelo docente e aprendidas pelo estudante, as competências se constituem em uma espécie de passaporte para obtenção de oportunidades naquele espaço que tem regulado as diferentes relações sociais – o mercado de trabalho. Trata-se, pois, de um gesto político e ideológico que, todavia, fica encoberto pelo efeito de evidência de que iguais oportunidades poderão ser oferecidas mediante a padronização de finalidades e dos meios pelos quais elas talvez possam ser atingidas, o que implica no acolhimento pela escola do que a BNCC determina. Afinal, “é necessário que **sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens** a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL 2017, p. 8), justifica o texto do MEC. Aspecto homogeneizante já citado por Zapelini e Marques (2018) e questionado por Fancio (2019).

Esclareço, agora, que, ao escovar “e”, eu não pretenda como possível a “extração” de todos os resquícios herdados da passagem pela língua: sentidos de adição permanecem, mas não se trata simplesmente de uma adição. Se o dizer demais intriga, assim ocorre porque nesse tanto dizer há um nada dizer quando consideradas as condições de produção do discurso das competências da educação básica. Como já visto em Bittencourt (2017), a BNCC foi se materializando ao longo de um processo de escrita que se movimentou por três versões, sendo a última aprovada para implementação. Apenas na segunda versão houve uma escuta da sociedade, que exigia a consideração de questões do campo étnico-racial, inclusivas, de gênero, o que veio acompanhado da diminuição significativa do termo “competências” muito presente na primeira e

terceira versão do documento respectivamente.

Já na terceira e última versão, percebo um corte drástico, não do termo “competências”, mas daquilo que havia sido conquistado antes. Identifico, também, um aumento da preocupação com a articulação entre educação e trabalho, assumindo o compromisso com o desenvolvimento de competências como o elemento que faz nexos entre eles e, como nexos, irrompe reiteradamente ao longo de todo o documento legal alinhado aos princípios da OCDE. Corroborando com essa ideia, em *Perspectivas educacionais curriculares no Ensino de Ciências: que discursos pautam as versões da Base Curricular Nacional do Ensino Fundamental?* de Neto, Nascimento, Compiani e Barolli (2019, p. 6), os autores trazem que

[...] na versão atual, além de serem retirados eixos socialmente relevantes presentes na 2ª versão, o que leva a menor valorização de uma contextualização sócio-histórica no Ensino de Ciências, também foram subtraídas duas unidades de conhecimentos ligados à relação do homem com as questões ambientais e suas responsabilidades, e às interações, percepções e sentidos do homem com o ambiente em que vive.

É possível perceber a mudança de viés ideológico das versões da BNCC. Do mesmo modo, e associado a uma tal mudança, destaco que, na utilização demasiada do sintagma “e”, enxergo relações tensas e contraditórias: ao mesmo tempo em que o excesso aponta para o funcionamento da ideologia que produz um efeito de evidência da legitimação de um trabalho docente homogeneizante justificado pela necessidade de aprendizagem das competências para a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho, ressoa um efeito de sentido de corpo enxertado.

Os verbos, que indicam algumas das competências pretendidas, são colocados em relação semântica de adição, ligados pela conjunção e produzindo o efeito de que a BNCC, assim como está proposta, pode garantir condições para que tais finalidades se realizem plenamente sob uma mesma estrutura escolar:

- valorizar **e** utilizar os conhecimentos historicamente construídos
- exercitar a curiosidade intelectual **e** recorrer à abordagem própria das ciências;
- valorizar **e** fruir as diversas manifestações artísticas e culturais **e também** participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural

- compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação;
- valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências;
- conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.

No entanto, escapa uma relação que, para além da coordenação, revela subordinação de uma competência a outra uma vez que o sintagma “e” desempenha um papel de soma de argumentos a favor de uma mesma conclusão em que reconheço a produção de um efeito de consenso, revelando o assujeitamento ideológico e a identificação da posição-sujeito com a FD Pedagógica Legalista Neoliberal.

A partir das análises já empreendidas é possível perceber heterogeneidade na FDPLN. Há sentidos dominantes e outros que a eles se antagonizam. A relação de subordinação entre as competências, indicando um efeito de consenso respaldado na convergência de argumentos, permite reconhecer, mais uma vez, tais sentidos dominantes. Na SD1 – “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, é possível afirmar que o sintagma “e” funciona de modo a estabelecer uma espécie de condição a partir da qual a valorização fica submetida à utilização dos conhecimentos: “os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural” deverão ser valorizados desde que eles possam ser utilizados para algo, sejam úteis, tenham utilidade.

Que outros dizeres poderiam ser ditos ou que outros dizeres foram silenciados ou apagados? Em última instância, a importância do conhecimento é medida pela sua utilidade, depreendendo-se daí, pelo não-dito que ressoa no dito, a existência de conhecimentos úteis e inúteis, de conhecimentos mais úteis do que outros, de conhecimentos que talvez não precisem ser incorporados ao currículo porque menos úteis. O que revela a presença no discurso das competências de discursos outros segundo os quais há saberes válidos e não válidos, retomando sentidos que, desde séculos atrás, têm contribuído para a criação e permanência de dicotomias como as constituídas entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum, saber intelectual e saber manual, e, por extensão, para o fortalecimento de um modo de formação social dividida em

classes que se outorga o direito de regular o que Orlandi (1996) designa como “divisão social do trabalho de interpretação”, determinando maiores ou menores direitos a dizer e ter o dito legitimado. Ficam perguntas em suspenso: conhecimentos úteis para quê? Para quem? Por quê? Perguntas possíveis de serem respondidas se for lembrado que tais discursos das competências surgiram sob a égide de agências internacionais que têm regulado o mercado financeiro e participam de uma disputa de sentidos entre “fixar o conhecimento em si ou o conhecimento para fazer algo” (PFEIFFER; GRIGOLETO, 2018, p. 15), nesse caso, algo que favoreça o próprio mercado financeiro.

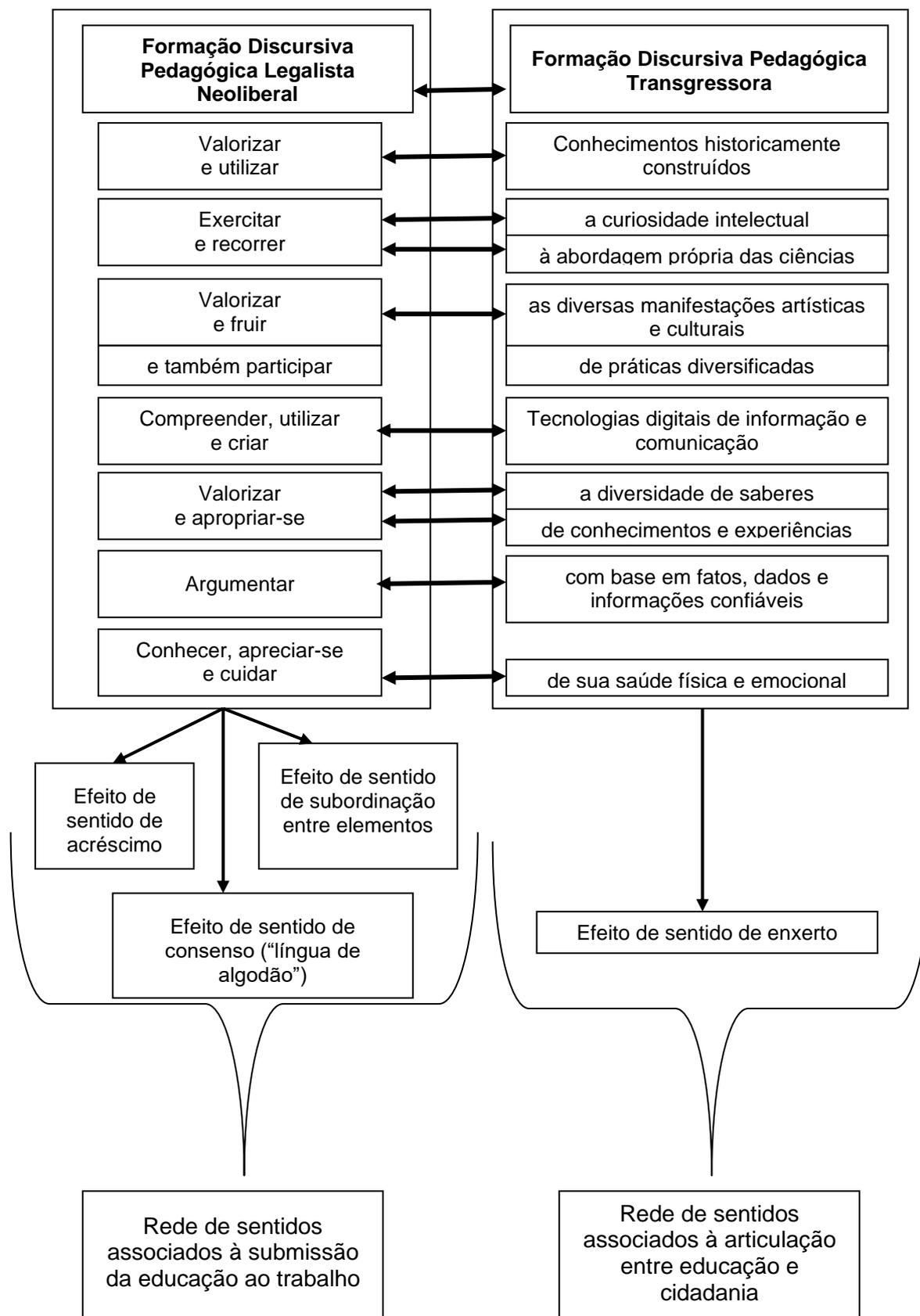
Nogueira e Dias (2017, p. 955) trazem a ideia de uma “língua de algodão” que, “estereotipada e repetitiva, [...] tem resposta para tudo e não enuncia nada”, sendo uma língua de consenso que, simultânea e contraditoriamente, apaga as dificuldades econômicas, sociais e políticas e promete resolvê-las. Aproximando tais argumentos das SDs sob análise neste trabalho, arrisco especular que, na seção introdutória da BNCC e, mais especificamente, nas competências gerais recortadas, se manifesta a “língua de algodão” ou de consenso na medida em que ocorre tanto o silenciamento das dificuldades enfrentadas pela educação quanto a promessa de resolvê-las por meio da organização das práticas curriculares em todos os cantos do país com inspiração na BNCC.

Consoante a perspectiva da AD, as condições de produção fazem com que os sentidos sejam formulados de um modo ou de outro. O discurso das competências derivado de uma BNCC afetada por documentos internacionais chancelados pela OCDE e com forte traço e interesse econômico, enfim, o discurso das competências irrompeu em um momento socio-histórico-político em que a articulação entre o mercado e as regras de competitividade internacionais está se fortalecendo, decorrendo daí o fortalecimento de um outro vínculo: aquele “[...] construído de modo natural entre o ensino e o trabalho [que] é regularmente reproduzido por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado” (NOGUEIRA; DIAS. 2018, p. 953). Ao fim e ao cabo, a ideologia funciona de um modo que provoca o apagamento das relações de classe do capitalismo, regulando o que pode e deve ser estudado na escola.

Segundo Orlandi (1998), o político, entendido discursivamente, significa que o sentido é dividido e uma tal divisão segue uma direção influenciada pelas

relações de força próprias da forma da sociedade na história. O político, então, corresponde à divisão dos sentidos em disputa: um efeito de sentido de soma de argumentos que convergem para a legitimação do trabalho homogeneizante em nome do fortalecimento do nexo entre educação e trabalho, pela via da economia de mercado, em litígio com um efeito de sentido de enxerto. Neste último caso, o sintagma “e” estaria funcionando, de modo ilusório, como caminho de entrada para outros sentidos diversos, para saberes de outra FD que conflitam com os saberes dominantes na FDPLN, apontando para uma posição-sujeito dissidente contra-identificada com esta FD dominante. Embora os sentidos da FDP Transgressora existam no discurso, aparecem “triturados” e espalhados no discurso, apagando a valorização ao diverso, em uma tentativa de homogeneização que, por sua vez, apaga as desigualdades sociais. Por vezes, do sintagma “e” escoo um efeito de sentido de adição; em outros momentos, um efeito de sentido de enxerto de elementos outros que se antagonizam à homogeneização – o que me convoca a observar direções de sentido configuradas nas competências que marcam tais disputas, tentando representá-las por meio da Figura a seguir:

Figura 12 – Direções de sentido em disputa: a marca



Fonte: material elaborado pela pesquisadora em reunião de orientação

Desde o trabalho analítico-discursivo empreendido, reforço a concepção segundo a qual o discurso é uma prática constituída por ideologia: ao se remeter a determinada formação discursiva, o discurso não encontra repentinamente evidências ou lugares estabilizados, mas descobre uma região de litígio. Algumas interpretações talvez sejam entendidas como únicas pelo efeito ideológico de evidência, enquanto outras podem ser silenciadas desde uma vez que, como lembra Zardo (2016), o efeito de evidência faz com que o gesto de consolidar certo saber sobre uma determinada questão seja tomado como aquilo que há para saber sobre ela. Dito de outra forma, aquilo que deve ser dito e aquilo que deve ser silenciado. Contudo, apesar disso, e dada a heterogeneidade constitutiva das formações discursivas, suas porosas fronteiras se tocam e saberes “dissidentes” circulam pelas FDs, tornando visíveis, dessa forma, conflitos, litígios como aqueles que a Figura 12 permite supor. Conquanto sejam dominantes os sentidos associados à articulação submissa da educação ao trabalho pelo caminho do desenvolvimento de competências por meio das quais o estudante é instado a mobilizar conhecimentos úteis com a promessa de tirar benefício disto, outros saberes estão presentes e posições-sujeito estabelecem relação litigiosa entre si e remetem a diferentes tomadas de posição assumidas.

Reitero, aqui, que 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. Ou, como afirma o próprio Pêcheux ([1983] 1990, 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”. Tais considerações remetem, pois, ao modo como Pêcheux compreende a relação sujeito, língua e história. Em primeiro lugar, isto se vincula diretamente à marca fundamental da AD: a relação constitutiva entre discurso/ exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Relação entre elementos presentes na materialidade discursiva com elementos que dela estão ausentes (podendo ser recuperados no interdiscurso). O que já referia Pêcheux ([1975] 2014, p. 105) quando dizia 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 em particular

remete necessariamente à série de formas possíveis, e que estas 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.

Seria dizer que, na AD, se estabelece uma relação entre a noção de discurso, o elemento histórico e o elemento social. Pêcheux ([1975] 2014, p. 91) afirma que “[...] a língua se apresenta, assim, como base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”. Em outras palavras, as contradições ideológicas que se fazem presentes através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si. E o sujeito se constitui pelo “esquecimento daquilo que o determina” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 163) e pela identificação com uma FD. No entanto, conquanto assujeitado, na identificação ocorre a interpretação, possibilitando a emergência do novo ou, no mínimo, da organização original de elementos recuperados no interdiscurso. É disso que pretendo tratar agora.

O sintagma “e”, quando considerado o comportamento discursivo, se estilhaça em efeitos de sentido de consenso entre os argumentos, subordinação entre os elementos e acréscimo ou soma que contribui para o consenso. Os verbos são atados por tal sintagma e, desde a gramática, podem ser classificados como uma “forma nominal”. Conforme Cunha e Cintra (1984), não podem exprimir por si nem o tempo nem o modo, estando o valor temporal na dependência do contexto em que surgem. Apresentam o processo verbal em potência, exprimem ideia de ação e podem ser classificados como estando no infinitivo impessoal ou não flexionado cuja peculiaridade envolve a ausência de desinências de pessoa e número, ocorrendo sistematicamente com sujeitos nulos. Dentro da tradição gramatical, há unanimidade entre os gramáticos quanto ao fato de que o verbo no infinitivo impessoal “não faz referência a qualquer sujeito, exprime a ação de modo vago, à maneira do substantivo” (BECHARA, 1999, p. 244), não se referindo a uma pessoa gramatical (CUNHA; CINTRA, 1984). Portanto, a gramática aponta para o fato de não existirem sujeitos gramaticais junto a verbos no infinitivo impessoal não flexionado.

Quando tais verbos são dessuperficializados, as condições de produção permitem enxergar a presença de estudantes e docentes no discurso da BNCC

que, todavia, não são falados como sujeitos quando a finalidade se reduz à educação tomada como treinamento para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, mas são subentendidos como tal nos sentidos que ressoam nos sintagmas “conhecimentos historicamente construídos”, “práticas diversificadas”, “diversidade de saberes, conhecimentos e experiências”, “fatos/dados/informações confiáveis” – efeito de sentido de protagonismo pelo reconhecimento de estudantes e professores como sujeitos capazes de construir conhecimento, produzir práticas diversificadas, portanto, variadas, ricas, analisar a confiabilidade ou não de fatos, dados e informações de que se utilizam. Tais elementos acusam a presença de discursos outros, no interior do discurso da BNCC, a competirem com o discurso das competências. Como já foi dito em momento anterior deste texto, Indursky (1997, p. 221) chama a atenção para o fato de que o enunciado dividido tende a veicular em seu interior “dois enunciados contrários afetados por FD antagônicas e indicadores de posições de sujeito inconciliáveis”. Dito de outro modo, ele aponta, em seu interior, para diferentes posições de sujeito afetadas por FD antagônicas, materializando-se “contradições interdiscursivas” (COURTINE, 1980, p. 7) entre, por exemplo, um efeito de sentido de educação como treinamento e um efeito de sentido de educação como construção de conhecimento que, por sua vez, apontam para uma conjuntura social na qual ainda persiste a divisão e a luta de classes.

Tal litígio entre posições-sujeito constituídas e sentidos produzidos se revela também nas SDs 1 e 5 desde as ressonâncias identificadas em uma marca linguística constante – a preposição “para”:

SD1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital **para** entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar **para** a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

SD5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) **para** se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Segundo Cegalla (2008), as preposições são palavras vazias de sentido, mas que, na frase, exprimem as diversas relações. O conector “para” pode ser usado nos seguintes casos: (a) movimento em direção a um destino; (b) objetivo

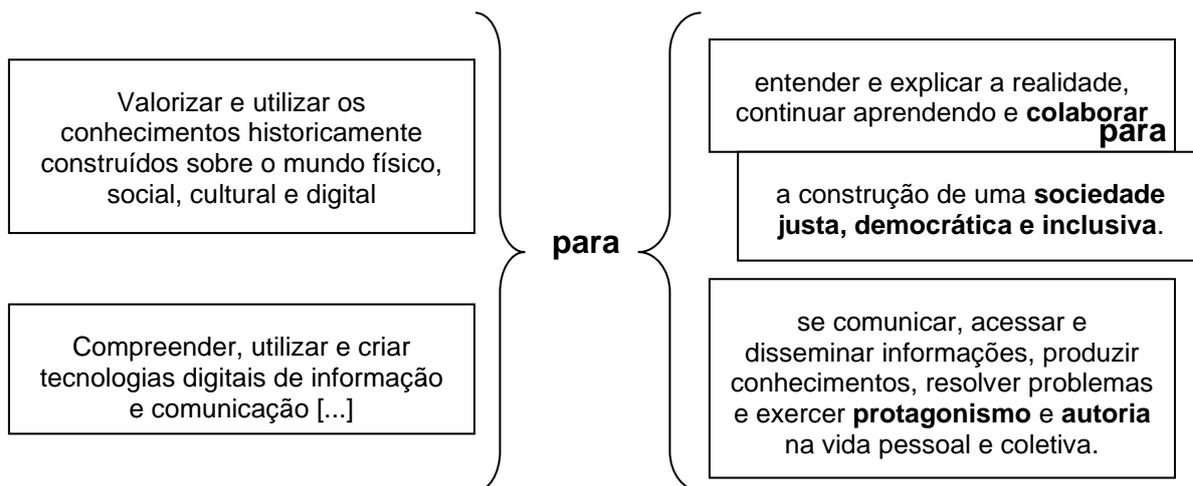
que se deseja alcançar; (c) para falar sobre prazos e opiniões; e (d) para indicar a pessoa que recebe algo. Consoante Bechara (2001), a preposição “para” denota: (a) a pessoa ou coisa em proveito ou em prejuízo de quem uma ação é praticada (objeto direto, complemento relativo ou complemento nominal); (b) a pessoa a quem se atribui uma opinião; (c) fim, destinação; (d) termo de movimento, direção para um lugar; (e) tempo a que se destina um objeto ou ação. Já Celso Cunha (1970) destaca que as preposições são caracterizadas como palavras invariáveis que estabelecem relação entre termos de uma oração de forma que o sentido do primeiro é explicado ou completado pelo segundo. Também se compreende “para” como uma palavra a partir da qual um termo se relaciona a outro, se subordinando a ele.

Acrescento a tais considerações tomadas da gramática que a preposição “para” (português arcaico *pera*) surgiu da uma junção de *per* (percurso) e *ad* (direção) processada no latim vulgar imperial. De início, ela fornecia indicação de um percurso com direção definida e, em português, assume a indicação de direção mais complexa, inclusive com noções complementares de “chegada” e “permanência” (NEVES, 1985).

Neste momento, não é nosso intento pura e simplesmente a descrição linguística do sintagma “para”, mas o desenho de um movimento pendular de análise feito no batimento entre descrição e interpretação, estrutura e acontecimento de tal modo que se pode

[...] manter a análise linguística, da qual certos procedimentos – notadamente sintáticos – fornecem a linguagem de descrição e a técnica de manipulação de sequências discursivas, e [...] a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso (COURTINE, 2016, p. 17).

Sendo assim, busco refletir também sobre a presença e os sentidos do sintagma “para” na discursividade das competências gerais. Tomando a relação entre o termo antecedente e o termo conseqüente, o sintagma “para” (que marca subordinação) traz para o discurso um efeito de sentido de condição e de finalidade. Nas SD 1 e 5, é estabelecida a necessidade de:



Uma tal análise permite o estabelecimento de relações entre o que é dito nas SDs (seqüências discursivas) e o dizer de outros discursos. Sob certo aspecto, é possível falar sobre “[...] discursos em confronto que convivem no mesmo enunciado” (CAZARIN, 2000, p. 177).

Na SD1, se, por um lado, o discurso das competências irrompe na medida em que a utilidade do conhecimento prepondera sobre a sua valorização como produção pelo sujeito quando se estabelece um efeito de sentido de subordinação de “valorizar” a “utilizar”; por outro lado, o discurso-outro intervém e instaura divisão na medida em que a relação de dependência da valorização do conhecimento à sua utilização é enfraquecida pelos efeitos que os sintagmas “colaborar” e “sociedade justa, democrática e inclusiva” produzem no enunciado.

Na SD5, está dito que TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação) precisam ser compreendidas, criadas e utilizadas. Além disso, a criação, compreensão e utilização de “tecnologias digitais” parecem ser o único meio possível para que se possa ter acesso às informações e garantia de comunicação, ou seja, para a inclusão dos indivíduos. No que se refere às tecnologias digitais, tal como abordado por Nogueira e Dias (2017), contraditoriamente elas servem tanto a ações positivas como “facilidades para a educação”, tais como “encurtar distâncias”, quanto para ganhar tempo em uma corrida “merca-lógica capitalista” e na competitividade internacional. Ou seja, nessa corrida competitiva internacional podemos aventar o sentido de exclusão daqueles que carecem de acesso a tecnologias digitais não dito, mas ressoando no dito que sugere compromisso com a inclusão por meio das TDIC – o que, em última instância, permite pensar na presença tanto de discursos de inclusão como

de discursos de exclusão no interior do discurso da BNCC. Identifico, também e de novo, um discurso das competências se movimentando, discurso segundo o qual o treinamento e a repetição podem garantir a correta aplicação, discurso articulado ao das tecnologias que, como trazem Nogueira e Dias (2018a, 2018b), se colocam como “evidências de facilidades”. Nesse sentido, temos sentidos de produção de reflexão crítica associada ao trabalho com tecnologias, que estabelece uma condição (as competências precisam ser aprendidas para/com a finalidade de promoção do protagonismo e da autoria dos estudantes), rivalizando com sentidos de utilização das tecnologias digitais e de informação que se aproximam de certo pragmatismo muito comum que retira do manuseio das tecnologias a necessidade de articulação com um exercício de autoria e protagonismo.

Em *Discurso - estrutura ou acontecimento*, Pêcheux ([1983] 1990) explora a possibilidade de o sujeito se constituir num novo lugar, o que se traduz em um tipo de resistência às forças hegemônicas dominantes e reprodutoras de sua hegemonia e o que, de alguma forma, agrega à noção de assujeitamento a de resistência. Além disso, a modificação na concepção de assujeitamento, como dizem Ernst-Pereira *et al* (1996, p. 49), decorre de um alargamento no modo de considerar o mesmo. Ou seja, “[...] o sujeito não escapa à ordem do simbólico nem à interpelação ideológica”, como “[...] não escapa à sujeição pelo poder. A interpelação é, então, psíquica e ideológica, entendendo-se que o assujeitamento ideológico não está restrito aos Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado [...], mas também resulta da relação entre poder e saber” (ERNST-PEREIRA *et al.*, 1996, p. 49).

Ao propor o discurso como um 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. Por extensão, o simbólico se constitui no nível do lingüístico. O real, por outro lado, se constitui como o inacessível. Na verdade, o sujeito se aproxima dele através do simbólico, ao nomear as coisas. Como lembra Pêcheux ([1983] 1990, p. 29), “[...] não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”. As práticas sociais, dessa forma, são naturalizadas pelos discursos que fazem com que as pessoas se identifiquem com determinado real. Tais discursos, através de uma adesão de conjunto das pessoas e de uma

“cobertura lógica de regiões heterogêneas do real” (PÊCHEUX, [1983] 1990, p. 32), se tornam credíveis, apagando a possibilidade de outras interpretações. Não sem resistência. Não sem litígio entre sentidos e sujeitos. Não sem embate entre formações discursivas.

No interior do discurso da BNCC, o litígio entre FDSs permanece, já que o documento, como tenho analisado, ao identificar-se com o lugar social do sujeito gestor comprometido com produtos, produtividade, rapidez na produção que é refém da competitividade, reproduz o litígio instaurado no social, apontando para a disputa entre posições discursivas bem como para a presença de discursos outros no interior do discurso da BNCC: discursos da educação como prática de transformação que rivalizam com discursos das competências, da educação como produto do mercado. Discursos que articulam educação e trabalho de modo diverso. Discursos praticados por gestores que assumem compromissos também distintos no que se refere à garantia de direitos fundamentais como à educação. E essa disputa pode ser apreendida em enunciados que, por sua vez, inscrevem-se em FDs antagônicas.

4. EFEITO DE FECHAMENTO

Estudo intenso foi realizado ao longo do curso de Mestrado em Educação, tendo dele derivado um ensaio de análise de discurso no qual tentei mobilizar conceitos trabalhados de forma que o dispositivo teórico e o dispositivo analítico assumissem uma relação dialética. A partir deste ensaio pretendi pontuar descobertas sobre sentidos de educação em movimento nas competências gerais da educação assim como são apresentadas em um dos documentos que regulam as práticas curriculares em nosso país.

Em um tal ensaio, a partir dos termos “utilizar” e “valorizar” – citados várias vezes nas dez competências gerais da BNCC, bem como citados lado a lado na primeira competência – foi possível reconhecer uma FD Pedagógica Legalista Neoliberal (FDPLN) composta por uma posição-sujeito dominante e uma posição-sujeito dissidente, o que permite identificar que é na tensão e na contradição das posições-sujeito e dos sentidos que o documento submete o fazer pedagógico aos saberes dominantes que circulam na FDPLN. Dessa forma, os sentidos de submissão do conhecimento e dos saberes a fins pragmáticos que ressoam em “utilizar” submetem os sentidos de valorização e atribuição de importância ao diverso, de uma educação feita na diversidade e na dependência dela, que ecoam em “valorizar”, apontando para sentidos de educação que estão na dependência de concepções utilitaristas e pragmáticas que, talvez, retirem um pouco do sujeito seu lugar protagonista.

Tais descobertas se aproximam do que constatam Pfeiffer e Grigoletto (2018) quando (d)enunciam que a política educacional de Estado de que a BNCC é resultado e modo de consolidação estabelece lugares e sentidos para o ensino dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade de formação significada enquanto capacitação para o trabalho. Argumento com que concordam Nogueira e Dias (2018; 2019) ao grifarem a articulação entre educação e trabalho evidenciada em uma *Base* que, ao investir em um discurso das competências, o faz de modo que ele parece sedutor para “[...] trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática” (NOGUEIRA; DIAS, 2019, p. 956).

Em uma espécie de síntese de descobertas, reitero a heterogeneidade da

FD em função de saberes advindos de diferentes e divergentes posições-sujeito que, em tensão, surgiram a partir de tomadas de posição do sujeito, interpelado ideologicamente (e disso inconsciente), que apontam para a constituição enlaçada de sujeito e sentido. Do mesmo modo, refiro que os efeitos de sentido foram identificados a partir de um trabalho de análise que, ao se fazer de modo pendular, não se constitui sem a consideração das condições de produção que correspondem ao que é exterior à linguagem, portanto, exterior às marcas linguísticas “estranhadas” no *corpus* discursivo em função de serem ditas demais.

Nesse ponto, é válido mencionar, mesmo que brevemente, aquilo que em AD se compreende como historicidade do texto: ela não está no contexto fora da linguagem, mas no modo como o discurso se textualiza, no modo como esta exterioridade está simbolizada. Ela é interna ao próprio texto. E, como tal, precisa compor o trabalho do analista de discurso. Dito de outro modo, ao explicitar o modo de funcionamento das marcas de linguagem “valorizar” e “utilizar”, tentei possibilitar certo acesso ao funcionamento dos discursos em análise de modo que se possa, pelo menos, suspeitar dos ditos na BNCC, compreendendo como ela se faz, se fazendo em um sentido ou outro. A relação entre as palavras “valorizar” e “utilizar” e seus sentidos não é natural, estável e unívoca – o que se ratifica ao lembrar que pensar o discurso em sua especificidade implica abordar a relação que se estabelece entre o linguístico e o ideológico. Razão pela qual, ao considerar o funcionamento discursivo, há que se ter claro que “[...] o sentido se constitui a partir das relações que as diferentes expressões mantêm entre si, no interior de cada FD, a qual, por sua vez, está determinada pela FI de que provém” (INDURSKY, 1997, p. 32).

A partir da percepção da heterogeneidade da FDPLN, em um segundo exercício de análise, a pesquisa se voltou para o sintagma “e”, pois sua presença excessiva, inclusive nas SDs que continham os sintagmas analisados anteriormente, “valorizar” e “utilizar”, causou inquietação. Em um primeiro momento, foi feita a passagem pela superfície linguística, o que tornou possível perceber os sentidos de adição do conector “e”, conforme gramática tradicional. No entanto, uma vez que a língua em AD é a materialidade discursiva que, em contato com a exterioridade, nos permite interpretar efeitos de sentido, foi possível aventar questionamentos sobre quais outros sentidos existem nos conectores “e” das SDs analisadas.

A partir de tais questionamentos foi possível, ao olhar para as condições de produção, visualizar estudantes e professores sendo discursivizados como meros “operários” para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências que visem à manutenção do mercado de trabalho, sem exercer competências com o sentido de autonomia.

Temos, aqui, dois efeitos de sentido em disputa. Um efeito de sentido de soma de justificativas que levam a um aspecto homogeneizante dando a ideia de igualdade de acesso a oportunidades, legitimando a união entre educação e mercado de trabalho. Sentido esse em litígio com o sentido de enxerto, contrário à FD dominante e que, funcionando como forma de entrada para outros saberes que se contra-identificam com os saberes dominantes na FDPLN, apontam para uma posição-sujeito dissidente contra-identificada com esta FD dominante. Ora do sintagma “e” escapa um efeito de sentido de adição; ora, um efeito de sentido de enxerto de outros elementos antagônicos à homogeneização.

Ao olharmos para o sintagma “para” podemos perceber um efeito de subordinação. Nesse sentido, ao analisar as SDs 1 e 5, foi possível aventar, novamente, sentidos em litígio no que se refere ao uso e acesso à tecnologia, pois, de um lado, faz referência ao avanço, às facilidades, ao acesso ao conhecimento e oportunidades. No entanto, exclui parte da sociedade que carece do acesso às mesmas tecnologias.

Tais descobertas influenciaram a análise constituída, sendo possível confirmar que as competências gerais da educação básica funcionaram como um “ponto guia” para a elaboração de uma BNCC fortemente marcada por sentidos de submissão aos interesses do mercado de trabalho, apontando para perfis de bons-sujeitos que se identifiquem totalmente com uma FD própria de uma formação social capitalista. No entanto, como não há ritual sem falhas, mesmo no interior de uma FDP Legalista Neoliberal, ecoam vozes outras de contrariedade em relação aos saberes nela dominantes. Sentidos em disputa e em confronto foram reconhecidos na BNCC, o que retira dela a garantia de se fazer, sem resistência, como bloco homogêneo de ordenamento de práticas curriculares homogeneizantes.

Uma vez dito isso, passo a alguns pontos deste trabalho cuja reflexão, neste momento, não foi possível aprofundar.

Primeiramente, o trabalho aqui empreendido apontou para diversos

questionamentos e interpretações. No entanto, como toda a pesquisa, um recorte necessita ser feito para ser melhor trabalhado. Nesse sentido, este trabalho buscou demonstrar o funcionamento discursivo das dez competências gerais da BNCC, o que, no processo de análise discursiva, evidenciou os fortes sentidos de apagamento e homogeneização da FD Pedagógica Transgressora pela FD Pedagógica Legalista Neoliberal. Dessa forma, a análise a respeito dos saberes circulantes na primeira FD (a FDP Transgressora) não foi feita de maneira mais profunda bem como alguns questionamentos sobre como e por que os saberes da FD Pedagógica Transgressora circulam nesse discurso não foram considerados neste momento da pesquisa – o que se coloca como motivo para dar seguimento a ele em estudos posteriores.

Retomando, ainda, os resultados deste trabalho, refletimos e questionamos: Quer dizer que o conhecimento só vale se tiver utilidade para o trabalho – mas o que é ser útil ou não? O conhecimento útil é aquele que possibilita chegar a um resultado? Quem ‘bom sujeito’ é esse? É um aluno submisso aos interesses do mercado de trabalho e que corresponde totalmente à formação social capitalista que queremos formar? Assumo, dessa forma, a partir de tais questionamentos, feitos em conjunto com as docentes que compuseram a banca examinadora deste trabalho, um convite à continuidade do mesmo a fim de aprofundar tais reflexões e de, em momento posterior, “escutar” os discentes que hoje têm seu percurso escolar marcado e delineado pela BNCC.

No que se refere às contribuições do presente trabalho, desejo que o mesmo contribua com o fazer do docente brasileiro, em um momento no qual todo e qualquer planejamento deve se pautar também pela BNCC, uma espécie de guia. Que este documento seja consultado de forma crítica, de maneira a visualizar o litígio existente, para que dele possamos extrair apenas os elementos que contribuam para uma educação transgressora. Que possamos estranhar, suspeitar, colocar os sentidos em suspenso a partir de movimentos pendulares de interpretação como os desenhados por esta analista de discurso que, em formação, conclui a pesquisa sabendo da impossibilidade de concluí-la, sabendo que sua conclusão se traduz como um efeito de fechamento.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BARCINSKI, Philippe (org.). **A janela aberta**. Curta. Ficção. Rio de Janeiro: 02 Filmes, 2002. Disponível em: http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?Cod=1550&Exib=1. Acesso em: 23 de março de 2019.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática brasileira**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais - EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, Curitiba, 2018. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf

BRAGA, Diego Vieira. O que estranha o olhar do analista de discurso? Um exercício de reconhecimento do fato discursivo. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 14, Número Especial, p. 2428-2439, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14nespp2428/35364>. Acesso em 25 junho 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso: 18/12/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, DF, 15 dez. 2010b.

BRESSANIN, J. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. **Traços de linguagem**, v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018.

CASTILHO, A. T.. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CAZARIN, A. E. Gestos interpretativos na configuração metodológica de uma FD. **Organon**, Porto Alegre, nº 48, janeiro-junho, 2010, p. 103-118.

CAZARIN, Ercília Ana. O confronto entre duas posições de sujeito, inscritas em diferentes formações discursivas, marcado linguisticamente pelo enunciado dividido. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nacional, 1978. P. 175-271.

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

COURTINE, Jean Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**, junho/2016, Ano 1, p. 14-35. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/POLICROMIAS/PDF/Jean-Jacques-Courtine-port.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

COURTINE, Jean Jacques. **Derivas da fala pública**. Tradução Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006.

COURTINE, Jean Jacques. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento da enunciação discurso político. INDURSKY, Freda & FERREIRA, Leandro (orgs.). **Os múltiplos territórios da análise de discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problemes théoriques et méthodologiques em analyse du discours: à propos du discours communiste adresse aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, p. 9-127, juin 1981.

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.

CUNHA, Celso; CINTRA, L. **Gramática do português contemporânea**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S.A., 1970. p. 377-390.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 36, n. 3, set./dez. 2011.

FANCIO, Ana C. A. **O ensino de língua portuguesa no Brasil**: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC. São Carlos. SP. UFSCar, 2019. Dissertação.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Disc)curso – LemD**, Tubarão, Santa Catarina, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./dez. 2019.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 118 p.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos – 4ª aula**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Texto digitado. 5 p. (Anotações da pesquisadora).

FISS, Dóris Maria Luzzardi Fiss. **Análise de Discurso: uma forma de conhecimento – 3ª aula**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Texto digitado. 9 p. (Anotações da pesquisadora).

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre, 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HOFF, Beatriz M. E. **O dizer da prática**: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor de língua materna. Santa Maria: UFSM, 2000. Dissertação.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2010

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira (1964-1984). 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre: Nova Prova, PPG- Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaio, 22).

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1996.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. A trama enfática do sujeito. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (orgs.) **Análise de discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise do

discurso. **Organon**, Porto Alegre, v.17, n. 35, 2003, p.189-200.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **O caráter singular da língua na análise de discurso – Oficina realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. (Anotações da pesquisadora).

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago 2010.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso – Reler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanici (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise de Discurso**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 39-62.

MARIANI, Bethania. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**. Niterói, n. 5, p. 87-95, 1998.

MARQUES, Juliene da Silva; ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes. Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da Base Nacional Comum Curricular. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 28, n. 57, p. 117-133, dez. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MITTMANN, Solange. **Anotações sobre resumo distribuído na disciplina Tópicos em Análise do Discurso: Aspectos Introdutórios**, ministrada em 2018/2.

MOURA, Sandra Regina de. **“A gente aprende pra caramba!” Movência de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. **A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux: de uma teoria geral das ideologias à análise do discurso**. Araraquara, UNESP, 2008. Dissertação (Mestrado). UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Letras. p. 191

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 691-701.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Vozes, 2002.

NEVES, Maria Helena Moura. O estatuto das chamadas conjunções

coordenativas no sistema do português. **Alfa (ILCSE/UNESP)**, São Paulo, v. 29, p. 59-66, 1985.

NETO, Alberto L. M; NASCIMENTO, Wilson E.; COMPIANI, Maurício.; BAROLLI, Elisabeth. Perspectivas educacionais curriculares no Ensino de Ciências: que discursos pautam as versões da Base Curricular Nacional do Ensino Fundamental? **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1216-1.pdf> Acesso em 17 de junho de 2020.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 26-48, dezembro/2018.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Educação e trabalho na BNCC (Base Nacional Comum Curricular): linguagem, instituições e práticas sociais. **Anais Eletrônicos do VII Encontro de Estudos da Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem “Linguagem, Instituições e Práticas Sociais”**, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2018.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Global competence for an inclusive world**. Paris, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, 12ª Edição, Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Argumentação – um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a análise de Discurso. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, junho/2005. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/4/3>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

ORLANDI, Eni P. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo? Ainda a propaganda de estado: país rico é país sem pobreza. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 25-37.

PASINATTO, Rubiamara. **O poder simbólico do lixo: a (re)-emergência do**

sujeito excluído pelo urbano. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul; HAROCHE, Claudine. [1971]. A Semântica e o Corte Saussuriano: Língua, Linguagem e Discurso. **Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, São Carlos, n. 03, p. 01-19, out/nov. 2008. Bimestral. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PEZATTI, E. G. **Coordenando orações na língua portuguesa**. Museu da Língua Portuguesa - São Paulo: Portal da Língua Portuguesa - Língua e literatura, 2005 (publicação em mídia).

RANGEL, Egon de Oliveira. A Análise de Discurso: entre as condições de produção e a superfície discursiva. In: ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues; RESENDE, Paulo; CHAIA, Vera (orgs.). **Análise do discurso político: abordagens**. São Paulo: EDUC, 1993. p. 49-70.

RENAULT, Emmanuel. Crítica da ideologia e abandono da filosofia. In: RENAULT, Emmanuel; DUMÉNIL, Gérard; LÖWY, Michael. **Ler Marx**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 177-204.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A construção da Análise do Discurso: percurso histórico. **Revista Brasileira de Letras**, v. 1, n. 1, p. 39-44, 1999.

SCHONS, Carme Regina. **Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. 255 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de

Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 1999.

SILVEIRA, Valéria da Silva. "**Eu sou escola!**" **Temporalidades e Tensões:** o discurso docente e seus rumores. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

VIEIRA, Lucas Carboni. **Entre luas e segredos, vozes e livros:** sujeitos em conflito, sentidos em disputa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 243 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

ZANDWAIS, Ana. Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 71-83, jul./dez. 2015.

ZANDWAIS, Ana. Reconfigurando a noção de formação discursiva: deslocamentos produzidos a partir de um contraponto. **Leitura**, Maceió, n. 50, p. 41-59, jul./dez. 2012.

ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes; MARQUES, Juliene da Silva. Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da base nacional comum curricular. **Cadernos de Letras**. Rio de Janeiro, UFF. n. 57, v. 28, dez. 2018.

ZARDO, Diane Silva. A noção de formação discursiva na constituição de sentidos da materialidade textual do Artigo no 58 da LDB 9394/96. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, Santa Catarina, v. 5, n. 1, p. 22-27, jan./jun. 2016.

ANEXOS

ANEXO A

GLOSSÁRIO²⁸

Análise de Discurso: disciplina de entremeio, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. Sua marca fundamental é a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

Condições de produção: elas envolvem, sobretudo, os sujeitos e a situação, fazendo parte também a memória de produção do discurso. Em sentido estrito, elas remetem ao contexto imediato ou às circunstâncias da enunciação. Em sentido amplo, elas incluem o contexto socio-histórico, ideológico.

Discurso: conjunto de enunciados, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente. Efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes perspectivas.

Efeito de sentido: possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada.

Efeito parafrástico: é a matriz do sentido, o que se repete, o já-dito, isto é, aquilo que no dizer se mantém.

Efeito polissêmico: é a fonte do sentido, são os sentidos que surgem no acontecimento, um a se dizer, ou melhor, aquilo que no dizer produz novos efeitos de sentidos tomado o devir.

Forma-sujeito: indivíduo assujeitado pela ideologia, ela se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina. Expressão introduzida por Louis Althusser, que denomina “forma-sujeito” a forma de existência histórica de qualquer indivíduo enquanto agente de práticas sociais. Pêcheux afirma que é através da forma-sujeito que o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui.

Formação discursiva: matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso, ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Representação na linguagem da formação ideológica, aquilo que determina o que pode e deve ser dito, sendo a “matriz” (lugar de constituição) do sentido.

²⁸ Glossário extraído, com autorização da autora, da Dissertação Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual (FISS, 1998) e atualizado.

Formação ideológica: 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 através do discurso.

Formação imaginária: designa “[...] 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, [1975] 1997, p. 82).

História: segundo a AD, ela não é contexto concreto, empírico, não fica de fora. A história determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso, inscrevendo-se na língua a fim de que esta signifique.

Ideologia: é a base das práticas discursivas. A ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. De modo mais claro, a ideologia é uma prática que significa, surgindo como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para o sentido existir.

Interdiscurso: processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo, é levado, ainda, a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar, eventualmente, o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação. Todo complexo com dominante que apresenta uma objetividade material contraditória, a qual reside no fato de que “[...] algo fala antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 149). A estrutura do interdiscurso determina materialmente dois tipos de elementos: o efeito de pré-construído e o efeito de articulação, que revelam, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, ao mesmo tempo em que são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Intradiscurso: materialidade linguística. Funcionamento do discurso em relação a si mesmo (linearização/sintagmatização) – “[...] o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 153).

Língua: para a AD, ela não é transparente, pois seu sentido não existe em si mesmo, necessita da história para significar, isto é, uma palavra, expressão ou proposição tem seu sentido determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde aquela é produzida. A língua é o aspecto material do discurso.

Marcas linguísticas: marcas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos.

Posições de sujeito: lugares de onde o sujeito fala vinculados ao papel social que ocupa na sociedade.

Pré-construído: “sempre já-aí” da interpelação ideológica que fornece/impõe a realidade e o sentido sob a forma da universalidade.

Processo discursivo: sistema de relações de substituição, paráfrases, sinónimas etc. que funcionam entre elementos linguísticos numa formação discursiva dada.

Sujeito: na concepção da AD, abandona-se o pensamento de um sujeito idealista, imanente, configurando-se num sujeito da linguagem e não um sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Nesse sentido, ele não é origem, fonte absoluta do sentido, pois, no seu dizer, é atravessado por um já-lá, outro dizer que já foi dito.

APÊNDICES

APÉNDICE A



BNCC e(m) discurso: competências, sentidos e posições-sujeito

Jussana Daguerre Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo: Neste trabalho, parte de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental em andamento, realizamos um ensaio analítico de duas marcas de linguagem – “valorizar” e “utilizar” – recortadas das competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC. Pela escrita deste artigo materializamos a filiação à Análise de Discurso. Em tal campo inscrevemos nosso dizer por meio de um trabalho que envolve a identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscurso e a sua remissão ao interdiscurso, verificando o que é enunciado e aponta para uma memória discursiva do dizer relacionada aos sentidos de educação manifestos nas competências.

Palavras-chave: Competências - ditos, não-ditos, já-ditos

Nogueira e Dias (2018), tomando a BNCC como materialidade, identificam sentidos de conhecimento útil e aplicado na palavra “competência” haja vista ela ser definida como conhecimento “mobilizado”, “operado” e “aplicado” em situações que “requerem aplicá-lo” para tomar “decisões pertinentes”. Termos como “aprender a aprender”, o “discernimento e a responsabilidade”, “aplicar conhecimento na resolução de problemas”, “autonomia para tomar decisões”, “ser proativo e buscar soluções” dão visibilidade à

[...] discursividade que se abriga numa formação discursiva neoliberal em que se constitui esse sujeito “autoempreendedor” [...] de maneira que a subjetividade é gerida para assegurar o processo de assujeitamento, [...] a partir de um jogo político de liberdade e submissão. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 42).

Na esteira dos movimentos produzidos pelas pesquisadoras, acrescentamos passos que envolvem a retomada do sintagma “competência” pela consideração de seu sentido dicionarizado e das relações sintáticas: substantivo que designa ou nomeia algo que é da ordem de um conhecimento de certo tipo – o tipo de conhecimento necessário para “desempenhar encargos”, realizar

atribuições para as quais são necessárias certas habilidades e certos saberes, certas aptidões e capacidades, o dicionário apresenta “competência” como

Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto.

[Jurídico] Atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos. Capacidade de fazer alguma coisa; aptidão.

Dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada. Conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos.

Discordância entre pessoas; conflito, oposição, disputa.

[Linguística] Conhecimento inconsciente que faz com que uma pessoa entenda e fale sua própria língua.²⁹²⁴

Na BNCC, “competência” é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Portanto, é definida pela BNCC conforme sentidos já estabilizados, disponíveis no dicionário, que destacam sua associação a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para desempenhar encargos e realizar atribuições das mais diferentes naturezas.

Na Análise de Discurso (AD), disciplina de interpretação, como designada por Michel Pêcheux, o analista leva em consideração não apenas a língua em sua superfície, mas o discurso, que vem a ser a língua em contato com a exterioridade: “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13). Sendo assim, desde a dessuperficialização da língua pela fundamental consideração das condições de produção (CPs) do dizer, irromperam algumas questões: a BNCC foi produzida por quem? Quando? Onde? Com que finalidade? Ao responder tais perguntas, consideramos o recorte discursivo a partir do encontro entre língua(gem) e situação, linguagem e exterioridade.

Para Pêcheux ([1969] 1997, p. 75), as condições de produção se referem às circunstâncias, sendo imprescindível “[...] o estudo da ligação entre as ‘circunstancias’ de um discurso — que chamaremos daqui em diante suas condições de produção — e seu processo de produção”. Segundo Orlandi (2015),

²⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/competencia/>

as condições de produção dizem respeito, sobretudo, ao sujeito e à situação. Faz parte, também, a memória da produção do discurso. A autora fala a respeito das CPs em sentido estrito (situação histórica imediata de produção do dizer - Quem produziu? Quando? Onde? Com que finalidade?) e em sentido amplo (contexto ideológico).

No tocante às CPs da BNCC, pode-se aventar, desde Orlandi (2015), que, em sentido estrito, o texto referência da última versão foi produzido com forte inspiração em escritos elaborados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2016, tendo influenciado muito os grupos que se atribuíram a função de redigi-la. Esta foi elaborada em um contexto educacional brasileiro de políticas públicas em que as reformas para a Educação tomaram diferentes formas: o projeto “Escola sem Partido”, o Decreto de Lei da Reforma do Ensino Médio, Seminários e as diferentes versões veiculadas da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, atualizações das leis da Educação a Distância, entre outras. Tudo isso com o principal objetivo de ordenar e regular as práticas curriculares no país.

Em sentido amplo, as CPs remetem para a situação político-pedagógica nacional. O grupo que produziu a terceira versão da BNCC se baseou em documento elaborado por organização internacional comprometida com questões econômicas, num momento de turbulência política em nosso país e de busca de fortalecimento por parte do empresariado. Se aproximadas tais especulações do sintagma “competência” a partir do modo excessivo como ele se faz presente na BNCC, articulado a um conjunto de conhecimentos (úteis) e habilidades de uso dos mesmos em diferentes situações, é possível suspeitar que ressoam em “competência” alguns sentidos vinculados aos interesses econômicos desses grupos: sentidos de capacitação para o trabalho (NOGUEIRA; DIAS, 2018), de silenciamento do diverso e da democracia (ZAPELINI; MARQUES, 2018) e de comprometimento com o capitalismo alinhado à obtenção de resultados por meio da utilização de conhecimentos considerados “úteis” (BITTENCOURT, 2017).

A ideologia funciona no processo de discursivização da BNCC naturalizando o sintagma “competência” pelo excesso: ele é repetido tantas vezes na terceira versão que seus sentidos parecem se tornar óbvios. Aliás, o que ocorre com “competência” também sucede com outras duas palavras as quais chamaram a nossa atenção pelo dizer demais: trata-se de “valorizar” e “utilizar” – duas competências gerais segundo a versão da BNCC em foco aqui. “Valorizar” (ou sua forma nominal “valorização”) está presente em quatro das dez competências. “Utilizar” está presente em três das dez competências.

A partir de Ernst-Pereira e Mutti (2011), após identificar tais marcas linguísticas, nós as remetemos ao interdiscurso. Para tanto, acessamos os sentidos dicionarizados. No caso de “valorizar”, eles referem, em termos gerais, dar importância ou destaque positivo a algo ou alguém. Mas, o que se pretende “valorizar”? A BNCC dá valor, dá destaque a sujeitos, saberes, vivências, manifestações artísticas e culturais. Ela reconhece a diversidade e, também, que os conhecimentos são construídos historicamente, portanto, não são fixos, mas sofrem transformações relacionadas às condições de produção históricas em que são constituídos. É possível identificar efeitos de sentido de reconhecimento da diversidade como algo valioso e também de atribuição de importância ao diverso, esteja ele materializado em saberes, vivências, manifestações ou peculiaridades de grupos culturais diferentes.

No que se refere ao sintagma “utilizar”, os sentidos dicionarizados dizem respeito a utilizar ou fazer uso de, tornar útil, tirar proveito ou vantagem (de algo ou alguém). A BNCC propõe que se utilizem “diferentes linguagens”, “conhecimentos historicamente construídos”, “tecnologias digitais de informação e comunicação”. Dessa forma, é possível identificar efeitos de sentido de submissão do conhecimento, dos saberes a finalidades pragmáticas, de instrumentalização dos indivíduos. Ou seja, o conhecimento só terá valor se for possível tirar proveito dele para alguma coisa.

Ao falar em sentido é necessário que se fale em Formação Discursiva (FD), pois é a partir da FD que é possível compreender o processo de produção de sentidos (ORLANDI, 2015). A FD é o que estabelece – a partir de uma determinada posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – o que pode e deve ser dito, mas também o que não deve ser dito e, ainda, o que pode, mas

não convém ser dito. Ela compreende um conjunto de saberes: não existe sozinha, mas dentro de um todo complexo com dominante, podendo coexistirem nela diferentes posições-sujeito. É a FD – pela relação com o todo complexo – que determina o sentido de x. Palavras idênticas podem significar de forma diferente, uma vez que se inscrevem em formações discursivas diferentes. Cada uso se dá em CPs diversas e pode se referir a diferentes FDs. O trabalho do analista será observar as CPs e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma FD (e não outra) a fim de compreender o sentido do que está sendo dito. Convém lembrar que memória, segundo Mariani (1998, p. 90), se traduz como a memória discursiva que “[...] faz com que o sujeito, na sua relação com o social e o histórico, se filie a determinadas redes de sentido. A memória discursiva [...] é constituída na relação com o esquecimento, [...] produz efeitos no sujeito afetando, cada um, de um modo individualizado”.

A partir de tais considerações, sem esquecer das CPs – conjuntura sóciohistórica e posições dadas –, é possível identificar, desde os efeitos de sentido que ressoam nos sintagmas “valorizar” e “utilizar”, uma Formação Discursiva Pedagógica Conservadora Tecnicista Neoliberal (FDPCTN) principal na qual circulam saberes associados tanto a um sentido de educação que é feita com a diversidade e na dependência dela quanto a um sentido instrumental da ação dos indivíduos, onde as diferentes linguagens só terão valor se for possível tirar proveito delas para algo. Esses sentidos estabelecem relação de tensão entre si assim como as posições-sujeito assumidas estão em conflito. Existe uma disputa entre sentidos antagônicos, sentidos rivais, e, por extensão, posições-sujeito também distintas em embate

“Valorizar” e “utilizar” são “competências” enunciadas pela BNCC que foi produzida sob forte influência de organizações internacionais cuja preocupação maior são fatores econômicos. Se forem consideradas tais CPs, se poderá dizer que, embora na BNCC se fale em valorização dos “conhecimentos historicamente construídos” e da diversidade, esta valorização depende do proveito e da utilidade que se poderá tirar de tais conhecimentos e de tais diversidades tanto no dia a dia de vida dos sujeitos, quanto no mundo do trabalho, conforme a atual tendência de submissão da educação ao mercado ou, até, de mercantilização da educação.

Numa conjuntura política como a atual, a BNCC textualiza a discursivização de sentidos que, de modo dominante, retiram do sujeito a sua centralidade nos acordos pedagógicos e nas relações pedagógicas, portanto, na produção do currículo, na escola. Ao propor, como primeira competência a ser desenvolvida, “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, reconhecemos uma contradição, talvez, constitutiva da Base: ao mesmo tempo em que o documento recomenda que os “conhecimentos historicamente construídos” sejam valorizados, habitando em “valorizar” um sentido de importância, ele também deixa claro que o sujeito precisa aprender a utilizá-los, ou seja, aplicá-los, habitando na palavra “utilizar” certo sentido de conhecimento útil e sujeito para o qual se dará valor se ele for útil no desempenho competente de atribuições que envolvem esse conhecimento útil. A promessa de que o conhecimento é construído e sofre transformações, porque histórico, é atravessada pela insistência de um sentido de utilidade que, dito demais nas dez competências e ao longo da BNCC, reduz o conhecimento a coisas-a-usar, reduzindo o sujeito a um “aplicador” dessas coisas. Tudo isso permite suspeitar que a FDPCTN esteja materializando uma Formação Ideológica Capitalista (FIC) que compreende a educação como algo por meio do qual o trabalho com conhecimentos úteis poderá capacitar os sujeitos a serem úteis e, portanto, valorizados em função do “proveito”, da vantagem que se tira deles (dos sujeitos).

Tendo em vista as posições-sujeito em tensão e os sentidos em disputa na FDPCTN, deslizamos para o conceito de forma e posição-sujeito na tentativa de explicitar o funcionamento de uma FD e sua heterogeneidade. O sujeito da AD não se trata do sujeito empírico, mas do sujeito do discurso. Ele se dá entre ideologia e inconsciente. Embora seja interpelado ideologicamente, não o sabe, devido justamente ao inconsciente que também o afeta: “[...] é interpelado, mas se acredita livre; é dotado de inconsciente, mas se percebe plenamente consciente” (INDURSKY, 1997, p. 33). Dessa forma, “[...] suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer” (INDURSKY, 2008, p. 11).

Para compreender o funcionamento desse sujeito no discurso, é necessário voltarmos ao conceito de FD, pois é por meio dessa relação (FD-Sujeito) que se chega a esse funcionamento. Segundo Pêcheux ([1975] 1988, p. 61), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Pêcheux (1988, p. 163) afirma, ainda, que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Essa identificação ocorre através da forma-sujeito ou “sujeito de saber da FD”: “As diferentes posições de sujeito mostram, pois, as modalidades particulares de identificação de diferentes sujeitos do discurso com a forma-sujeito de uma FD” (INDURSKY, 1997, p. 38). Para explicar esse funcionamento, Pêcheux ([1975] 1988, p. 172) introduz “a tomada de posição”:

[...] a tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação.

A partir de Pêcheux ([1975] 1988) e Indursky (2008), reconhecemos, na FDPCTN, a existência de uma posição-sujeito, a PS Conservadora Tecnicista Neoliberal, que se identifica completamente com os saberes que nela circulam de forma dominante. Trata-se de um bom sujeito que reflete “espontaneamente” o sujeito do saber da FD. Saberes são replicados por ele e estão associados, na FD, ao tecnicismo e a uma compreensão instrumental de educação submetida a elementos da ordem da economia.

O mau-sujeito, desde Indursky (2008), corresponde ao sujeito do discurso que se contrapõe à forma-sujeito (se distancia, duvida, questiona, contesta, se revolta etc.), se contraidentificando. Não ocorre um afastamento total da primeira FD, no caso, a FDP Conservadora Tecnicista Neoliberal, mas uma identificação com outra FD, que talvez possa ser uma FDP Transgressora. Ocorre um ligeiro deslocamento discursivo em relação ao discurso reproduzido na memória da FD

dominante. Não chega a se fazer uma ruptura entre sujeito e forma-sujeito da formação discursiva, mas são engendrados espaços não dominantes no âmbito dessa mesma FD, imbricada a outras em função da porosidade de suas fronteiras. A forma-sujeito se divide em bom e em mau-sujeito, sendo ela fragmentada.

Reconhecemos na FDPCTN a instauração da diferença e da divergência em seu âmbito. Temos então o desdobramento estudado por Indursky (2008), pois na FD em questão não há apenas um bom sujeito completamente identificado. Mas há o desdobramento da forma-sujeito: as fronteiras porosas da FD dão espaço a saberes vindos de outra FD, que aqui chamamos de Transgressora, dando espaço ao que veremos ser o chamado mau sujeito.

A terceira modalidade referida por Pêcheux ([1975] 1988) se trata da desidentificação. Ela ocorre quando o sujeito não se identifica mais, passando a identificar-se com outra FD. Sobre a desidentificação, Indursky (2008) adverte que esta modalidade possibilita falar em “brecha” uma vez que, embora o sujeito não deixe de ser interpelado ideologicamente, existe “certo espaço de liberdade” o qual permite movimentação. Quando ela ocorre é porque, inconscientemente, o sujeito já está identificado com outro domínio do saber. Especificamente no que tange ao corpus discursivo em análise aqui, não percebemos rompimento do sujeito do discurso com o domínio de saber a que está filiado, portanto, não identificamos deslocamento tal que autorize cogitar a desidentificação. Mas, reiteramos, identificamos um bom e um mausujeito – o que aponta para a heterogeneidade da FDPCTN decorrente de um tal desdobramento.

A FDPCTN, em função de suas fronteiras porosas, possibilita a entrada e circulação de saberes vindos de outra FD – a FDP Transgressora. No entanto, não se trata de um movimento de desidentificação com os saberes dominantes da FD em questão, pois esses saberes identificados com a FDP Transgressora ainda permanecem na FDPCTN. Logo, o que ocorre é uma contraidentificação. Os saberes vindos de outra FD (a FD Transgressora) são saberes comprometidos com o reconhecimento da importância e valorização do diverso, ao passo que os saberes dominantes na FDPCTN estão identificados com sentidos de submissão do conhecimento a finalidades pragmáticas e à instrumentalização da ação dos indivíduos. Dessa forma, a partir da fragmentação da forma-sujeito, temos as duas posições-sujeito reconhecidas em conflito, lembrando que “[...] uma forma-

sujeito fragmentada abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o estranho, daí decorrendo uma formação discursiva heterogênea, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva” (INDURSKY, 2008, p. 18).

Em consonância com Indursky (2008), percebemos que os efeitos de sentido que reverberam nas palavras “valorizar” e “utilizar” apontam para a contradição constitutiva de uma FD heterogênea. Do mesmo modo, uma tal heterogeneidade se mostra pela identificação de posições-sujeito que divergem, dividindo-se, portanto, em uma posições-sujeito dissidentes em relação ao saber da FD e outra identificada com o que nela é dominante.

Uma vez que no interior da FDPCTN desenham-se posições-sujeito em confronto, para pensar nas tomadas de posição somos instados a pontuar que, na FD, temos uma posição-sujeito dominante – a PS Conservadora Tecnicista Neoliberal – e, pelo menos, duas posições-sujeito dissidentes – a PS Transgressora e a PS de valorização da diversidade. Posição sujeito dominante se trata do sujeito que se identifica plenamente com a forma-sujeito, criando uma unicidade, constituindo-se, assim, um bom sujeito. Já a posição sujeito dissidente refere-se ao mau sujeito que, por sua vez, poderá ser representado por várias posições-sujeito e instaura uma heterogeneidade na FD.

Podemos perceber que, na FDPCTN, existem saberes que convivem de forma tensa e conflitante, o que aponta para um “acontecimento enunciativo” haja vista não ocorrer ruptura com a forma-sujeito. Reconhecemos saberes vindos de uma FDP Transgressora e representados por posições-sujeito dissidentes (PS transgressora e de valorização do diverso respectivamente), convivendo com saberes oriundos da FD originária (Conservadora) e representados por uma posição-sujeito dominante (PS Conservadora Tecnicista Neoliberal).

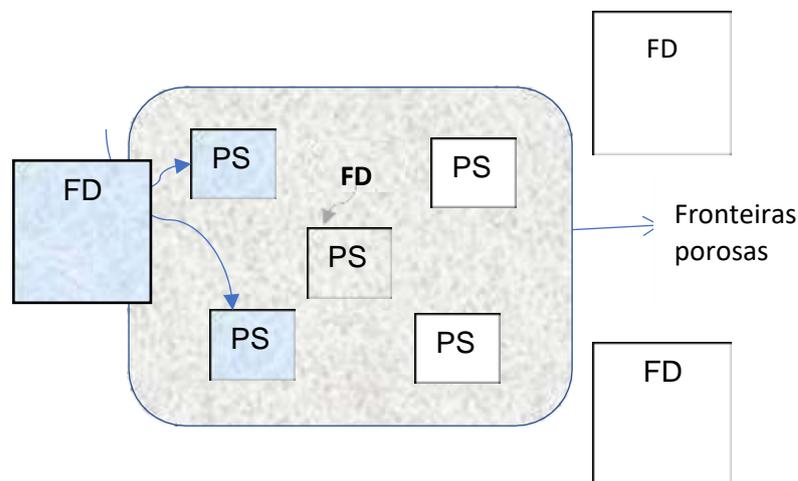
Indursky destaca que “o ponto de vista do sujeito” significa a tomada de posição que o sujeito discursivo faz ao se identificar com os saberes vindos de uma posiçõesujeito inscrita em uma certa FD. Sendo assim,

[...] o ponto de vista de um sujeito histórico se caracteriza por tomadas de posição a favor de certos saberes que pré-existem ao seu dizer e contra outros saberes que igualmente o precedem [...]. Ou seja: o sujeito identifica-se com um determinado sentido e se contrapõe a outros em função de sua interpelação ideológica, que está na origem de seu estatuto de sujeito, de sua identificação com determinada FD e com uma

posição- sujeito. (INDURSKY, 2008, p. 31).

Com vistas a uma tentativa de representação dos processos descritos, “esboçamos” um desenho:

Figura 1 – Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo

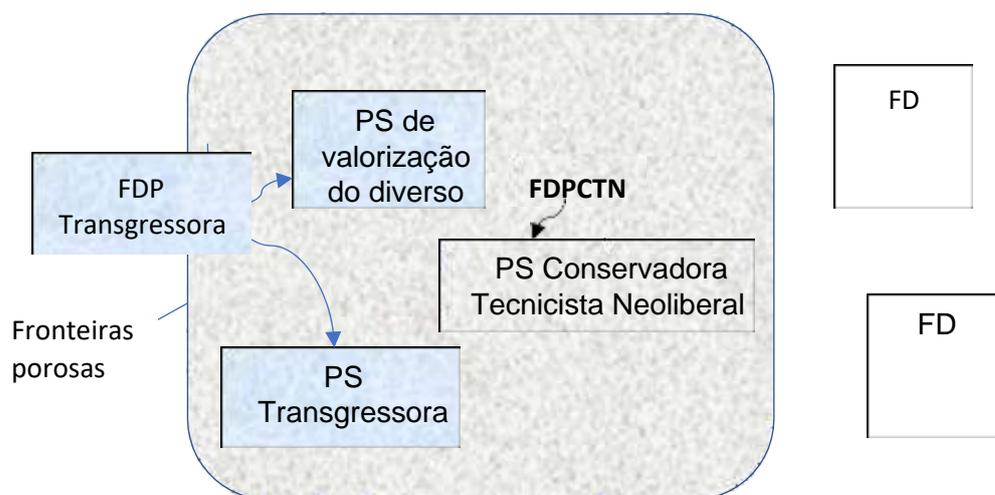


Fonte: material produzido pela autora

Pretendemos demonstrar, no esquema, a fragmentação da forma-sujeito que aponta para a existência de diversas posições-sujeito (PS) para além da PS identificada com os saberes dominantes na FD. Em igual medida, representamos as várias FDs que podem existir mais próximas ou mais distantes umas das outras, possibilitando (ou não) o deslize e novas posições-sujeito em caso de contraidentificação ou, até mesmo, de desidentificação. Estes movimentos de identificação, de contraidentificação ou desidentificação (quando ocorre) mostram que “[...] a constituição do sentido junta-se à constituição do sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 154). Ou, em outras palavras, “[...] o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas” (INDURSKY, 1997, p. 27).

A partir desta representação podemos visualizar o funcionamento da Formação Discursiva Pedagógica Conservadora Tecnocrata Neoliberal (FDPCTN):

Figura 2 – Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo no corpus discursivo analisado



Fonte: material produzido pela autora.

Nesse caso, podemos identificar uma FD heterogênea, na qual acontece o desdobramento e a fragmentação da forma-sujeito pela entrada de saberes de outra FD, no caso, a FDP Transgressora, no campo de domínio da Formação Discursiva Pedagógica Conservadora Tecnicista Neoliberal. Ocorre movimentação, portanto, surgimento de posições-sujeito dissidentes (PS transgressora e PS de valorização do diverso) que se contraidentificam com a FDPCTN. No entanto, embora em tensão com a posição-sujeito dominante (PS conservadora tecnicista neoliberal), tais PS dissidentes ainda permanecem dentro da FD primeira. Isso acontece à medida que, ao combinar “valorizar” e “utilizar” nas Competências Gerais da Educação Básica, o documento submete o fazer pedagógico à aplicação de conhecimentos úteis por “sujeitos” que serão avaliados pela competência demonstrada em tal aplicação. Portanto, “valorizar” é tocado por “utilizar” e sofre uma perturbação de sentido, deixando de preponderar sentidos que insistiriam no reconhecimento da importância da diversidade e dos sujeitos como produtores de um conhecimento que é historicamente construído. Tais sentidos, contudo, permanecem presentes e também perturbam “utilizar”.

Efeito de fechamento...

Buscamos, neste trabalho, a partir dos subsídios teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxiana, reconhecer os efeitos de sentido que ressoam na materialidade textual interpretada desde a compreensão dos processos discursivos. A partir dos termos “utilizar” e “valorizar” – citados várias vezes nas dez competências gerais da BNCC, bem como citados lado a lado na primeira competência – foi possível reconhecer uma FD Pedagógica Conservadora Tecnicista Neoliberal (FDPCTN) composta por uma posição-sujeito dominante e duas posições-sujeito dissidentes, o que permite identificar que é na tensão e na contradição das posições-sujeito e dos sentidos que o documento submete o fazer pedagógico aos saberes dominantes que circulam na FDPCTN. Dessa forma, os sentidos de submissão do conhecimento e dos saberes a fins pragmáticos que ressoam em “utilizar” submetem os sentidos de valorização e atribuição de importância ao diverso, de uma educação feita na diversidade e na dependência dela, que ecoam em “valorizar”.

Em uma espécie de síntese de nossas descobertas, reiteramos a heterogeneidade da FD em função de saberes advindos de diferentes e divergentes posições-sujeito que, em tensão, surgiram a partir de tomadas de posição do sujeito, interpelado ideologicamente (e disso inconsciente), que apontam para a constituição enlaçada de sujeito e sentido. Do mesmo modo, precisamos referir que os efeitos de sentido foram identificados a partir de um trabalho de análise que, ao se fazer de modo pendular, não se constitui sem a consideração das condições de produção que correspondem ao que é exterior à linguagem, portanto, exterior às marcas linguísticas “estranhadas” no corpus discursivo em função de serem ditas demais.

Nesse ponto, é válido mencionar, mesmo que brevemente, aquilo que em AD se compreende como historicidade do texto: ela não está no contexto fora da linguagem, mas no modo como o discurso se textualiza, no modo como esta exterioridade está simbolizada. Ela é interna ao próprio texto. E, como tal, precisa compor o trabalho do analista de discurso. Dito de outro modo, ao explicitar o modo de funcionamento das marcas de linguagem “valorizar” e “utilizar”, tentamos possibilitar certo acesso ao funcionamento dos discursos em análise de modo que

se possa, pelo menos, suspeitar dos ditos na BNCC, compreendendo como ela se faz, se fazendo em um sentido ou outro. A relação entre as palavras “valorizar” e “utilizar” e seus sentidos não é natural, estável e unívoca – o que se ratifica ao lembrarmos que pensar o discurso em sua especificidade implica abordar a relação que se estabelece entre o linguístico e o ideológico. Razão pela qual, ao considerar o funcionamento discursivo, há que se ter claro que “[...] o sentido se constitui a partir das relações que as diferentes expressões mantêm entre si, no interior de cada FD, a qual, por sua vez, está determinada pela FI de que provém” (INDURSKY, 1997, p. 32).

Tais descobertas influenciaram a análise constituída, sendo possível confirmar que as competências gerais da educação básica funcionaram como um “ponto guia” para a elaboração de uma BNCC fortemente marcada por sentidos de submissão aos interesses do mercado de trabalho, apontando para perfis de bons- sujeitos que se identifiquem totalmente com uma FD própria de uma formação social capitalista. No entanto, como não há ritual sem falhas, mesmo no interior de uma FD Conservadora, ecoam vozes outras de contrariedade em relação aos saberes nela dominantes. Sentidos em disputa e em confronto foram reconhecidos na BNCC, o que retira dela a garantia de de se fazer, sem resistência, como bloco homogêneo de ordenamento de práticas curriculares homogeneizantes.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais – EDUCERE**, XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPr. Curitiba: 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf

BRESSANIN, J. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. **Traços de linguagem**, v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**. Porto

Alegre: UFRGS/FACED, v. 36, n. 3, set./dez. 2011.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais**. Campinas, Rio de Janeiro: Revan & Editora da UNICAMP, 1998.

MARQUES, Juliene da Silva; ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes. Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da Base Nacional Comum Curricular. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 28, n. 57, p. 117-133, dec. 2018. ISSN 24474207. Disponível em:

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, Dezembro/2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. [1969] Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes; MARQUES, Juliene da Silva. Espelhamento (in) comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da base nacional comum curricular. **Cadernos de Letras**. Rio de Janeiro, UFF. n. 57, v. 28, dez. 2018.

APÉNDICE B

O funcionamento da ideologia no processo de discursivização da BNCC:
sentidos em disputa e posições-sujeito em confronto em “valorizar” e “utilizar”

Neste trabalho, realizei um ensaio de análise dos significantes “valorizar” e “utilizar” presentes em competências gerais da educação básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assumi a Análise de Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux como referencial, explorando os conceitos de sujeito, formação discursiva, formação ideológica e memória. Desde uma tal perspectiva, o sujeito inscreve seu dizer em uma formação discursiva (FD) específica que se articula com certa formação ideológica (FI). A identificação do sujeito com a FD que o domina ocorre através da forma-sujeito, sendo a heterogeneidade daquela decorrente do desdobramento desta. O trabalho do analista implica, pois, observar as condições de produção (CPs) e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma FD (e não outra), buscando compreender o processo discursivo. Neste campo da AD, inscrevo meu dizer por meio de trabalho que envolve identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscurso e a sua remissão ao interdiscurso, verificando o que foi enunciado e aponta para uma memória do dizer. Desde a dessuperficialização da língua pela consideração das CPs, indaguei: a BNCC foi produzida por quem? Quando? Onde? Com que finalidade? Em sentido estrito, o texto referência da última versão foi produzido com inspiração em escritos elaborados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo influenciado grupos que se atribuíram a função de redigi-la. Em sentido amplo, as CPs remetem para a situação político-pedagógica nacional. Dessa forma, “valorizar” e “utilizar” são “competências” enunciadas pela BNCC que foi produzida sob influência de organizações internacionais cuja preocupação maior são fatores econômicos. Embora na BNCC se fale em valorização dos “conhecimentos historicamente construídos” e da diversidade, esta valorização depende da utilidade que se poderá tirar de tais conhecimentos e diversidades. Contraditoriamente, o documento recomenda que os “conhecimentos historicamente construídos” sejam valorizados, ressoando um sentido de importância, mas deixa claro que o sujeito precisa aprender a utilizá-los, escapando certo sentido de conhecimento útil e sujeito para o qual se dará valor se ele for útil no desempenho competente de

atribuições que envolvem esse conhecimento útil. A promessa de que o conhecimento é construído e sofre transformações, porque histórico, é atravessada pela insistência de um sentido de utilidade que, dito demais nas dez competências e ao longo da BNCC, compreende o conhecimento não como coisas-a-saber, mas como coisas-a-aplicar, reduzindo o sujeito a um “aplicador” dessas coisas. Tudo isso autoriza a suspeitar que a FD Pedagógica Conservadora, reconhecida, materialize uma FI Capitalista que entende a educação como algo por meio do qual o trabalho com conhecimentos úteis poderá capacitar/habilitar os sujeitos a serem úteis e, portanto, valorizados em função do “proveito”, da utilidade, da vantagem que se tira deles (dos sujeitos). Sendo assim, como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da BNCC? A Base textualiza a discursivização de sentidos que, de modo dominante, retiram do sujeito a sua centralidade na produção do currículo na escola, submetendo o fazer pedagógico aos saberes dominantes que circulam na FD.

Palavras-chave: Michel Pêcheux; Formação Ideológica; Formação Discursiva; BNCC.

APÊNDICE C



O FUNCIONAMENTO DA IDEOLOGIA NO PROCESSO DE DISCURSIVIZAÇÃO DA BNCC: SENTIDOS EM DISPUTA E POSIÇÕES-SUJEITO EM CONFRONTO EM “VALORIZAR” E “UTILIZAR”³⁰

Jussana Daguerre Lopes³¹

Neste trabalho, realizei um ensaio de análise dos significantes “valorizar” e “utilizar” presentes nas competências gerais da educação básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assumi a Análise de Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux como referencial, explorando os conceitos de sujeito, formação discursiva, formação ideológica e memória discursiva. Desde uma tal perspectiva, “[...] o *sujeito* enunciador inscreve seu dizer em uma *formação discursiva* específica que, por sua vez, tem relação com dada *formação ideológica*” (BRESSANIN, 2018, p. 26-27) [grifos meus]. Memória discursiva, por sua vez, aponta para “Algo [que] fala antes, em outro lugar e diferentemente, sustentando o efeito do já-dito” (BRESSANIN, 2018, p. 24). Neste campo da AD, inscrevo meu dizer por meio de trabalho que envolve identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscurso e a sua remissão ao interdiscurso, verificando o que foi enunciado e aponta para uma **memória do dizer**. Nesse sentido, a partir da **dessuperficialização** da língua pela consideração das CPs, indaguei: a BNCC foi produzida por quem? Quando? Onde? Com que finalidade?

Com esta análise, espero tornar mais visíveis, a partir de uma materialidade textual, os efeitos de sentido engendrados nas competências gerais na BNCC especificamente no que tange à compreensão de educação em movimento nelas. Cabe lembrar que, no processo de análise discursiva, consoante Orlandi (2013, p. 35), é preciso “[...] considerar o que está dito na sua relação com o que não está e com o que poderia estar”. Sendo assim, a linguagem verbal está submetida a diversas configurações que trabalham alguns sentidos, silenciando outros, sem esquecer de que “[...] algo fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012, p. 59). Antes, no entanto, de produzir gestos de interpretação do funcionamento discursivo das

³⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³¹ Jussana Daguerre Lopes é mestranda, bolsista (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em Letras, com ênfase em Português, Francês e respectivas literaturas pela mesma Universidade.

competências gerais da BNCC, farei algumas considerações a respeito do sintagma “competência”. A definição de “competência”, na BNCC, é “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Portanto, é entendida pela BNCC conforme sentidos já estabilizados, disponíveis no dicionário, que destacam sua associação a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para desempenhar encargos e realizar atribuições das mais diferentes naturezas. Considerando também o modo excessivo como tal sintagma se faz presente na BNCC, sempre articulado a um conjunto de conhecimentos “úteis”, é possível suspeitar que ressoam em “competência” alguns sentidos vinculados aos interesses econômicos desses grupos: **sentidos de capacitação para o trabalho** (NOGUEIRA; DIAS, 2018), **de silenciamento do diverso e da democracia** (ZAPELINI; MARQUES, 2018) e **de comprometimento com o capitalismo** alinhado à obtenção de resultados por meio da utilização de conhecimentos considerados “úteis” (BITTENCOURT, 2018). Tais descobertas, ainda preliminares, provocam a pensar nos modos como a ideologia está funcionando no processo de discursivização da BNCC.

Ela funciona naturalizando o sintagma “competência” pelo excesso (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011): ele é repetido tantas vezes na terceira versão que seus sentidos parecem se tornar óbvios, evidentes. Aliás, o que ocorre com “competência” também sucede com outras duas palavras as quais chamaram a minha atenção pelo dizer demais: trata-se de “valorizar” e “utilizar” – duas competências gerais da educação básica segundo a versão da BNCC em foco aqui. “Valorizar” (ou sua forma nominal “valorização”) está presente em quatro das dez competências. “Utilizar” está presente em três das dez competências, a saber:

1. **Valorizar** e **utilizar** os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. **Valorizar** e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **Utilizar** diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, **utilizar** e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. **Valorizar** a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização** da diversidade de indivíduos e de grupos sociais,

seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifos meus).

A partir de Ernst-Pereira e Mutti (2011), após identificar tais marcas linguísticas, eu as remeto ao interdiscurso. Para tanto, acesso os sentidos dicionarizados/estabilizados bem como o que está dito no intradiscurso da BNCC. No caso de “valorizar”, eles referem, em termos gerais, dar importância ou destaque positivo a algo ou alguém. Mas, o que se pretende “valorizar”? A BNCC dá valor, dá destaque a sujeitos, saberes, vivências, manifestações artísticas e culturais. Ela reconhece a diversidade e, também, que os conhecimentos são construídos historicamente, portanto, não são fixos, mas sofrem transformações relacionadas às condições de produção históricas em que são constituídos. É possível identificar **efeitos de sentido de reconhecimento da diversidade** como algo valioso e também de **atribuição de importância ao diverso**, esteja ele materializado em saberes, vivências, manifestações ou peculiaridades de grupos culturais diferentes.

No que se refere ao sintagma “utilizar”, os sentidos dicionarizados dizem respeito a utilizar ou fazer uso de, tornar útil, tirar proveito ou vantagem (de algo ou alguém). A BNCC propõe que se utilizem “diferentes linguagens”, “conhecimentos historicamente construídos”, “tecnologias digitais de informação e comunicação”. Dessa forma, é possível identificar **efeitos de sentido de submissão do conhecimento, dos saberes a finalidades pragmáticas, de instrumentalização dos indivíduos**. Ou seja, o conhecimento só terá valor se for possível tirar proveito dele para alguma coisa.

“Valorizar” e “utilizar” são “competências” enunciadas pela BNCC, que foi produzida sob influência de organização internacional – a OCDE – cuja preocupação maior são fatores econômicos. Em função disso, embora na BNCC se fale em valorização dos “conhecimentos historicamente construídos” e da diversidade, esta valorização depende da utilidade que se poderá tirar de tais conhecimentos e diversidades. Contraditoriamente, o documento recomenda que os “conhecimentos historicamente construídos” sejam valorizados, ressoando um sentido de importância, mas deixa claro que o sujeito precisa aprender a utilizá-los, escapando certo sentido de conhecimento útil e sujeito para o qual se dará valor se ele for útil no desempenho competente de atribuições que envolvem esse conhecimento útil. A promessa de que o conhecimento é construído e sofre transformações, porque histórico, é atravessada pela insistência de um sentido de utilidade que, dito demais nas dez competências e ao longo da BNCC, compreende o conhecimento não como coisas-a-saber, mas como coisas-a-aplicar, reduzindo o sujeito a um “aplicador” dessas coisas.

Ao falar em sentidos – no caso, **efeitos de sentido de reconhecimento da diversidade** como algo valioso e também de **atribuição de importância ao diverso**, e **efeitos de sentido de submissão do conhecimento, dos saberes a finalidades pragmáticas, de instrumentalização dos indivíduos** –, é necessário que se fale em Formação Discursiva (FD), pois é a partir da FD que é possível compreender o processo de produção de sentidos (ORLANDI, 2015). A FD é o que estabelece – a partir de uma determinada posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada –

o que pode e deve ser dito, mas também o que não deve ser dito e, ainda, o que pode, mas não convém ser dito. Ela compreende um conjunto de saberes: não existe sozinha, mas dentro de um todo complexo com dominante, podendo coexistirem nela diferentes posições-sujeito. É a FD – pela relação com o todo complexo – que determina o sentido de x. Palavras idênticas podem significar de forma diferente, uma vez que se inscrevem em formações discursivas diferentes. Cada uso se dá em CPs diversas e pode se referir a diferentes FDs. O trabalho do analista será observar as CPs e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma FD (e não outra) a fim de compreender o sentido do que está sendo dito. Convém lembrar que memória, segundo Mariani (1998, p. 90), se traduz como a memória discursiva que “[...] faz com que o sujeito, na sua relação com o social e o histórico, se filie a determinadas redes de sentido. A memória discursiva [...] é constituída na relação com o esquecimento, [...] produz efeitos no sujeito afetando, cada um, de um modo individualizado”. A partir de tais considerações, sem esquecer das CPs – conjuntura sócio-histórica e posições dadas –, é possível identificar, desde os efeitos de sentido que ressoam nos sintagmas “valorizar” e “utilizar”, uma **Formação Discursiva Pedagógica Conservadora Tecnocrata Neoliberal (FDPCTN)** principal na qual circulam saberes associados tanto a um **sentido de educação que é feita com a diversidade e na dependência dela** quanto a um **sentido instrumental da ação dos indivíduos**, onde as diferentes linguagens só terão valor se for possível tirar proveito delas para algo. Esses sentidos estabelecem relação de tensão entre si assim como as posições-sujeito assumidas estão em conflito. Existe uma disputa entre sentidos antagônicos, sentidos rivais, e, por extensão, posições-sujeito também distintas em embate.

Tudo isso permite suspeitar que a FDPCTN esteja materializando uma **Formação Ideológica Capitalista (FIC)** que compreende a educação como algo por meio do qual o trabalho com conhecimentos úteis poderá capacitar os sujeitos a serem úteis e, portanto, valorizados em função do “proveito”, da vantagem que se tira deles (dos sujeitos). Tendo em vista as posições-sujeito em tensão e os sentidos em disputa na FDPCTN, deslizamos para o conceito de forma e posição-sujeito na tentativa de explicitar o funcionamento de uma FD e sua heterogeneidade. O sujeito da AD não se trata do sujeito empírico, mas do sujeito do discurso. Ele se dá entre ideologia e inconsciente. Embora seja interpelado ideologicamente, não o sabe, devido justamente ao inconsciente que também o afeta: “[...] é interpelado, mas se acredita livre; é dotado de inconsciente, mas se percebe plenamente consciente” (INDURSKY, 1997, p. 33). Dessa forma, “[...] suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer” (INDURSKY, 2008, p. 11). Para compreender o funcionamento desse sujeito no discurso, é necessário voltarmos ao conceito de FD, pois é por meio dessa relação (FD-Sujeito) que se chega a esse funcionamento. Segundo Pêcheux ([1975] 1988, p. 61), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Pêcheux ([1975] 1988, p. 163) afirma, ainda, que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Essa identificação ocorre através da forma-sujeito ou “sujeito de saber da FD”: “As diferentes posições de sujeito mostram,

pois, as modalidades particulares de identificação de diferentes sujeitos do discurso com a forma-sujeito de uma FD” (INDURSKY, 1997, p. 38). Para explicar esse funcionamento, Pêcheux ([1975] 1988, p. 172) introduz “a tomada de posição”:

[...] a tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação.

A partir de Pêcheux ([1975] 1988) e Indursky (2008), reconhecemos, na FDPCTN, a existência de uma posição-sujeito, a PS Conservadora Tecnicista Neoliberal, que se identifica completamente com os saberes que nela circulam de forma dominante. Trata-se de um *bom sujeito* que reflete “espontaneamente” o sujeito do saber da FD. Saberes são replicados por ele e estão associados, na FD, ao tecnicismo e a uma compreensão instrumental de educação submetida a elementos da ordem da economia. O *mau-sujeito*, desde Indursky (2008), corresponde ao sujeito do discurso que se contrapõe à forma-sujeito (se distancia, duvida, questiona, contesta, se revolta etc.), se contraidentificando. Não ocorre um afastamento total da primeira FD, no caso, a FDP Conservadora Tecnicista Neoliberal, mas uma identificação com outra FD, que talvez possa ser uma FDP Transgressora. Ocorre um ligeiro deslocamento discursivo em relação ao discurso reproduzido na memória da FD dominante. Não chega a se fazer uma ruptura entre sujeito e forma-sujeito da formação discursiva, mas são engendrados espaços não dominantes no âmbito dessa mesma FD, imbricada a outras em função da porosidade de suas fronteiras. A forma-sujeito se divide em *bom* e em *mau-sujeito*, sendo ela fragmentada. Reconhecemos na FDPCTN a instauração da diferença e da divergência em seu âmbito. Temos então o desdobramento estudado por Indursky (2008), pois na FD em questão não há apenas um *bom sujeito* completamente identificado. Mas há o desdobramento da formasujeito: as fronteiras porosas da FD dão espaço a saberes vindos de outra FD, que aqui chamamos de Transgressora, dando espaço ao que veremos ser o chamado *mau sujeito*.

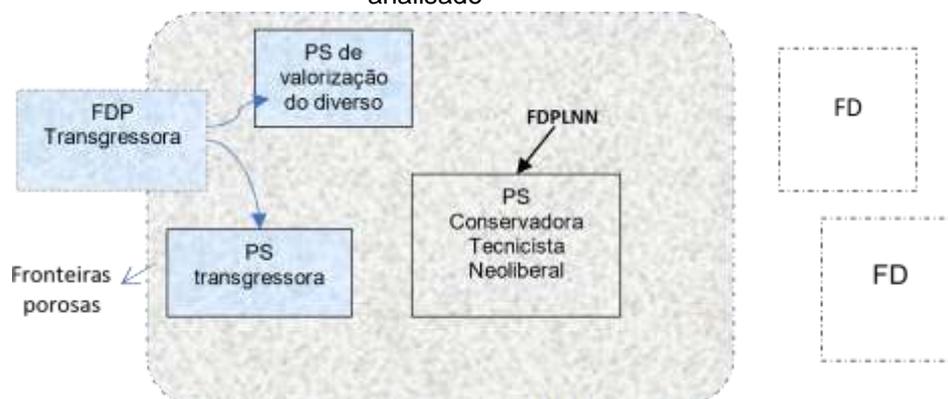
A FDPCTN, em função de suas fronteiras porosas, possibilita a entrada e circulação de saberes vindos de outra FD – a FDP Transgressora. No entanto, não se trata de um movimento de desidentificação com os saberes dominantes da FD em questão, pois esses saberes identificados com a FDP Transgressora ainda permanecem na FDPCTN. Logo, o que ocorre é uma contraidentificação. Os saberes vindos de outra FD (a FD Transgressora) são saberes comprometidos com o reconhecimento da importância e valorização do diverso, ao passo que os saberes dominantes na FDPCTN estão identificados com sentidos de submissão do conhecimento a finalidades pragmáticas e à instrumentalização da ação dos indivíduos. Dessa forma, a partir da fragmentação da forma-sujeito, temos as duas *posições-sujeito* reconhecidas em conflito, lembrando que “[...] uma forma-sujeito fragmentada abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o estranho, daí decorrendo uma formação discursiva heterogênea, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva” (INDURSKY, 2008, p. 18).

Em consonância com Indursky (2008), percebemos que os efeitos de sentido que reverberam nas palavras “valorizar” e “utilizar” apontam para a contradição constitutiva de uma FD heterogênea. Do mesmo modo, uma tal heterogeneidade se mostra pela identificação de posições-sujeito que divergem, dividindo-se, portanto, em posições-sujeito dissidentes em relação ao saber da FD e outra identificada com o que nela é dominante. Uma vez que no interior da FDPCTN desenham-se posições-sujeito em confronto, para pensar nas tomadas de posição somos instados a pontuar que, na FD, temos uma *posição-sujeito dominante* – a PS Conservadora Tecnicista Neoliberal – e, pelo menos, duas *posições-sujeito dissidentes* – a PS transgressora e a PS de valorização da diversidade. *Posição sujeito dominante* se trata do sujeito que se identifica plenamente com a forma-sujeito, criando uma unicidade, constituindo-se, assim, um *bom sujeito*.

Já a *posição sujeito dissidente* refere-se ao *mau sujeito* que, por sua vez, poderá ser representado por várias *posições-sujeito* e instaura uma heterogeneidade na FD.

Com vistas a uma tentativa de representação dos processos descritos, “esbocei” um desenho:

Figura 1 – Heterogeneidade da FD e fragmentação do sujeito discursivo no *corpus* discursivo analisado



Fonte: material elaborado pela autora

Tais descobertas influenciaram a análise constituída, sendo possível confirmar que as competências gerais da educação básica funcionaram como um “ponto guia” para a elaboração de uma BNCC fortemente marcada por sentidos de submissão aos interesses do mercado de trabalho, apontando para perfis de bonssujeitos que se identifiquem totalmente com uma FD própria de uma formação social capitalista. No entanto, como não há ritual sem falhas, mesmo no interior de uma **Formação Discursiva Pedagógica Conservadora Tecnicista Neoliberal**, ecoam vozes outras de contrariedade em relação aos saberes nela dominantes. Sentidos em disputa e em confronto foram reconhecidos na BNCC, o que retira dela a garantia de se fazer, sem resistência, como bloco homogêneo de ordenamento de práticas curriculares homogeneizantes.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas. *Anais – EDUCERE*, XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPr. Curitiba: 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf.
- BRESSANIN, J. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. *Traços de linguagem*, v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018.
- ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R.M.V. O Analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, set./dez. 2011.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (org.). *Práticas Discursivas e Identitárias*. Sujeito & Língua. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).
- MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais*. Campinas, Rio de Janeiro: Revan & Editora da UNICAMP, 1998.
- NOGUEIRA, L.; DIAS, J.P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*, v. 31, n. 2, dez. 2018.
- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- ZAPELINI, C.S.M.; MARQUES, J.S. Espelhamento (in) comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da base nacional comum curricular. *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 57, dez. 2018.

APÊNDICE D



BNCC EM DISCURSO: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DE SENTIDOS E SUJEITOS EM CONFRONTO

Jussana Daguerre Lopes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
jussana@daguerre.com.br

Resumo: De caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica no Brasil. A partir da dessuperficialização da língua pela consideração das CPs, questionei por quem, quando, onde e com que finalidade a BNCC foi produzida. Em sentido estrito, o texto referência da última versão foi produzido com inspiração em escritos elaborados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, tendo influenciado grupos que se atribuíram a função de redigi-la. Em sentido amplo, as CPs remetem para a situação político-pedagógica nacional. Neste trabalho, realizei um ensaio analítico-discursivo das competências gerais propostas pela BNCC, tendo por objetivo reconhecer posições-sujeito assumidas e efeitos de sentido que ressoam no texto sob análise. Assumi a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux como principal referencial, mobilizando os conceitos de sujeito, formação discursiva, formação ideológica e memória. Desde uma tal perspectiva, o sujeito inscreve seu dizer em uma formação discursiva específica que se articula com certa formação ideológica. A identificação do sujeito com a FD que o domina ocorre através da forma-sujeito, sendo a heterogeneidade daquela decorrente do desdobramento desta. O trabalho do analista implica observar as CPs e verificar o funcionamento da memória para remeter a uma FD (e não outra), buscando compreender o processo discursivo. Assim sendo, inscrevo meu dizer por meio de trabalho que envolve identificação de marcas linguísticas que estão no intradiscurso e a sua remissão ao interdiscurso, verificando o que foi enunciado e aponta para uma memória do dizer. Considerando o modo excessivo como o sintagma “competência” se faz presente na BNCC, sempre articulado a um conjunto de conhecimentos “úteis”, é possível suspeitar que ressoam em “competência” sentidos vinculados aos interesses econômicos desses grupos: sentidos de capacitação para o trabalho, de silenciamento do diverso e da democracia e de comprometimento com o capitalismo. Também em função do excesso, produzi gestos de análise das palavras “valorizar” e “utilizar” – “competências” enunciadas pela BNCC que tanto fala em valorização dos “conhecimentos historicamente construídos” quanto atrela

tal valorização a um sentido de utilidade condicionada ao proveito que se poderá tirar de tais conhecimentos. Tornou-se possível o reconhecimento de uma FD heterogênea, na qual circulam sentidos em confronto e ecoam vozes outras de contrariedade em relação aos saberes dominantes, o que retira dela a garantia de se fazer, sem resistência, como bloco homogêneo de ordenamento de práticas curriculares.

Palavras-chave: Análise de Discurso. BNCC. Formação Discursiva. Michel Pêcheux.