

A historicidade dos sentidos na fala da Secretária Estadual de Educação e o funcionamento da memória discursiva

Ildo Ronan Vilarinho Júnior*
Dóris Maria Luzzardi Fiss**

Resumo

Neste artigo procuramos revisitarmos, na perspectiva teórico-metodológica da Análise materialista do Discurso, enunciados proferidos pela Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul na live “Orientações sobre o encerramento do ano letivo 2022”, compreender a realização do discurso desde sua filiação a redes de memória bem como o funcionamento da memória discursiva a partir do recorte de duas sequências discursivas (SD), identificando a Formação Discursiva (FD) em que as SD estão inscritas e por quais outras FD são atravessadas. Entendemos que o sujeito se constitui pela memória e pelo esquecimento, inscrevendo-se em certa filiação de sentidos, e a memória é reconstruída na enunciação, retornando nos sentidos produzidos pelas palavras “educação integral” e “coisa” em determinadas condições de produção. Destacamos, desde o trabalho analítico-discursivo realizado, que a Secretária, assujeitada ideologicamente, está determinada pela Formação Discursiva Pedagógico-Administrativa (FDPA) e parece ter assimilado diretrizes de organização da educação coerentes com o modo de produção capitalista neoliberal. Contudo, a FDPA está em relação com outras FD, reverberando o que foi dito antes, incorporando, mas também mudando o seu sentido uma vez que a memória tanto permite repetição

* Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Mestrando em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Docente e Diretor em Escola da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7149-6164>.

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação. Professora Associada IV. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4771-0726>.

quanto deslocamento de sentidos. Raquel, ao afirmar algo, provavelmente deixa de dizer algo e sentidos são silenciados – o que aponta para uma disputa pelos sentidos acerca da Educação entre um modo que compreende a escola como sendo a de tempo livre para aprender e outro modo que vê na escola a instância de treinamento do estudante para inseri-lo de maneira adaptada às exigências do trabalho.

Palavras-chave: memória; discurso; sujeito; educação.

The historicity of meanings in the speech of the State Secretary of Education and the functioning of discursive memory

Abstract

In this article we seek to revisit, from the theoretical-methodological perspective of materialist Discourse Analysis, statements made by the State Secretary of Education of Rio Grande do Sul in the live “Guidelines on the closing of the 2022 school year”, to understand the realization of the speech since its affiliation with memory networks as well as the functioning of discursive memory from the cutting of two discursive sequences (SD), identifying the Discursive Formation (DF) in which the SD are inscribed and through which other FDs are crossed. We understand that the subject is constituted by memory and forgetfulness, inscribing itself in a certain filiation of meanings, and memory is reconstructed in enunciation, returning to the meanings produced by the words “integral education” and “thing” in certain conditions of production. We highlight, from the analytical-discursive work carried out, that the Secretary, ideologically subjected, is determined by the Pedagogical-Administrative Discursive Training and seems to

have assimilated educational organization guidelines consistent with the neoliberal capitalist mode of production. However, the FDPA is in relationship with other FD, reverberating what was said before, incorporating, but also changing its meaning since memory allows both repetition and displacement of meanings. Raquel, when stating something, probably stops saying something and meanings are silenced - which points to a dispute over meanings about Education between a way that understands school as being about free time to learn and another way that sees school as the instance of training the student to insert it in a way adapted to the demands of the job.

Keywords: memory; speech; subject; education.

Recebido em: 10/02/2024 / Aceito em: 09/10/2024

Prolegômenos

Este artigo tem como objetivo não apenas revisitar, na perspectiva teórico-metodológica da Análise materialista do Discurso, enunciados proferidos pela Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul na live “Orientações sobre o encerramento do ano letivo 2022”¹, mas sobretudo, ao fazê-lo, compreender a realização do discurso desde sua filiação a redes de memória haja vista os sentidos se constituírem por filiação a elas.

A memória discursiva, suporte semântico de um discurso, funciona através da repetição de enunciados, formando uma regularidade discursiva. Sempre há uma memória significando antes de algo ser dito. Intentamos compreender o funcionamento da memória discursiva subjacente à fala da Secretária de Educação desde o recorte de duas sequências discursivas (SD) nas quais foram reconhecidos indícios de anterioridades discursivas. Nestas SD, destacamos palavras que provocaram “estranhamento” (Ernst-Pereira; Mutti, 2011):

SD1 – “O ser humano é um só. Ele tem as dimensões intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual. E é esse ser humano integral que a gente busca formar com a chamada **educação integral**... não necessariamente em tempo integral. **Educação integral**, da integralidade, da plenitude do ser humano”. (grifos nossos).

SD2 – “As competências socioemocionais não são uma **coisa** separada das competências cognitivas”. (grifos nossos).

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EW3yeuFqWbo>

Pretendemos, igualmente, identificar a Formação Discursiva (FD) em que as SD estão inscritas, bem como por quais Formações Discursivas outras são atravessadas. Todavia, é fundamental ressaltar que, tal como pontuou Duarte (2023), a partir de Pierre Achard (1999), “é possível a FD circunscrever formulações já enunciadas, porque há uma memória discursiva oferecendo os sentidos. No entanto, isso não significa que a memória discursiva possa ser confundida com as formulações enunciadas” (Duarte, 2023, p. 99), porque a memória é reconstruída na enunciação.

Algumas considerações

Em decorrência das finalidades deste trabalho, impõe-se uma comparação entre interdiscurso e memória discursiva. Se o interdiscurso remete, como nos diz Orlandi (2001), à memória do dizer, ao “saber discursivo que determina as formulações” (Orlandi, 2001, p. 94), isto significa que tudo o que já foi dito inscreve-se no interdiscurso. Se isso ocorre é porque o interdiscurso constitui-se de um complexo de formações discursivas. Ou seja: todos os sentidos já produzidos aí se fazem presentes, e não apenas os sentidos que são autorizados pela Forma-Sujeito. E, se é assim, nada do que já foi dito pode dele estar ausente. O interdiscurso não é lacunar. Ao contrário, ele se apresenta totalmente saturado. Esta é a natureza do interdiscurso: reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas.

Busquemos, agora, Courtine (1999) e sua formulação de memória discursiva: “A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas

discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos” (Courtine, 1999, p. 53) — o que significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FD, no interior das quais eles recebem seu sentido. E mais: se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela diz respeito não a todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas aos sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva, consoante nos faz ver Indursky (2011).

Mas não só: a memória discursiva diz respeito aos sentidos que devem ser refutados. Ou seja, ao ser refutado um sentido, ele o é também a partir da memória discursiva que aponta para o que não pode ser dito na referida FD. A memória discursiva ainda tem um outro funcionamento: é em função dela que certos sentidos são “esquecidos” — o que aponta, mais uma vez, para importante elucidação feita por Courtine (1999) quando destaca que o trabalho de uma memória coletiva, no seio de uma FD, permite a lembrança, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento destes elementos de saber que são os enunciados.

Certos sentidos que, em um determinado momento, podiam ser produzidos no seio de uma FD, em função de mudanças conjunturais, não podem mais aí ser realizados. E o contrário também é verdadeiro: determinados sentidos que não podem ser ditos em uma FD, em função das mudanças conjunturais, a partir de um determinado momento passam a ser autorizados. Assim sendo, a memória discursiva faz circular, ao se recobrar, no enunciado, outros discursos que já foram mobilizados — como numa repetição regularizadora. O sujeito enunciator agirá, quanto a este movimento de resgate e repetição, como se estivesse enunciando algo que não é sabido.

Pêcheux (1999) assim se expressa a respeito da memória: “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita” (Pêcheux, 1999, p. 52). Portanto, não se trata de uma memória cognitiva ou psicológica e, sim, de uma memória discursiva, que sofre o impacto de acontecimentos², que por sua vez produzem deslocamentos de sentido.

O sujeito se constitui pela memória e pelo esquecimento, inscrevendo-se em certa filiação de sentidos. Ele não é um sujeito-origem, como nos faz ver Courtine (1999): “‘há *sempre* já um discurso’, ou seja, [...] o *enunciável* é exterior ao sujeito enunciator” (Courtine, 1999, p. 18) [grifos do autor]. Assim, a Secretária de Educação não é a origem dos enunciados, embora, tendo como referência um primeiro nível de descrição (o “*nível da enunciação*”), é possível dizer que ela é um sujeito enunciator, no “aqui e agora” do discurso, na situação de enunciação. Importante lembrar que o sujeito enunciator, ao enunciar, assume uma posição-sujeito, portanto, fala da posição de Secretária da Educação em um Estado cuja gestão está sob responsabilidade de sujeitos que acreditam na relação de dependência da Educação ao mercado de trabalho, portanto, o que ela enuncia emana seu sentido, no tocante à FD com que está identificada, de uma maneira muito próxima a falas enunciadas por outros os quais assumem a mesma posição.

Pensando o processo de assujeitamento do sujeito falante, Courtine (1999) propõe também um segundo nível de descrição,

2 A palavra “acontecimentos” não pode ser tomada como correspondente a tão-somente circunstâncias. Indursky (2008), a esse respeito, apresenta caracterização muito elucidativa ao propor, desde Pêcheux, que o acontecimento discursivo estabelece o “surgimento de uma nova forma-sujeito e, por conseguinte, de uma nova formação discursiva” e o acontecimento enunciativo determina a “instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD”. Ocorre sempre o deslocamento de sentidos.

que precisa ser dissociado, mas (re)articulado ao nível da enunciação: “o *nível do enunciado*, no qual se verá, num espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos, que eu chamaria de *interdiscurso*” (Courtine, 1999, p. 18). Os dois níveis propostos por Courtine (1999), e depois retomados por Orlandi (2006), estão sintetizados no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Nível da enunciação e nível do enunciado

NÍVEL DA ENUNCIÇÃO (nível horizontal ou “eixo da formulação”)	NÍVEL DO ENUNCIADO (nível vertical ou “eixo da constituição do dizer”)
<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito Enunciador (não é o sujeito-origem), há <i>sempre já</i> um discurso. - Enunciável (a frase, a Sequência Discursiva) - Situação de Enunciação 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiscurso ou memória do dizer (o que já foi dito, porém se encontra esquecido e, ainda assim, continua fazendo sentido, pois já havia feito sentido antes): referencia-se a uma construção anterior, mas também exterior.

Fonte: elaboração dos pesquisadores.

Orlandi (1996, p. 68; 2001, p. 59; 2012, p. 47-48)³ elucida que a memória pode ser considerada a partir de dois modos de trabalho: a memória institucionalizada (ou de arquivo), em que “a repetição congela” e a memória acumula, e a memória constitutiva ou interdiscurso, memória do dizer, em que “a repetição é a possibilidade mesma de o sentido vir a ser outro”. A memória de arquivo, porque acumula, passa a impressão de que está guardada: no dito há mais do mesmo, produzindo uma repetição horizontal como quando ouvimos alguém falar e identificamos “Essa é a fala de um político filiado a um partido X”, quer dizer, o que está sendo dito é perfeitamente identificável como característico de um sujeito que assume certa posição-sujeito facultada pela interpelação ideológica. E

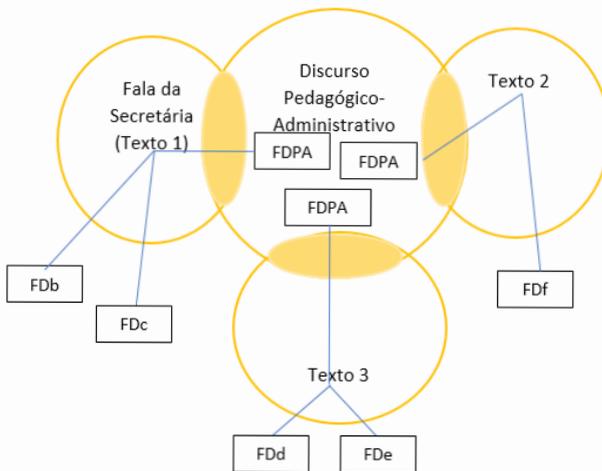
³ Face a importância da categoria memória para este estudo, foram mencionadas as três obras nas quais Eni Orlandi tematiza mais densamente os dois modos de trabalho da memória.

a memória do dizer ou interdiscurso que é um todo complexo de formações discursivas em relação, por vezes, de dominância umas sobre as outras.

A Formação Discursiva (FD), que denominaremos FD Pedagógico-Administrativa (ou FDPA), com que o sujeito Secretária da Educação se filia, está em relação com outras FD, reverberando o que foi dito antes, incorporando, mas também mudando o seu sentido uma vez que a memória tanto permite repetição quanto deslocamento de sentidos. A memória também é constituída de esquecimentos: a Secretária da Educação, ao afirmar algo, provavelmente deixa de dizer algo e sentidos são silenciados.

A partir de tais considerações, é possível entender o texto da Secretária da Educação como heterogêneo em função de ele não estar constituído de uma FD apenas. Percorrendo o caminho sugerido por Eni Orlandi (2012), podemos assinalar que estamos observando o discurso pedagógico-administrativo produzido por uma gestora no qual reconhecemos uma FD Pedagógico-Administrativa. Este discurso está composto por uma dispersão de textos: o de empresários interessados pela educação, o de representantes de editoras que fazem circular o que pode e deve ser dito nas escolas, o de professores, o de alunos, o de pais, o de pesquisadores e assim por diante. E estes textos podem estar atravessados por FD outras, ou seja, pela FD Pedagógico-Administrativa, mas também, por exemplo, pelas FDb, FDe, FDe, FDe, FDe, FDe, o que pode ser assim representado:

Figura 1 – Discurso Pedagógico-Administrativo e a dispersão de textos



Fonte: elaboração dos pesquisadores.

A heterogeneidade diz respeito ao texto — por exemplo, “fala da Secretária”, atravessado por mais de uma FD — por exemplo, FDPA, FDb e FDc, que estabelecem relação de convivência, por vezes conflitiva, entre si. E também diz respeito ao discurso que, pela dispersão de textos nos quais se relacionam FD distintas de modos variados (aliança, litígio, antagonismo), convoca o analista a observar tanto a relação com tais FD quanto diferentes efeitos de sentidos constituídos — o que será pensado a partir da análise da historicidade (Orlandi, 2001) inscrita na linguagem.

O interdiscurso, enquanto memória do dizer, se manifesta pelo pré-construído (o *já lá*) e pelo discurso transversal. Courtine (2014) postula que:

Se afirmamos que todo discurso produzido se insere em um processo discursivo que o determina, sob a forma dos *elementos pré-construídos* – isto é, produzidos em outros discursos anteriores a ele e independentes

dele –, que se produzem por ele sob a determinação de seu *interdiscurso*, pode-se predizer que a constituição de um *corpus* discursivo, em referência a um plano sincrônico de definição das CP do discurso, produzirá um *esquecimento do interdiscurso*, sob a modalidade do apagamento do caráter pré-construído de certos elementos (sintagmas nominalizados, por exemplo) que todo discurso engloba. Esquecimento de que sempre já há discurso. (Courtine, 2014, p. 60) [grifos do autor].

O interdiscurso, em relação à fala da Secretária de Educação do Rio Grande do Sul relativamente à educação integral — “O ser humano é um só. Ele tem as dimensões intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual. E é esse ser humano integral que a gente busca formar com a chamada **educação integral**... não necessariamente em tempo integral. **Educação integral**, da integralidade, da plenitude do ser humano” (grifos nossos), é tudo o que foi dito antes em relação ao conceito de Educação Integral, o que nos leva para uma diversidade de já-ditos (pré-construídos) que estão presentes pela ausência, se tirarmos por referência apenas o século XX, desde a concepção oriunda de Anísio Teixeira até as concepções que norteiam atualmente a BNCC, passando pela proposta dos CIEPs da década de 80 e pelas iniciativas do MEC, desde 2004, através do Programa Mais Educação, que remetem à escola de “tempo integral” — esta última mencionada pela Secretária no intuito de diferenciá-la da “educação integral” compreendida como um modo de produzir em uma escola na qual é oferecida formação integral em “tempo integral”.

Se, como assevera Orlandi (2001), o trabalho do analista assume o texto (unidade de sentido) como objeto de observação e a sua compreensão enquanto discurso como objetivo da análise, sendo imprescindível a tomada das condições de produção, faz-

se necessário atentar para elas. Podemos inferir, com Pêcheux (2014), que:

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso. (Pêcheux, 2014, p. 78) [grifos do autor].

Portanto, quando um discurso é proferido, ele o é a partir de determinadas condições de produção. A Secretária de Educação fala desde este lugar social que, por sua vez, a situa como participante de determinado Governo, estando perpassada por uma visão ideológico-partidária (a do Partido da Social Democracia Brasileira — PSDB) de cunho neoliberal. Em função de ocupar o lugar social (sujeito empírico) de Secretária da Educação, ela sofre determinações da ordem da exterioridade, representando a visão e os interesses de certa classe social comprometida com um projeto político de sociedade. Ela está no epicentro de relações de força entre distintas posições que operam de maneira a contrapor-se umas às outras. O que é dito pode sempre ser tomado de outra forma ou produzir um efeito de sentido diferente segundo perspectivas distintas nas relações de forças que fazem parte das condições de produção do discurso. Um “ouvinte A” pode perceber coerência no que é falado, de acordo com parâmetros progressistas presentes na fala, como de maneira oposta, um “ouvinte B” pode tomar a mesma fala como uma apropriação de determinadas palavras e conceitos que são, ou foram, próprios desse campo progressista, de esquerda, tendo sido absorvidos pelo pensamento neoliberal.

Parafraseando Pêcheux (2014), quando afirma que

Se prosseguirmos com a análise do discurso político – que serve aqui apenas de representante exemplar de diversos tipos de processos discursivos – veremos que, por outro lado ele deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (Pêcheux, 2014, p. 76) [grifos do autor].

é possível propor que o discurso da Secretária precisa ser remetido também às relações de sentido em que ele é produzido. Ao mencionar a “educação integral” que não está sendo pensada como “necessariamente em tempo integral”, percebe-se que o discurso de Raquel estabelece relação com um discurso outro — o discurso de Anísio Teixeira no qual o sintagma “integral” produz um efeito de sentido de educação sustentada na extensão do tempo escolar e comprometida com a alfabetização das massas, o fim do dualismo escolar e a qualidade da educação popular (Cavaliere, 2010). Enfim, um efeito de sentido de educação como emancipação. Daí pensarmos em uma FD Pedagógico-Emancipatória como uma das possíveis FD que estão em diálogo e choque com a FD Pedagógico-Administrativa na qual a fala da Secretária produz seus sentidos.

O funcionamento das relações de sentido permite ao analista reconhecer um efeito de sentido anterior produzido pelas palavras

“tempo integral”, um efeito de sentido de democratização da educação pelo acesso cada vez maior dos sujeitos à escola. Embora tomando em parte o que já foi dito antes sobre o conceito em questão, uma vez que “educação integral” já foi objeto de outros discursos, procura desvencilhar-se dele: as palavras “não necessariamente em tempo integral” produzem um efeito de sentido de mudança que não prevê alterações na organização da escola uma vez que não prevê a extensão do tempo na instituição com ampliação das vivências discentes e docentes.

Se pensadas as condições de produção, a conjuntura histórica em que o discurso da Secretária foi produzido aponta para o ano de 2022 — momento em que Eduardo Leite já havia sido definido como reeleito para mais quatro anos de governo e Jair Messias Bolsonaro foi derrotado por Luís Inácio Lula da Silva, pondo fim a um período obscurantista calcado em uma matriz ideológica de direita que promoveu um genocídio da população brasileira através do negacionismo em relação à eficiência da vacina no combate à pandemia de Covid-19⁴. A economia brasileira estava estagnada e caminhando firmemente para a recessão⁵. O modelo econômico adotado vinha privilegiando o Agronegócio e fazendo vistas grossas para queimadas, desmatamentos e garimpos ilegais. Com um discurso anticorrupção, na prática favorecia o setor militar, como revelou o TCU ao alertar que “Governo escondia lista dos beneficiários do Auxílio Brasil e 79 mil militares estavam lá”⁶. Do ponto de vista político, vinha fazendo o desmonte das legislações

4 Cf. Site do jornal Brasil de Fato. Matéria: População acredita que houve conduta criminosa do governo Bolsonaro na pandemia. Cf. Site do Notícias Uol. Matéria: Leia o pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro na íntegra.

5 Cf. Site do jornal Brasil de Fato. Matéria: Austeridade e desmonte prejuízos deixados por Bolsonaro seguem desafiando o Brasil.

6 Cf. Site do jornal Brasil de Fato. Matéria: TCU revela que governo Bolsonaro beneficiou indevidamente 79 mil militares com auxílio Brasil.

trabalhistas, sociais e de proteção ambiental⁷. A Educação vinha sendo atingida de maneira séria, com sucessivos Ministros da Educação sendo flagrados em falas equivocadas, dispostos a combater o que chamavam de ideologização da sala de aula.

Em uma tal conjuntura histórica, política e ideológica, no dia 14 de dezembro do ano de 2022, em live realizada no Canal SEDUC, destinada a Gestores Escolares, a Secretária da Educação iniciou sua fala esclarecendo que seu intuito era conversar com os gestores sobre “oportunidades”. Tratava-se de um encontro para proposta de “estudos de recuperação” em função de este tipo de prática de reavaliação de aprendizagens corresponder a “oportunidades que os estudantes têm entre os períodos letivos”. Insistiu que “Nós estamos exatamente propondo isso. É para isso que a gente tá fazendo essa live”. Entre a primeira referência a “oportunidades” e a sua articulação com um momento de recuperação entre dois anos letivos, baseando-se em dados coletados pelo Instituto Ayrton Senna a partir de pesquisa realizada no Estado de São Paulo, em 2021, sob encomenda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Raquel apresentou conclusões acerca do impacto da pandemia nas competências socioemocionais.

Dentre os materiais mostrados, ela projetou um gráfico que aponta para as principais perdas ocorridas no período pandêmico, em relação à Educação. Porque mais impactadas, ela enfatizou duas “competências socioemocionais”: a “amabilidade” e a “autogestão”. Especificamente no que tange às “competências socioemocionais”, importante mencionar que são compreendidas pela Secretária como “ter essa abertura ao

⁷ Cf. Site do jornal Brasil de Fato. Matéria: Reformas trabalhistas de Temer e Bolsonaro não cumprem promessa de mais emprego. Direitos reconhecidos na Constituição estão sendo destruídos pelo governo federal. Cinco anos após impeachment, direitos trabalhistas ruíram e o emprego não veio. Cf. Site do Greenpeace. Matéria: Um governo contra o meio ambiente.

novo, essa capacidade de se adaptar às mudanças, a empatia para entender o outro que, às vezes, não entendeu a mudança e ainda tá resistindo”. Afirmava também que, tendo como referência o 5º ano do Ensino Fundamental, tais competências foram mais severamente prejudicadas do que as “competências cognitivas” (especificamente, em relação às proficiências em Língua Portuguesa e Matemática).

Naquela ocasião, defendendo a perspectiva de uma “educação integral”, sob a justificativa de que estamos tratando de um ser humano integral, Raquel Teixeira explicou que “O ser humano é um só. Ele tem as dimensões intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual. E é esse ser humano integral que a gente busca formar com a chamada **educação integral**... não necessariamente em tempo integral. **Educação integral**, da integralidade, da plenitude do ser humano” (SD1) (grifos nossos). Esta explicação veio como um preâmbulo para a Secretária mencionar que “as competências socioemocionais **não** são uma **coisa** separada das competências cognitivas” (SD2) (grifos nossos).

Aqui, a palavra “integral” está reclamando sentidos e mais uma vez convocando à análise. Para tal, vamos mobilizar elementos abordados por Sigmund Freud (2010) no texto “O Estranho”. Esse escrito pode ser considerado desde três aspectos: circunstâncias nas quais o familiar pode se tornar estranho e assustador; exemplos do sentimento do estranho na literatura e no cotidiano com ênfase à “compulsão à repetição”; esclarecimentos de que uma investigação estética se justifica pelo fato de existirem elementos outros que também podem resultar na criação do sentimento do estranho.

O estranho em Freud foi considerado desde duas categorias: o estranho que resulta da experiência real e o estranho que deriva de complexos reprimidos, sendo o lugar da realidade material tomado pela realidade psíquica. A segunda categoria implica na “efetiva repressão [recalque] de um conteúdo e do retorno do reprimido [recalcado], não de uma suspensão da *crença na realidade* desse conteúdo. Poderíamos dizer que num caso foi reprimido [recalcado] um certo conteúdo ideativo e, no outro, a crença na sua realidade (material)” (Freud, 2010, p. 276) [grifos do autor]. Em qualquer dos casos, o estranho resulta de algo familiar que foi reprimido: “O inquietante [estranho] (*unheimlich*) é [...] o que foi outrora familiar (*heimisch*), velho conhecido. O sufixo *un*, nessa palavra, é a marca da repressão [ou do recalque]” (Freud, 2010, p. 272) [grifos do autor]. Portanto, o estranho (ou “inquietante”) se constitui como uma forma de subespécie do familiar uma vez que o significado de *heimlich* se aproxima de seu contrário *unheimlich*. A palavra *heimlich* se revela ambígua na medida que aponta tanto para algo familiar quanto para o que está oculto – o que lembra a definição de “estranho” proposta por Schelling e referida por Freud (2010): “tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu” (Freud, 2010, p. 254).

Consoante elucidam Martini e Coelho Júnior (2010),

[...] a ambiguidade do termo *heimlich*, tal como nos apresenta Freud, reflete aquilo mesmo que é o fenômeno do estranho – é exatamente o desvelamento dessa ambiguidade que nos faz assustar, esse ponto de encontro quando então não sabemos mais distinguir familiar e estrangeiro. Talvez a menção à repetição no texto freudiano sirva para nós como uma dica fundamental de que, se o retorno do recalado é um dos fatores chaves na compreensão do estranho, não é apenas pelo conteúdo recalado (material que não

reconheço, a princípio, como familiar), mas também por seu disruptivo movimento de retorno, já estranho por si só. (Martini e Coelho Júnior, 2010, p. 373).

Portanto, há ligação entre o estranho, o recalque e a repetição, sendo possível propor que existe uma oposição em jogo na repetição a qual radicaliza a tensão entre familiar e estrangeiro. Contudo, nem sempre o que evoca elementos de regressão no psiquismo é estranho, pois, como adverte Freud (2010), “Nem tudo que lembra impulsos instintuais reprimidos e modos de pensar superados da pré-história individual e dos povos é inquietante [estranho] por causa disso” (Freud, 2010, p. 273). Certas condições são necessárias: se a experiência do estranho se trata de uma experiência vivida subjetivamente pelo eu, é condição *sine qua non* que o sujeito produza o descentramento do eu no que se refere ao terreno que lhe é familiar.

Nesse sentido, utilizaremos como exemplo do sentimento do estranho nossa escuta e leitura das falas da Secretária de Educação na *live*, inspirando-nos em exemplo, dado por Freud (2010), de uma história de Heródoto em que não há o sentimento do estranho: “Ela [a princesa] bem pode ter experimentado a sensação do inquietante [estranho], e estamos dispostos a crer que tenha desmaiado, mas nada sentimos do inquietante [estranho], pois nos colocamos no lugar do ladrão, e não no dela” (Freud, 2010, p. 279).

Ao escutar as falas na *live*, ao lê-las na transcrição, há esse sentimento do estranho porque não nos colocamos no lugar de Secretária da Educação identificada com uma orientação político-partidária neoliberal, mas nos colocamos no lugar do docente que atua em uma escola pública estadual. A “experiência real” vivida por nós – uma experiência do eu no lugar do

professor da rede pública estadual – é condição necessária para que tenhamos o sentimento do estranho. Surge a sensação do estranho por meio do retorno do recalcado assim como estão presentes na situação vivida os sentidos do termo *heimlich* como familiar e como desconhecido.

Aproximando, agora, as considerações de Freud sobre o estranho de nosso trabalho analítico-discursivo da palavra “integral”, propomos outra reflexão. Como dito antes, Freud (2010), no texto “O Estranho”, afirma que Schelling, ao discorrer sobre a palavra “unheimlich” (traduzido do alemão por “estranho”), traz a proposição de que estranho “é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz”. Aqui, parece haver a característica tipificada por Freud para se pensar o estranho — de que o secreto e oculto veio à luz — ao nos depararmos com uma definição de “integral” que é afirmada remetendo a dimensões múltiplas — “intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual”. Em outras palavras, a definição parece coerente e familiar, mas, ao mesmo tempo, incoerente e paradoxal. O que pareceu “oculto, mas veio à luz”, na SD recortada, é exatamente a impressão de que algo que se percebe como integral não deva também ser percebido como não-integral porque subdividido em “dimensões intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual”.

No mesmo texto, Freud (2010) vincula a sensação de estranhamento à repetição. Diz o psicanalista:

Pois é possível reconhecer, na mente inconsciente, a predominância de uma compulsão à repetição, procedente dos impulsos instintuais e provavelmente inerente à própria natureza dos instintos — uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio de prazer, emprestando a determinados aspectos da mente o seu caráter demoníaco, e ainda

muito claramente expressa nos impulsos das crianças pequenas [...]. Todas essas considerações preparam-nos para a descoberta de que o que quer que nos lembre esta íntima ‘compulsão à repetição’ é percebido como estranho. (Freud, 2010, p. 266).

Dito de outra forma, estranho e repetição estão ligados, mas esse retorno não significa necessariamente retorno do mesmo, mas de algo estranhamente familiar e familiarmente estranho. No texto “O Estranho”, o autor também oferece exemplos bastante elucidativos como o de quando, “ao andar num aposento escuro e desconhecido, à procura da saída ou do interruptor de luz, batemo-nos pela enésima vez contra um móvel” (Freud, 2010, p. 265).

Detendo-nos neste paradoxo e avançando na análise, dedicamo-nos a tentar compreender o funcionamento da repetição nas SDs que compõem o corpus discursivo, com atenção voltada inicialmente para a SD1: “O ser humano é um só. Ele tem as dimensões intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual. E é esse ser humano **integral** que a gente busca formar com a chamada educação **integral**. Não necessariamente em tempo **integral**. Educação **integral**, da integralidade, da plenitude do ser humano” [grifos nossos].

A palavra “integral” é repetida, é dita demais na sequência discursiva, adjetivando “ser humano”, adjetivando “educação”, adjetivando “tempo”. Em seguida, esta palavra reaparece em “integralidade” que, sendo uma variação da palavra “integral”, indica aquilo que decorre de integral e, no caso em análise, está relacionado à “plenitude” que parece ser tomada como um possível sinônimo de “integralidade” — ambas (“integralidade” e “plenitude”) correspondem a características, atribuições para “ser humano”. Chama a atenção essa repetição que faz lembrar

certo exemplo apresentado por Freud de quando andou por “ruas desconhecidas e ermas de uma pequena cidade italiana”, retornando sempre ao mesmo ponto por três vezes apesar da intenção de sair de lá.

Respeitadas as particularidades de cada situação, a Secretária da Educação, na SD1, volta sempre ao mesmo elemento (a preocupação em considerar integralmente o sujeito) com a finalidade de chegar em outro lugar (a justificação da realização dos “estudos de recuperação”). O retorno, através da repetição da palavra “integral”, dá a ver um efeito de sentido de persuasão e convencimento a respeito da compreensão de que “O ser humano é um só. Ele tem as dimensões intelectual, social, emocional, cultural, psicológica, espiritual”. Por paráfrase, pode ser entendido que está sendo dito que o ser humano deve ser pensado em sua integralidade e que essa integralidade implica na consideração de todas as dimensões mencionadas. O dizer demais também dá a ver o que insistentemente não é dito, mas significa o dito: se a integralidade do ser humano será priorizada em uma escola “não necessariamente em tempo integral”, se espera que o docente acolha a proposta mesmo que a organização escolar permaneça sendo a mesma. Portanto, se espera que o docente mude em uma instituição que permanecerá igual — sem alterações curriculares, sem investimentos promovidos por políticas da educação comprometidas com ampliação de acesso e permanência com qualidade na escola, sem adesão a uma educação integral preocupada com democratização dos e nos espaços.

Ao mesmo tempo em que é dito “escola com integralidade” e “educação integral”, desde a posição-sujeito gestora

(PSG) inscrita em uma Formação Discursiva Pedagógico-Administrativa, é não dito “escola sem integralidade” e “educação não integral”. Portanto, ainda que ocorra o retorno pela repetição da palavra “integral”, essa repetição não aponta para o mesmo, mas para a diferença. A palavra “integral” enunciada produz tanto efeitos de sentidos de atenção ao estudante quanto de desatenção à instituição escola – sentidos contrários e posições de sujeito rivais. Para além da repetição da palavra “integral”, também é enunciado que “o ser humano é **um só**” [grifos nossos], ou seja, ele é único, uma totalidade: “um só” produz um efeito de sentido de estudante como unidade idêntico ao produzido pela palavra “integral” em “ser humano integral”. Não se trata somente da palavra que retorna, mas do sentido que faz retornar certa memória. Ao mesmo tempo em que o substantivo “ser humano” é qualificado como “integral” e “um só”, a unidade é referida desde seis dimensões, sem que seja elucidada a conexão entre elas. O efeito de sentido de unidade do sujeito conflita com um efeito de sentido de divisão do sujeito, apontando para uma contradição.

Na SD2, “as competências socioemocionais **não** são uma **coisa** separada das competências cognitivas” (grifos nossos), a palavra “não” produz um efeito de sentido de unidade na medida que a relação entre os termos “competências socioemocionais” e “competências cognitivas” é designada pelo que ela não é – “uma coisa separada”. A palavra “coisa” está no lugar de “competências socioemocionais” e de “competências cognitivas” – o que convida a investigar a ocorrência de efeito metafórico entre os termos.

Algumas questões se apresentam a partir daqui para serem observadas, buscando compreender “a relação de articulação

dos processos [discursivos] sobre a base linguística” de tal modo que seja possível reconhecer a “tomada de posição do ‘sujeito falante’ em relação às representações das quais ele é o suporte” (Pêcheux, 2014, p. 128-129). Faz-se necessário nos determos, inicialmente, na palavra “não” e entendermos que o seu uso, por mais que esteja ligado ao significado dicionarizado de negação, está assentado sobre uma afirmação daquilo que o objeto não é, em oposição ao que ele é, como num paradoxo – ao negar, tenta afirmar algo que se supõe ser. Donde é possível concluir que o sentido de negação de algo produzido, ao tentar se desvencilhar do sentido contrário – o sentido de afirmação de algo, reforça justamente essa percepção que tenta negar. Isto é, que as competências socioemocionais são de fato separadas das competências cognitivas.

Aqui ocorre uma denegação, ou seja, “embora o falante considere que p não é o caso, p na verdade é o caso” (Figueiredo Júnior, 2013, p. 5). Ao dizer “as competências socioemocionais não são uma coisa separada das competências cognitivas” (SD2), ou seja, “p (as competências socioemocionais) não é o caso (não são uma coisa separada das competências cognitivas)”, é como se a Secretária da Educação (o sujeito falante) dissesse “p (as competências socioemocionais) na verdade é o caso (na verdade são uma coisa separada das competências cognitivas)”. O sujeito é “traído” por seu próprio dizer porque sempre há o outro e sua historicidade. A Secretária da Educação foi “traída” pelo seu próprio dizer que irrompe em um contexto educacional pós-pandêmico que coincide com investimentos ampliados na implementação da BNCC aprovada em 2018 sob a chancela de fundações e grupos empresariais.

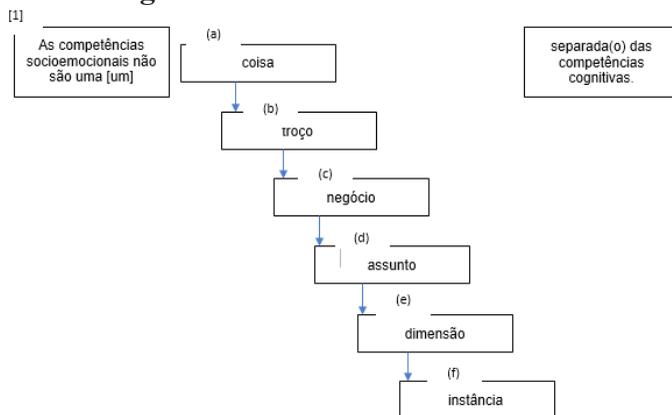
Sendo assim, a palavra “coisa” não significa por si, mas na relação com: a exterioridade, que inclui a Secretária de Educação (o sujeito que fala); a memória do dizer que, tomada como interdiscurso, refere o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que a Secretária diz, sustentando a possibilidade do dizer; e as condições de produção: dizer produzido pela Secretária de Educação de um Estado cuja gestão política acredita na importância do protagonismo empresarial com retração da responsabilização do Estado por áreas como educação e saúde, a poucos dias do encerramento do ano letivo de 2022, com o objetivo de informar sobre a realização dos “estudos de recuperação” com alunos que não obtiveram resultado exitoso, em *live* realizada para gestores de escolas estaduais. Importante lembrar, aqui, que o período de recuperação formal já havia sido executado e concluído pelos professores conforme calendário escolar estabelecido pela mantenedora no início do período letivo.

Ao nos determos sobre o uso da palavra “coisa”, reconhecemos um efeito de sentido de objetificação das competências que, em sendo “coisas”, são discursivizadas na ausência da atenção às suas peculiaridades, pois uma integra o campo da aquisição do conhecimento, e a outra, o campo da aquisição de habilidades relativas ao convívio social. No silenciamento daquilo que lhes é próprio identificamos um efeito de sentido de equiparação ou nivelamento entre as competências.

Considerando que o sentido da palavra “coisa” funciona por paráfrase assim como o sentido das expressões “competências socioemocionais” e “competências cognitivas”, é interessante usar o procedimento da paráfrase que, na AD, é “um procedimento heurístico: coloca-se um dizer em relação

a outros, produzidos por outros locutores, ou em situações diferentes, ou até mesmo imaginados como possíveis no lugar em que aquilo foi dito” (Orlandi, 2001, p. 168-189). “Coisa” está no lugar de “competências socioemocionais” e de “competências cognitivas”, podendo, desde relações de sinonímia, ser substituída por: troço, negócio, assunto, dimensão e instância:

Figura 2 – Efeito metafórico



[2]

- (a) As C.S. e as C.C. não são uma coisa, algo indefinido.
- (b) As C.S. e as C.C. não são um troço, algo difícil de nomear ou qualquer assunto sobre o qual nada se sabe.
- (c) As C.S. e as C.C. não são um negócio, algo sobre o qual nada se sabe ou um empreendimento comercial, financeiro.
- (d) As C.S. e as C.C. não são um assunto, uma matéria, um tópico ou o tema de uma conversa.
- (e) As C.S. e as C.C. não são um âmbito significativo em uma área.
- (f) As C.S. e as C.C. não são uma categoria.

O sentido desliza de	a, b, c	algo sobre o qual nada se sabe
para	a, c, d	algo que envolve empreendimento (que pode ser comercial, financeiro)
para	a, d, e, f	algo que tem importância

Fonte: elaboração dos pesquisadores.

Que importância? Não está dito, mas a relação de sinonímia entre “coisa” e “negócio” permite supor que não seja importância predominantemente pedagógica. Daí que o sentido de competências socioemocionais (C.S.) e competências cognitivas (C.C.), tomadas como “coisa”, permanece sem ser elucidado pelo sujeito que fala (a Secretária de Educação), mas, por um efeito metafórico, é possível compreender que essas expressões produzem sentidos que não existem nas palavras em si nem resultam das intenções da Secretária. Os sentidos produzidos pela palavra “coisa” são administrados por relações de poder, determinações históricas e injunções institucionais. Impossível ignorar que o discurso foi produzido em um tempo no qual a Secretária busca informações a respeito da necessidade de investir nas competências socioemocionais junto à Fundação Ayrton Senna. Assim, os sentidos são constituídos estando já administrados e fazendo retorno de uma memória que estabelece relação de dependência entre interesses pedagógicos e interesses econômicos.

Inscrita em uma Formação Discursiva Pedagógico-Administrativa perpassada por uma Formação Ideológica Neoliberal (FIN), o que pode e deve ser dito está determinado face as condições de produção de dada conjuntura. E essa determinação escapa ao sujeito. Assim sendo, estando as SD1 e SD2 também inscritas na FDPA, reflete nessa FD uma interpelação de uma FIN que estabelece que a Educação precisa voltar-se ao mercado de trabalho, propiciando ao estudante o desenvolvimento de habilidades necessárias para o convívio social, adaptando-o às demandas da produção, através de sua submissão às diretrizes e normas da empresa, promovendo a formação das habilidades necessárias ao trabalho em equipe

e, no plano individual, ao desenvolvimento de características de versatilidade e resiliência, dentre outras competências socioemocionais.

Há uma disputa pelos sentidos acerca da Educação entre um modo que compreende a escola como sendo a de tempo livre para aprender e outro modo que vê na escola a instância de treinamento do estudante para inseri-lo de maneira adaptada às exigências do trabalho.

Para (não) concluir

No discurso da Secretária de Educação, identificada com a FDPA que constitui a FIN, relações de força se realizam. A FDPA representa no discurso a FIN e, ao mesmo tempo, permite ao analista desvelar o posicionamento ideológico do sujeito. A ideologia, portanto, interpela o sujeito e faz circular sentidos que se instauram em uma sociedade na qual os gestores, por vezes, para atacar os problemas relacionados à reprovação, supõem a “avaliação continuada das habilidades” previstas pela BNCC sem considerar que cabe ao professor pinçá-las de um grupo maior de habilidades ou, ainda, se esquecem, por exemplo, da existência de variáveis que o professor e a escola não controlam ou que enfrentam muitas dificuldades para controlar, como a infrequência, a falta de acompanhamento da vida escolar do estudante por parte de suas famílias e a própria instabilidade da instituição família.

A Secretária, assujeitada ideologicamente, está determinada pela FDPA e, sob certo aspecto, como outros políticos ou representantes a eles ligados, parece ter assimilado diretrizes de organização da educação coerentes com o modo de produção capitalista neoliberal.

Referências

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido
In: ACHARD, P. *et al.* (orgs.) *Papel da memória*. Tradução e
introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-19.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral.
Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, maio-ago 2010, p. 249-
259. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLN
VBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLN VBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt).

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

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. Observações
sobre a memória e o esquecimento da enunciação discurso
político. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Leandro (orgs.).
Os múltiplos territórios da análise de discurso. Porto Alegre:
Sagra-Luzzatto, 1999. p. 15-23.

DUARTE, Marcos Machado. “*Projeto de Vida*” em (dis)curso:
repetição, contradição e ideologia em documentos regulatórios
do Novo Ensino Médio e textos de apresentação de livros
didáticos do PNLD2021. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado).
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, 2023. p. 84-100.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O
analista de discurso em formação: apontamentos à prática
analítica. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./
dez. 2011. Disponível em: [http://www.seer.ufrgs.br/index.php/
educacaoerealidade/article/view/18486/14344](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344).

FIGUEIREDO JÚNIOR, Selmo Ribeiro. *Denegação psicológica:
aspectos linguísticos e lógicos*. 2013. 129 f. Dissertação
(Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências

- Humanas, Curso de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, 2013.
- FREUD, Sigmund. O Inquietante. *In: SOUZA, Paulo César (coord.). Sigmund Freud, obras completas em 20 volumes.* São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 247-283. v. 14.
- INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). Memória e história na/da análise do discurso.* Campinas: Mercado de Letras, 2011. 20 p
- 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. (Coleção Ensaios, 22).
- MARTINI, André de; COELHO JÚNIOR, Nelson Ernesto. Novas Notas sobre “O Estranho”. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 371-402, 2010.
- ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso. *In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). Introdução às ciências das linguagens – Discurso e textualidade.* Campinas: pontes, 2006. p. 11-31.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.* Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni P. Autoria e Interpretação. *In: ORLANDI, Eni P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 63-78.
- ORLANDI, Eni P. Texto e Discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>.
- PÊCHEUX, Michel. 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.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et al. Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

<https://www.brasildefato.com.br/2023/09/26/covid-62-da-populacao-acredita-que-houve-conduta-criminosa-do-governo-bolsonaro-na-pandemia>.

<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leiao-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>.

<https://www.brasildefato.com.br/2023/04/17/austeridade-e-desmonte-prejuizos-deixados-por-bolsonaro-seguem-desafiando-o-brasil>.

<https://www.brasildefato.com.br/2022/11/17/tcu-revela-que-governo-bolsonaro-beneficiou-indevidamente-79-mil-militares-com-auxilio-brasil>.

<https://www.brasildefato.com.br/2023/07/20/reformas-trabalhistas-de-temer-e-bolsonaro-nao-cumprem-promessa-de-mais-emprego>.

<https://www.brasildefato.com.br/2022/05/01/direitos-reconhecidos-na-constituicao-estao-sendo-destruidos-pelo-governo-federal>.

<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/15/cinco-anos-apos-impeachment-direitos-trabalhistas-ruiram-e-o-emprego-nao-veio>.

<https://www.greenpeace.org/brasil/resista/um-governo-contra-o-meio-ambiente/>.

<https://www.youtube.com/watch?v=EW3yEuFqWbo>.