

PRISCILA CAVALCANTE DO AMARAL

**VESTÍGIOS (TAMBÉM) CONTAM: A
METONÍMIA NA PRODUÇÃO DO SUJEITO-ALUNO DE ENSINO
MÉDIO**

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS /
DOUTORADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS

**VESTÍGIOS (TAMBÉM) CONTAM: A
METONÍMIA NA PRODUÇÃO DO SUJEITO-ALUNO DE ENSINO
MÉDIO**

**PRISCILA CAVALCANTE DO AMARAL
ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CRISTINA LEANDRO FERREIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Amaral , Priscila
Vestígios (também) contam: a metonímia na produção
do sujeito-aluno de ensino médio / Priscila Amaral
. -- 2022.
140 f.
Orientadora: Maria Cristina Leandro-Ferreira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Metonímia . 2. Sujeito-aluno. 3. Discurso . 4.
Escola . I. Leandro-Ferreira, Maria Cristina, orient.
II. Título.

PRISCILA CAVALCANTE DO AMARAL

**VESTÍGIOS (TAMBÉM) CONTAM: A
METONÍMIA NA PRODUÇÃO DO SUJEITO-ALUNO DE ENSINO
MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso de Doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA CRISTINA LEANDRO FERREIRA

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Carolina Fernandes
Faculdade de Letras
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Prof^a Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS

Prof^a Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa
Faculdade de ciências, filosofia e letras
Universidade de São Paulo – USP

Aos meus alunos, que em seus silêncios e questionamentos me tornaram professora e me proporcionaram inquietações sem as quais esta tese não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese é como o lançar-se em um mar aberto, com águas revoltas de incertezas e vagas carregadas de desejos. Apesar de o percurso parecer, muitas vezes, solitário neste navegar, é bom poder começar a escrita agradecendo àqueles que, cada um à sua maneira, nele me ajudaram:

À minha orientadora, professora doutora Maria Cristina Leandro Ferreira, agradeço pelo acompanhamento — nos tantos momentos difíceis que atravessaram esta tese —, pela leitura sempre atenta e cuidadosa, que tanto ajudou no processo de escrita.

À professora doutora Dóris Maria Luzzardi Fiss, agradeço por toda a atenção dispensada ao meu trabalho, pelas conversas que me ajudaram a trilhar interessantes caminhos na tese, e por todo seu afeto.

À Carolina Fernandes, pela leitura, interlocução e pelas brilhantes sugestões que abriram novos caminhos para esta pesquisa.

À professora doutora Lucília Maria Abrahão e Sousa, banca no mestrado e nesta tese, agradeço a leitura atenta e cuidadosa.

Aos colegas de estudo Alex, Lisi, Marilane e Camila, agradeço a interlocução, a partilha e a torcida.

Aos meus pais, agradeço por serem referências em minha vida.

Ao meu querido parceiro nesta vida, Eduardo, agradeço sua inefável presença e dedicação.

A Guilherme Amaral, meu filho querido, agradeço por sempre saber entender minha dedicação a esta escrita.

A palavra une a impressão visível com a coisa invisível, com a coisa ausente, com a coisa desejada ou temida, como uma frágil ponte improvisada estendida sobre o vazio. Por isso, para mim, o uso justo da linguagem é o que permite aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com descrição e atenção e cautela, com o respeito àquilo que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem palavras. (Ítalo Calvino)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo situar o funcionamento da metonímia na teoria discursiva. Para isso, busca elementos na fundamentação teórica da Análise do Discurso de linha francesa, engendrada por Michel Pêcheux em 1969. A teoria discursiva de Pêcheux entende a linguagem em sua não transparência, por isso tece uma crítica à concepção de língua como um instrumento portador de sentidos estabilizados. Com base nessa visada teórica e em seu atravessamento psicanalítico, que faz intervir o real na constituição do sujeito — o que implica o reconhecimento da impossibilidade de uma realização simbólica perfeita, porque uma falta aí se institui como fundante —, este trabalho apresenta as análises de produções textuais de alunos do Ensino Médio a fim de observar, a partir da posição discursiva do sujeito-aluno, como ele fala e é fal(h)ado em sua escrita sobre o “ser aluno”, assim como sua identificação e desidentificação diante dos sentidos estabilizados. Tais textos constitutivos do *corpo* discursivo em análise são preenchidos pela escrita de memórias das vivências escolares. Nessas condições discursivas, a forma-escola constitui a base, pois as condições de produção dão espaço para a subjetividade e, conseqüentemente, permitem ao sujeito-aluno a filiação aos sentidos que o afetam. O resultado da discussão levada a efeito nesta tese é o entendimento de que a metonímia está na base da metáfora e, em seu funcionamento discursivo, atua ao lado da memória e do discurso-transverso, entendidos como um sistema de relações imanentes à resistência da significação.

Palavras-chave: Metonímia. Sujeito-aluno. Discurso. Escola.

ABSTRACT

This thesis aims to situate the functioning of metonymy in discursive theory. For this, it seeks elements in the theoretical foundation of French Discourse Analysis, engendered by Michel Pêcheux in 1969. Pêcheux's discursive theory understands language in its non-transparency, so it criticizes the conception of language as an instrument that carries stabilized senses. Based on this theoretical perspective and on its psychoanalytic crossing, which makes the real intervene in the constitution of the subject — which implies the recognition of the impossibility of a perfect symbolic realization, because a lack is established there as a foundation —, this work presents the analyzes of textual productions of high school students in order to observe, from the discursive position of the subject-student, how he talks to and is talked in his writing about “being a student”, as well as his identification and disidentification in the face of the stabilized senses. Such constitutive texts of the discursive body under analysis are filled by writing memories of school experiences. In these discursive conditions, the school-form constitutes the basis, as the conditions of production give space to subjectivity and, consequently, allow the subject-student to be affiliated with the meanings that affect him. The result of the discussion carried out in this thesis is the understanding that metonymy is at the base of metaphor and, in its discursive functioning, it acts alongside memory and transverse-discourse, considered a system of relations immanent to the resistance of meaning.

Keywords: Metonymy. Subject-student. Discourse. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Língua, sujeito e história..... | 56 |
| Figura 2 – Formações em AD..... | 59 |
| Figura 3 – Processo metafórico | 64 |
| Figura 4 – Algoritmo | 90 |
| Figura 5 – Funcionamento do discurso-transverso..... | 95 |
| Figura 6 – Cadeia Significante | 98 |
| Figura 7 – Cadeia Significante | 119 |

LISTA DE SIGLAS

CP – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

DT – DISCURSO TRANSVERSO

EM – EFEITO METAFÓRICO

FD – FORMAÇÃO DISCURSIVA

FS – FORMA-SUJEITO

ISC – INCONSCIENTE

MD – METÁFORA DISCURSIVA

ME – METÁFORA ESTRUTURAL

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| EFEITO DE APRESENTAÇÃO | 12 |
| 1 “PONHA-SE NO SEU LUGAR”: O ALUNO E A SUBJETIVIDADE NO OBSERVATÓRIO DISCURSIVO | 26 |
| 1.1 AS JUVENTUDES, QUEM SÃO ELAS? | 40 |
| | 50 |
| 2 SOBRE METONÍMIA E METÁFORA: PONTOS DE (DES)ENCONTRO | 51 |
| 2.1 NUM AFINADO DESCONCERTO DOS SENTIDOS, ENCONTRAR A METÁFORA | 58 |
| 2.2 DELIMITAÇÕES E DESLOCAMENTOS SOBRE AS ESTRUTURAS- FUNCIONAMENTO | 67 |
| 2.3 NA LÓGICA DO SIGNIFICANTE, ENCONTRAR O OUTRO | 73 |
| 3 A METONÍMIA MERECE QUE SE LUTE POR ELA..... | 85 |
| 3.1 NO SABER-FAZER-COM-A-LINGUAGEM: FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO | 86 |
| 3.2 NUMA PALAVRA, NÃO HAVERIA METÁFORA SE NÃO HOUVESSE METONÍMIA..... | 92 |
| | 102 |
| 4 O FALAR DE SI: UM OLHAR DO ALUNO SOBRE SUA FORMAÇÃO | 103 |
| 4.1 UM DESVIO: A DISPERSÃO E OS DISCURSOS DO SILÊNCIO..... | 104 |
| 4.2 OUSAR SER ALUNO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS (IM)POSSÍVEIS DENTRO DA ESCOLA..... | 107 |
| 4.3 DE VESTÍGIOS E SUTURAS: ENCONTRAR A METONÍMIA NO DISCURSO..... | 115 |
| UM EFEITO DE FECHO: OU SOBRE DEPARAR-SE COM A ILUSÃO DO PONTO FINAL | 123 |
| REFERÊNCIAS | 127 |
| ANEXOS | 137 |
| ANEXO A – RELATO PESSOAL DOS ESTUDANTES | 138 |
| ANEXO B – QUESTIONÁRIO | 141 |

EFEITO DE APRESENTAÇÃO

Quando se vê, o ato de ver não tem forma – o que se vê às vezes tem forma, às vezes não. O ato de ver é inefável. [...] Mas vou tentar prender o que me aconteceu usando palavras. Ao usá-las estarei destruindo um pouco o que senti – mas é fatal. (Clarice Lispector)

Antes de começar, preciso situar que a proposta de estudo aqui empreendida se fundamenta em minha experiência profissional como professora da rede básica de ensino; assim, é deste lugar de enunciação¹, e correndo todos os riscos que essa posição enunciativa traz como consequência, que exponho minhas inquietações.

No transcorrer do meu trabalho docente, a aproximação com os alunos de ensino médio despertou-me a atenção para a representação que o discente atribuía à posição ocupada pelos alunos, ou seja, a posição de quem não detém o saber, de um sujeito inacabado, um sujeito do futuro, em devir, receptor de um conhecimento que se dá de forma fraturada, que é sempre posto em contraposição com o saber do professor, o qual é visto como o detentor do saber legitimador.

Tal compreensão fez-me pensar sobre os laços sociais envoltos na construção da subjetividade dos alunos e sobre o modo como estes se inscrevem na ordem escolar, pois, ao colocar-se no lugar do receptor de conhecimento, o sujeito aluno é interpelado pela cultura, que funciona, conforme Ramos (2017, p. 77-78), “[...] como um lugar de produção de sentidos que age naturalizando e mascarando as condições de produção e, assim, legitimando sentidos”. Dessa forma, parece-me que os sentidos produzidos pelo/para o sujeito aluno o colocam num cenário deixado até então na sombra das palavras, uma vez que seus dizeres são afetados por concepções sociais que os rotulam como aqueles que estão em desenvolvimento, portanto são tomados como seres cambiantes, instáveis, cuja cartografia é difícil de traçar.

Ocorre que os sujeitos são agentes das práticas históricas de produção e reprodução, atuam sob determinações das formas de existência histórica. Nas palavras de Althusser (1978, p. 67), “[...] os agentes-sujeitos só são ativos na história sob a determinação das relações de produção e de reprodução, e em suas formas”. Logo, as ações humanas são práticas de significação de ordem ideológica, que dão aos sujeitos

¹ A noção de lugar enunciativo, conforme os trabalhos de Zoppi-Fontana (1997; 2001a; 2002), descreve os efeitos da instância enunciativa na relação do dizer com sua circulação na sociedade, especialmente no que tange aos efeitos de legitimação e hegemonia desse dizer no conjunto das práticas discursivas.

direções sobre como agir, como se portar dentro de uma comunidade. Assim, por extensão, os sujeitos alunos são agentes de suas práticas, e suas palavras ecoam significação.

Nesse aspecto, cabe destacar que a existência material da ideologia como prática social tem na escola — entendida aqui como elemento institucional de atuação do Aparelho Ideológico Escolar (ALTHUSSER, 1970) — o lugar de funcionamento da reprodução/inculcação dos valores e ideais das classes dominantes. Isso se dá na medida em que não se produz a ideologia na escola, mas é nela que a ideologia se materializa. Nesse sentido, posso afirmar que a ideologia dominante existe nas instituições escolares como elemento da ideologia de Estado no interior dessas instituições.

Na continuidade de minhas observações, percebi que os alunos não valorizavam suas práticas, tampouco questionavam seu papel no processo de aprendizagem. Eles apenas reproduziam o imaginário social e científico encontrado nos discursos: (1) do professor, que pensa o aluno como pessoa de parco conhecimento; (2) da instituição escola, que toma o aluno como, nas palavras de Sirota (1993, p. 89), “C'est aussÍ être disposé à jouer le jeu”, a exercer “un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence”², ou seja, que o toma como aquele que precisa se conformar com o processo de ensino e de aprendizagem; (3) das ciências da educação, que caracterizam o aluno de forma genérica, como um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (escola) segundo algumas regras e rituais aos quais ele e os outros devem se adaptar.

Na tentativa de explicitar os discursos enumerados acima, aproximo o discurso do professor – item 1 — da lógica, conforme discorre Sirota (2001, p. 15-16), que tende a legitimar os atores protagonistas, nesse caso, os mestres, como aqueles que moldam o processo educativo. Nessa visão, os alunos empíricos “[...] são concebidos apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização³, no interior de uma instituição com objetivos claros”.

Assim, nessa asserção herdeira da definição durkheimiana⁴, o aluno irrompe como aquele que precisa receber o conhecimento a fim de ser útil à sociedade e, quando o for,

² Tradução livre: “aquele que está disposto a ‘jogar o jogo’”, a exercer uma “profissão estudante que abarque tanto o conformismo quanto a competência”.

³ Ação de socialização, entendida aqui a partir da sociologia, portanto, como **processo** através do qual o indivíduo se integra no grupo em que nasceu adquirindo os seus hábitos e valores característicos.

⁴ Durkheimiana: Adjetivo para designar a concepção do sociólogo positivista Émile Durkheim e suas considerações sobre o fato social, este pensado a partir da “coisa” que exerce força de coerção sobre os sujeitos, independentemente de sua vontade ou ação individual. O fato social se impõe na direção da

deixará de ser aluno. Nessa direção, cabe à instituição escolar, por meio de seus atores, disseminar conteúdo para um público raso de conhecimentos. Com isso, o ser aluno irrompe como a personificação da carência, pois é aquele que carece de conteúdo para se tornar um cidadão.

Todavia, se pensarmos o aluno como um sujeito que pertence a um grupo social, o adjetivo “raso” torna-se paradoxal na medida em que esse sujeito está inserido em práticas sociais às quais lhe conferem saberes. Desse modo, um estudante, ao reproduzir o discurso que entende o lugar do aluno como um receptáculo, um lugar vazio, parece denegar seu próprio modo de existência na instituição escolar. Articulo tal proposição amparada pelas vozes que ressoam e fazem-me lembrar daquilo que vi e também ouvi — discursos que ecoam em paráfrases e podem ser apreendidos em construções do tipo: (a) *Estou aqui para aprender, não sei nada*; (b) *Estamos aqui porque somos burros*⁵.

Diante disso, é possível questionar: se ao estudante não é dada a possibilidade de pensar o papel que lhe é atribuído pelo outro, como pode entender sua identidade?

Já os discursos da instituição escolar e da educação supracitados tomam o aluno em um processo de relação: enquanto a escola o pensa como conformista, a educação o observa como interpelado pelas regras do sistema enraizadas numa sociologia considerada interacionista. Em outras palavras, uma sociologia que concebe o aluno como um parceiro que irá desempenhar, conforme seu ofício, um papel na construção escolar. Dessa forma, compreender o aluno a partir de seu ofício é, conforme Perrenoud (1995, apud SIROTA, 2001, p. 16), “[...] se interrogar sobre o que constrói a escola e sobre o papel dos alunos nessa construção”. É importante explicitar aqui que o autor permeia sua concepção de ofício tendo como base o fato de ser a escola a ocupação primeira da infância e da juventude.

Ainda sobre o termo *ofício*, cabe dizer que sua significação está atrelada ao campo lexical do capital, do trabalho. Na linguagem corrente, *ofício* pode ser um tipo de ocupação manual ou mecânica que tem utilidade na sociedade, assim como todo tipo de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade. Nessa direção, uma sociologia do *ofício* de aluno torna-se, ao mesmo tempo, uma sociologia do trabalho escolar e traz, em sua constituição, o que Sirota (2001, p. 16) designou como o “avesso

sociedade para o indivíduo e se estabelece de forma a homogeneizar e padronizar os comportamentos particulares, garantindo que sejam coletivos (ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2000).

⁵ Enunciados retirados do *corpus* analisado nesta pesquisa.

do cenário”, ao carregar para a luz os alunos que estavam na sombra do palco, interessando-se pelo sentido que estes davam ao trabalho cotidiano.

Mas mesmo atuando a partir de uma abordagem distinta, a sociologia interacionista não rompe com o sentido estabilizado que reproduz a noção de aluno como receptor; seu interesse pauta-se em analisar e estudar as estratégias desses sujeitos aprendentes na construção da educação. Assim, ao entender a escola como um lugar de competências e regras, a sociologia interacionista tende a ecoar a lógica da educação como produto, e não como criação. Basta, para tanto, observar que, mesmo tomando o aluno como um sujeito atuante da construção escolar, é à figura do professor que ele deve se reportar para filtrar saberes. E isso se deve a uma gramática da sala de aula que estabelece limites para a atuação professor-aluno.

Importante dizer que essa gramática escolar sofreu alterações ao longo da escrita desta tese e, para explicar tais alterações, apoio-me em Hanna Arendt e sua visada na área da educação. Hanna, num clássico artigo sobre a crise na educação, nos anos de 1960, intitulado “Entre o passado e o futuro”, falava sobre a dificuldade do tempo que lhe era contemporâneo no sentido de a sociedade coletivamente projetar e prescrever critérios e normas pedagógicas para a juventude. Segundo ela, a crise na educação, concebida em termos mundiais, era um problema de ordem política, extrapolando, assim, o território exclusivamente educacional.

O objeto da intriga da autora remetia fundamentalmente à já referida recorrente categoria do **novo** em matéria educacional. Pensar a educação seria, à época, no parecer da autora, enfrentar tanto um dado entusiasmo, que se tornara já quase unânime, quanto o valor conferido, na matéria pedagógica, à categoria do novo, do inédito, da inovação, da mudança: o que é velho sendo considerado necessariamente ultrapassado, e a novidade devendo ser imediatamente abraçada — essa era a suposição básica. Apontando os equívocos de tal obsessivo desejo/delírio pela acepção do “novo”, Hanna Arendt declarou que o problema se colocava na ordem da política, extrapolando, assim, o território exclusivamente educacional.

O artigo de Hanna Arendt ilustra uma inquietação que se impôs ao longo desta pesquisa, dando ao texto que ora se apresenta um caráter clivado, marcado por uma *formação discursiva do tradicional (antes) e uma formação discursiva do novo*. Explico essa clivagem a partir de dois pontos, a saber: a formação discursiva do tradicional (antes) é composta pela forma escola tradicional e funciona como uma espécie de *monumento*; a

formação discursiva do depois é composta por um discurso tecnológico que recorre ao digital como recurso pedagógico.

Denomino/caracterizo a formação discursiva da escola tradicional como monumento aproximando-me de Foucault ([1969] 2009) e de Lagoff (1990). Para Foucault, em sua obra “Arqueologia do Saber”, a história não é uma memória milenar e coletiva que justifica uma razão antropológica, mas o produto de uma materialidade documental. Já para Lagoff, em seu texto “Monumento/Documento”, ao retomar as noções propostas por Foucault, a história passa a ser vista como a que sobrevive enquanto herança do passado, isto é, aquela que evoca o passado e perpetua recordações. Ao aproximar a instituição escola dessas noções e traçar uma comparação com a maneira como se apreende a história em documentos/monumentos, percebo que há um trabalho discursivo que coloca essa instituição como a encenação de um lugar fixo, monumental, possível de ser edificado na unidade permitida pela ilusão (necessária) de completude e de inteireza.

Assim, parece ser a *formação discursiva do antes, do tradicional* a que se instaura num lugar no qual a educação está historicamente confinada, ou seja, em uma sala de aula, a partir de uma tecnologia multissecular composta por um ensino em classe, capaz de ensinar a todos como se fossem um só, desenvolvido de maneira organizada nos colégios dos Jesuítas. O projeto de uma educação escolar em larga escala baseou-se nessa tecnologia e numa outra, ainda de mais vasto alcance: a imprensa de Gutenberg e o conseqüente livro impresso.

Ainda sobre a clivagem do presente texto, elucidado o segundo ponto explicando que a *formação discursiva do depois* está composta por um discurso tecnológico, que recorre ao digital como recurso pedagógico. O digital há muito entrou nas escolas, das plataformas eletrônicas de gestão aos materiais didáticos. Mas a entrada em grande escala da sala de aula em um ecrã se deu de forma contundente quando do cenário de crise sanitária dos anos 2020, portanto em caráter emergencial. O ensino “on-line” nesse cenário tentou/tenta transpor o *monumento escolar* para o formato digital, e essa tentativa, dadas as condições de produção, acabou por deflagrar as desigualdades sociais, a maneira como o contexto de pandemia tem afetado as escolas, e os sujeitos partícipes do processo acentua ainda mais a já desigual oferta educacional.

A falta de acesso aos recursos digitais e às habilidades necessárias para seu uso; a falta de tempo ou de condições objetivas dos estudantes e suas famílias para o acompanhamento das atividades propostas; e o sofrimento causado pelo isolamento social

e por todo o contexto de risco à saúde e à vida são alguns dos aspectos que complexificam e levam esta pesquisa a outros caminhos. O cenário que se deslinda trouxe para este texto noções outras a serem pensadas; há um acontecimento em movimento no meio desta tese a ser delineado.

Assim, ao trilhar pelos andaimes⁶ erguidos por Michel Pêcheux no entremeio entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, espero — apoiando-me no discurso, cujos andaimes encontram-se, de forma simulada, suspensos no alicerce do real sócio-histórico atual da formação social capitalista — colocar em suspenso o aluno que me é apresentado, isto é, um aluno constituído a partir de discursos outros, uma espécie de sujeito composto por fragmentos, pedaços de um todo inacabado; um aluno do ensino médio que, enquanto interlocutor, ocupa o lugar do receptáculo dentro da forma escola tradicional. Esse parece ser o performativo da metonímia, fazendo-me pensar no funcionamento da metonímia na teoria de Michel Pêcheux, em sua relação com a metáfora e com o vir a ser dos sujeitos-alunos e dos sentidos.

Diante desses andaimes, a língua passa a ter uma nova configuração; o signo linguístico composto por significado e significante estruturado por Saussure ([1916] 2006, p 24) deixa de ser um sistema estrutural e passa a ser entendido aqui em sua natureza psicanalítica, isto é, o Significante agora passa a fazer parte do inconsciente e funciona a partir de uma cadeia que se desloca por meio do processo metonímico e condensa, por meio do processo metafórico, as significações.

Diante desses movimentos, surge a necessidade, neste trabalho, de observar o funcionamento dos discursos dos alunos de ensino médio, mais precisamente os efeitos de sentido desses discursos em relação à metonímia, pois, sendo o aluno de ensino médio parte da interação no processo de ensino e de aprendizagem, é preciso saber como ele significa e (re)significa o ser/estar aluno sem necessariamente estar atrelado ao discurso pedagógico⁷ do professor.

⁶ Retomo as palavras de Malidier ao afirmar que o “pensamento de Michel Pêcheux é um pensamento forte. [...] Ele é bem o homem dos andaimes suspensos de que fala desde 1966, Thomas Herbert, sua máscara para o *Cahiers de l'analyse*. Em uma obra multiforme que tocou domínios tão diversos como a história das ciências, a filosofia, a informática etc., escolhi fazer prosseguir a ‘aventura teórica’ do discurso. [...] O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. (A Inquietação do Discurso, p. 15).

⁷ Discurso Pedagógico (DP) Entendido aqui a partir das considerações de Orlandi “Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola”. (2006, p. 28). Importante frisar que trago essa concepção a partir da proposta de Orlandi, mas se faz urgente repensá-la, haja vista que a circularidade e a autoridade apresentam uma nova cartografia na instituição escolar”.

Nessa perspectiva, faz-se urgente teorizar sobre a noção de metonímia, uma vez que entendê-la apenas como uma figura retórica — isto é, como o uso de uma palavra fora de seu contexto semântico normal, por ter uma significação que desempenha uma relação objetiva, de contiguidade, material ou conceitual, com o conteúdo ou o referente ocasionalmente pensado — não daria conta de explicar o que pretendo observar no funcionamento do discurso dos alunos: a questão do imaginário que se estabelece entre o ser/estar aluno e o aluno, este último como agente da história. Fernandes e Vinhas (2019, p. 143), ao discorrerem sobre a prática de análise no dispositivo teórico da AD, ressaltam, citando Pêcheux e Conein, que

Essa prática de análise Pêcheux (2011 [1981], p. 16) denomina “leitura-trituração”, que significa que, como o sujeito não apreende o real tal como é, “o impossível de ser atingido” (PÊCHEUX, 1990 [1983]), ele precisa operar “cortes, extrações, deslocamentos e aproximações”, produzindo, em sua leitura, um recorte, um efeito de sentido. O trabalho de análise é, portanto, entendido “não mais como uma leitura/interpretação em que se misturam o ver e o entender (de um sentido através de uma sequência textual), mas trabalho no sentido de trabalho filosófico” (CONEIN et. al. [1980] 2016, p. 323-324), isto é, de análise e teorização.

Logo, é preciso tomar a linguagem como prática, nos termos de Pêcheux ([1975b] 2009, p. 22), “[...] uma prática linguística inscrita no funcionamento de uma dada formação ideológica”, sem a qual não se poderia fazer referência à história, ou seja, ao efeito das relações de contradição imersas em uma formação social dada, assim como não seria possível refletir sobre o funcionamento ideológico na constituição do sujeito.

Outra demanda imposta ao pensar a metonímia a partir da AD é tomando-a como lugar do desejo, pois é na metonímia que o sujeito marca o desejo, que é sempre desejo daquilo que falta. Para Lacan (1999, p. 16), “[...] não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo do outro, e sendo o desejo sempre o desejo de outra coisa”. Diante disso, é sobre a cadeia do Significante que depositarei meu olhar, ali onde a metonímia se dá, onde estão localizadas as relações de deslocamento e condensação.

Dessa forma, sou instigada a buscar caminhos que me possibilitem não só deslocar o imaginário acerca do aluno, mas que me permitam compreender melhor o aluno como sujeito, em sua historicidade e subjetividade, uma vez que é preciso entender qual é o lugar do discurso do aluno no processo educacional e como esse discurso reproduz os saberes estabilizados que constituem o sujeito aluno do ensino médio.

Nessa direção, é a partir do discurso do próprio aluno que esta proposta de pesquisa se produz. Para tanto, constituo como objeto de estudo o discurso sobre o falar

de acontecimentos na trajetória do aluno. Logo, é na assimilação entre Significante enunciação e enunciado, isto é, na representação de um sujeito para outro significante (LACAN, 1982, p. 195), que se dará o ponto concreto do discurso ao qual vêm atar-se o significante e o significado que movimentam os *efeitos de sentidos* presentes na fala do sujeito-aluno.

Dessa maneira, trabalhar a linguagem, aqui, pressupõe que o sujeito significa; ao significar, se significa, (re) significando-se (ORLANDI, 1996). Esse (re)significar, por seu turno, causa um certo estranhamento, na medida em que aponta um desconforto quando posto em relação com uma normalidade, ou, em outras palavras, com o imaginário estabilizado sobre o ser aluno, esse ser fragmentado que tenta organizar seu saber compartimentado.

Portanto, retomo as palavras registradas em meu estudo sobre metáfora (AMARAL, 2013) para dizer que, ao mobilizar o escopo teórico pêncheutiano, estou trabalhando incessantemente na fronteira entrelaçada entre língua e discurso e na dissimulação indestrinçável, indeslindável entre ideologia e inconsciente, ambos imersos em uma conjuntura histórica, configurando, assim, o sentido em seu caráter material.

Em função dessas inquietações observadas em meu ofício de professora, este texto ganhou a seguinte configuração:

No primeiro capítulo, apresento um percurso histórico permeado por meu encontro com o sujeito na posição de sujeito-aluno. Nesse espaço, traço linhas sobre o lugar do aluno na historiografia e na historicidade discursiva, ou seja, empreendo uma desconstrução do senso comum sobre o “aluno” enquanto receptáculo, pois, longe disso, falar sobre o aluno requer refletir sobre uma relação explícita com a memória, a ideologia e a escola, que, em raros casos, permite a ele o poder dizer.

No segundo capítulo, o foco da reflexão pousa na orientação de conceitos teóricos que tangenciam o campo da linguística, da psicanálise e do discurso para pensar a relação entre a metáfora e a metonímia. Considero, nesse enlace, a retomada das formulações desenvolvidas em minha dissertação sobre a metáfora, imprescindíveis para esboçar, aqui, um processo de funcionamento para a metonímia. Importante dizer que, ao longo do percurso desta tese, escutar, analisar, compreender e dar voz aos sujeitos-alunos foi uma constante, por isso não há um capítulo específico para as análises — elas estão presentes em todos os capítulos, sendo parte fundamental para o desenvolvimento da *práxis*.

No terceiro capítulo, a partir das questões teóricas desenvolvidas entre metáfora, metonímia e discurso, tento discutir a metonímia discursiva. Recorro a Lacan para expor o inconsciente e tratar de seu pouco-sentido, portanto, neste capítulo, trabalho no entremeio e centro meu olhar no desejo do outro e do Outro, significando-os. A noção de desejo me possibilita pensar a metonímia como uma espécie de vestígio de um sentido primeiro que atuaria na resistência do significante antes de transpor a barra, mostrando, com isso, que os sentidos precisam da metonímia para se deslocarem e romperem como metáfora.

O quarto capítulo marca de forma mais precisa a aplicação de minha teorização sobre a metonímia. Nesse ponto do texto, exploro os sentidos do ensino remoto. Início mobilizando o *ser aluno* diante de uma forma escola tradicional; na sequência, discorro sobre uma atualização, marcada pelo que parece ser um acontecimento em movimento. Também, nesse capítulo, o silêncio passa a ser escutado, e o ponto de basta situa, para mim, o momento exato em que um sentido se prende e mostra o trabalho da metonímia na metáfora.

Feitas essas teorizações, chego a um fecho provisório, pois há muito ainda para ser dito sobre a metonímia. O que empreendo aqui é um gesto de resgate, buscando dar visibilidade à metonímia por meio de um movimento ousado. Instigada por Pêcheux ([1978] 2009, p. 281), “[...] resolvi ousar por mim mesma” e formular teorizações sobre a metonímia.

Tecidas as considerações sobre os capítulos, passo a apresentar o corpo e a metodologia desta pesquisa me dedicando a descrevê-la/interpretá-la. Assim, para tecer os procedimentos metodológicos de meu objeto de estudo — os discursos dos alunos de ensino médio sobre o *ser-aluno* —, preciso dizer que o objeto de pesquisa, na teoria do discurso postulada por Michel Pêcheux, encontra-se nas formas de circulação que se instauram historicamente entre as diversas zonas discursivas.

Pêcheux (2011), em seu texto *Metáfora e Interdiscurso*, chama a atenção para a noção de materialidade discursiva como nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as “mentalidades” de uma época, mas remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada. Assim, ele nos atenta para o fato de que os objetos, na prática analítica, precisam ser tomados como aqueles que já vêm significados a partir das condições verbais de sua existência. A esse respeito e tomando como base Orlandi (2012, p. 45), posso dizer que a língua (materialidade nessa pesquisa) está em condições verbais

de existência, na medida em que, sendo o real específico do discurso, forma o espaço contraditório do desdobramento das discursividades, ou seja, constitui uma materialidade significativa.

E, para trabalhar com essa materialidade significativa, alguns gestos operacionais precisam ser engendrados, mesmo que temporariamente, pois, como analista de discurso, sei que o método não é uma constante e que somente o ir e vir no corpo discursivo⁸ me permitem, nas palavras de Leandro-Ferreira (2003, p. 190), “[...] buscar as ferramentas necessárias na caixa”.

Meu primeiro gesto na *caixa de ferramentas* é apreender o Significante, tal como concebido por Lacan, o qual não tem signo e, como tal, não tem sentido, cabendo a esse Significante determinar a constituição do signo e do sentido:

Nessas condições, o sentido não poderia ser “a propriedade” da literalidade significativa (que nesse caso, seria invencivelmente reduzida ao signo); ele é o efeito de uma relação no elemento significativo, relação que J. Lacan designou como metáfora, dizendo “uma palavra por outra” [...] que se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no non-sens. (PÊCHEUX, 2009, p. 239, grifos do autor)

Meu segundo gesto reside em compreender a metonímia. Ela não está desenvolvida no que diz respeito à produção do sentido em Pêcheux, mas presentifica-se, em sua teoria, a partir do funcionamento do discurso-transverso, o qual, conforme Amaral e Vinhas (2020, p. 77), atua “[...] como uma linha que atravessa as sequências dispersas, numa espécie de fio de trama que tece, alinha os sentidos escapantes e os lineariza”.

No artigo “Metáfora e Interdiscurso” ([1984] 2011, p. 151), Pêcheux ([1984] 2011, p. 160) assinala que “A metonímia apareceria ao mesmo tempo como uma tentativa de “tratar” esta perturbação, de *reconstruir* suas condições de aparecimento, um pouco como biólogo reconstrói conceptualmente o processo de uma doença para intervir sobre ela”. A meu ver, Pêcheux aponta o caminho, sem, no entanto, concluir seu funcionamento. A metonímia, conforme o autor, intervém na cadeia significativa como uma forma de conter a metáfora, isto é, a perturbação que esta causa aos sentidos.

A esse respeito, Lacan dirá, em seu texto “O Miglionário”, no seminário 5 ([1957-1958] 1999, p. 68), que “A verdade é que a própria possibilidade do jogo metafórico

⁸ Designação proposta em minha dissertação de mestrado (AMARAL, 2013, p. 27). Entendo por “corpo discursivo” o conjunto de diferentes níveis do discurso que compõem o material de análise, a saber: palavras, frases. Tal proposta se fez necessária na medida em que tenho um todo heterogêneo e inconstante e, portanto, não fechado. A análise se produz na inconstância teórico-analítica.

baseia-se na existência de algo a ser substituído. O que está na base é a cadeia significante, como princípio da combinação e lugar da metonímia”. Lacan seguirá trabalhando a metonímia a partir da tirada espirituosa sobre o *Bezerro de Ouro* e ressaltará que:

[...] a metonímia é a estrutura fundamental em que se pode produzir esse algo novo e criativo que é a metáfora. Mesmo que alguma coisa de origem metonímica seja colocada na posição de substituição... isso é diferente de uma metáfora. Numa palavra, não haveria metáfora se não houvesse metonímia. (LACAN, [1957-1958] 1999, p. 80)

Penso que esse seja o caminho para a metonímia na teoria discursiva, e é por ele que inscrevo meu objeto de estudo, que possui uma materialidade: a língua constituída pelo real, ou seja, a língua sujeita à falha, na medida em que comporta o não todo, o “impossível de se dizer”, como afirma Milner em sua obra “O amor da Língua” (1987). Dessa forma, é na ordem da língua que esta pesquisa se inscreve, uma vez que somente nesse lugar posso trabalhar com o processo de produção dos sentidos, e não apenas com seu efeito. Assim, interessa-me “apreender” aquilo que escapa, que excede ou falta, mas que produz sentidos quando se trata do significante “ser-aluno”.

Diante disso, volto meu olhar para a alteridade em suas diversas dimensões, buscando, em suas marcas enunciativas, o atravessamento da subjetividade do sujeito-aluno sobre seu lugar no jogo do ser/estar aluno.

Assim, ao pensar os discursos dos alunos de ensino médio, lido com o discursivo, uma materialidade histórica sempre já dada na qual os sujeitos são interpelados e produzidos como, nos dizeres de Pêcheux, em seu texto “Metáfora e Interdiscurso” ([1984] 2011, p. 156), “produtos livres” de seus discursos cotidianos. Por conseguinte, neste trabalho o sujeito é concebido como uma posição discursiva inscrita na tensa relação da língua com a história, enlaçada pelo inconsciente.

O *corpo discursivo* desta pesquisa está formado por textos, isto é, narrativas descritivas que abarcam a vida escolar, o ser/estar dos alunos de ensino médio das escolas estaduais pertencentes à rede básica de ensino. É importante frisar que a delimitação do corpo discursivo se aproxima da via experimental proposta por Courtine (2009, p. 155-158), para quem a experimentação surge como uma solução para refletir sobre os processos discursivos de reprodução/transformação de enunciados no interior de uma formação discursiva. Dessa forma, meu corpo experimental constitui-se por enunciados proferidos diante da questão “O que significa ser/estar aluno?”. O objetivo de tal questionamento é refletir sobre o papel do aluno nas condições de produção da escola pública.

Para proferir tal enunciado e solicitar a produção dos alunos, proponho um plano de aula a ser desenvolvido em 4h/a nas turmas em que sou professora regente de Língua Portuguesa. O desenvolvimento do plano consiste num trabalho crítico-reflexivo a partir do filme francês “Entre os muros da escola” (*Entre les murs*, 2008) e serve como atividade para o plano de ensino no que diz respeito ao trabalho de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa. O filme de Laurent Cantet é baseado no livro de François Bégaudeau (2003), uma narrativa que combina ficção com documentário para retratar o cenário educacional francês.

O ambiente escolar, os alunos, os professores e os comportamentos presentes no filme servirão de mote para a reflexão, para que os alunos registrem, no formato de uma narrativa descritiva de caráter memorialista, suas vivências escolares, mostrando, dessa forma, o papel da escola em suas vidas até o presente momento.

Tomo como base, para pensar a narrativa descritiva, a concepção de escritura proposta por Cifali (1998), para quem

[...] todo sujeito se constitui de fragmentos de uma história, de sobras, acontecimentos descontínuos, de laços de pertencimento, de buracos, que constroem uma (des) continuidade, uma história de vida, em que o sujeito se (re)encontra e, ao mesmo tempo se perde. (CIFALI, 1998, p. 131)

É a partir desse entendimento que problematizo, na escritura de si, as faltas, os desejos; enfim, os rastros do inconsciente.

Outro ponto desta pesquisa é que ela compreende também um *corpus* de arquivo constituído pelas coisas-a-saber⁹ típicas do universo logicamente estabilizado, representado aqui pelo discurso pedagógico das ciências da educação e o entendimento do aluno não em sua individualidade subjetiva, mas a partir do que pensa o professor. Os enunciados desse *corpus* de arquivo funcionam como um “nó em uma rede” (COURTINE, 2009, p. 87-90), na medida em que constroem a estabilidade entre o referencial dos elementos do saber e mantêm com a posição-sujeito uma relação de identificação que se estabelece em uma formulação entre o sujeito enunciator e o sujeito do saber de uma dada formação discursiva, produzindo diferentes efeitos-sujeitos no discurso.

⁹ As coisas-a-saber representam, nas palavras de Pêcheux, “[...] tudo o que arrisca faltar à felicidade do sujeito pragmático (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente)”, um real do qual “ninguém pode ignorar a lei” ([1983] 2008, p. 35).

Posto isso, posso dizer que a interlocução com os alunos se dará de duas formas, a saber: (I) a resposta oral, num primeiro momento; (II) e a escrita, posteriormente. Justifico essa dupla abordagem ciente de que os gestos distintos permitem respostas outras, pois são diferentes as materialidades envolvidas no processo de fala e de escrita. Na fala, há elementos relacionados aos fatores prosódicos que podem, também, atuar no estabelecimento de sentidos, já no texto escrito há a privação dessa materialização. Todavia, entendo que as duas formas de materialização (oral e escrita) podem se complementar no trabalho de significação.

Além dos processos envolvendo oralidade e escrita, é importante salientar que o resultado dos discursos coletados em visitas às escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na cidade de Rio Grande, é, neste trabalho, contraposto às definições – as coisas-a-saber – encontradas no discurso das ciências da educação. Tal contraposição possibilitará perceber no discurso dos alunos o lugar da metonímia.

Destaco, ainda, que os enunciados foram transcritos conforme a escrita feita pelos sujeitos-alunos. Visando à organização do corpo discursivo, todos os enunciados (E) coletados foram agrupados em dois recortes:

RECORTE 1: Compreendido por enunciados advindos de alunos em ensino presencial, doravante designado Recorte P.

RECORTE 2: Compreendido por enunciados advindos de alunos em ensino remoto, doravante designado como Recorte R.

Esses recortes marcam, neste trabalho, a disrupção do tempo-espço, como acontecimento, no processo de ensino nos anos de 2020 e 2021.

Uma vez apresentada a pesquisa, a metodologia e o objeto, passo a trabalhar com as juventudes e o ser aluno.

“Contentar-nos-emos em observar que o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 139)

“Os significantes aparecem... como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi “sempre-já” desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente está ‘sempre-já’ desligado de uma formação que lhe forneça seu sentido, a ser perdido no non-sens do significante.” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 164)

1 “PONHA-SE NO SEU LUGAR”: O ALUNO E A SUBJETIVIDADE NO OBSERVATÓRIO DISCURSIVO

É a partir desse conseguir-nãoconseguir-conseguir, do indizível, da falha que entramos na cadeia significante.
(Mariza Vieira da Silva, 2019)

Os questionamentos que faço ao iniciar este capítulo são: Como significam e são significados os alunos? Como eles são mostrados na/pela língua? De que modo são representados nas práticas discursivas? A Análise de Discurso me diz que é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique, deixando-me frente a um conjunto discursivo de materialidades, ao me situar no interior do conjunto da experiência histórica que alicerça as condições de produção dos discursos, mostrando que é neste alicerce que devo buscar o aluno que fala e é falado.

E para marcar meu pensamento nesta trilha, busco amparo em Pêcheux, em suas asserções registradas em *Semântica e Discurso* ([1975] 2009, p. 82), quando discute o funcionamento da língua. Diz ele: “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, as quais não são indiferentes à língua. Diante dessa questão, a língua deixa de ser vista como um aparato técnico e passa a ser ressignificada, “[...] na medida em que esse instrumento permite a comunicação e a não comunicação, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 83), mostrando, com isso, que a comunicação não é uma via única.

Logo, o que fica posto com essas afirmações é que a língua se estabelece como o lugar material da contradição sócio-histórica e, com isso, opacidade e incompletude passam a ser condições de existência dos sentidos na língua, que comporta o possível e o impossível de ser dito. Assim, as práticas discursivas (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 82) “se desenvolvem sobre as leis internas” (morfologia, sintaxe, fonologia), na relação com a ideologia e o inconsciente, “[...] e não enquanto expressão de um pensamento ou atividade cognitiva etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos”. Essas práticas, portanto, advêm de um processo discursivo que nada tem de abstrato, mas que está fundamentado no jogo da luta de classes.

Para entender como essa língua coloca em funcionamento a prática discursiva, é preciso compreender o sujeito como marcado pelo tempo e pelo espaço, ou seja, como um sujeito histórico. Nessa direção, meu olhar se centra sobre o aluno enquanto sujeito

interpelado, o que significa pensar que no processo discursivo de significação, conforme Pêcheux, há

[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social, [...] assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do “patrão” (chefe da empresa, diretor, etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis. (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 81)

Ainda, no entendimento de Pêcheux, “[...] esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 81). De seu lugar, o aluno atribui uma imagem de si, do outro, do seu próprio lugar. Essas situações demonstram a relação entre si e o outro, imagens constituídas para se auto interpretar. Nesse ponto, o sujeito

[...] se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que 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, [1969] 2010, p. 81, grifos do autor)

Mas não só. Essa concepção de sujeito constituído nas relações sociais com ênfase no imaginário é repensada por Pêcheux na obra *Semântica e Discurso*. Sua visada é reconfigurada com o acréscimo de uma articulação teórica entre ideologia e inconsciente, designada como “uma teoria não-subjetivista da subjetividade”, a qual

[...] designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 123, grifos do autor)

Assim, ao simular a significação de si mesmo sobre “o que ele é”, ao significar o real, o aluno se coloca em uma posição, posição do seu dizer, posição de pertencimento a uma memória de enunciados; ele assume a posição de sujeito-aluno, ou seja, de um “Indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 144).

O sujeito-aluno caminha por entre redes discursivas, deslizando entre formações discursivas nas quais se inscreve como se fosse origem e proprietário de seu dizer. E essa naturalização “do como se fosse origem mascara sob a evidência para o sujeito ‘norma’ identificadora” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 147). O sujeito, interpelado pelo sentido *já-*

lá, identifica-se com ele, produzindo um novo sentido a partir de outras interpelações, por outros sentidos já pré-existentes.

Dessa forma, quando transitamos por discursos de escolarização e de ensino, nos fios ideológicos da linguagem, encontramos o conhecimento historicamente produzido sobre o aluno de forma calculada, estruturada, no entanto há nesses discursos um trabalho de contradição que faz eco, pois, nas palavras de Pêcheux ([1983] 2008, p. 29-30), “[...] não encontramos o real como um cálculo das ciências matemática ou física ao se resolver uma equação; na verdade, quando tratamos do real sócio-histórico nos deparamos com ele”. Nessa direção, é que penso prevalecer uma “série de sentidos” (ACHARD [1983] 2007, p. 16)¹⁰, a qual, segundo Pêcheux ([1983] 2007, p. 56), funciona na base da memória, “[...] um real histórico como remissão necessária ao outro exterior”, que atravessa as práticas escolares e, portanto, também a malha de uma subjetividade que aí se associa.

Ciente dessas condições, percorro a trilha — com a ilusão da completude — dos saberes produzidos historicamente *sobre a busca do lugar do aluno na sociedade democrática*. Meu primeiro gesto, neste caminhar, recai sobre a produção da palavra “aluno”. Etimologicamente, esta palavra provém do latim *alumnus* e se refere ao sentido de criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo; fazer aumentar, crescer, nutrir, fortalecer, sustentar etc. O aluno (substantivo) é, conforme o dicionário Houaiss¹¹,

1. aquele que foi criado e educado por alguém; aquele que teve ou tem alguém por mestre ou preceptor; educando. 2. Indivíduo que recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou não; estudante, escolar. 3. pessoa de parco saber em determinada matéria, ciência ou arte e que precisa de orientação e ensino; aprendiz.

A “série de sentidos” apresentados no dicionário traz a visão que está instalada no ensino, no processo de escolarização, a qual poderia ser representada mediante a seguinte metonímia:

¹⁰Achard ([1983]2007), ao discorrer sobre o funcionamento da memória, foca sua atenção na hipótese da produção discursiva do sentido; para o autor há uma prática dialética entre repetição e regularização. A regularização se situaria em uma oscilação entre o histórico e o linguístico e se apoiaria sobre o reconhecimento do que é repetido em um jogo de força simbólico. Não há garantias de que essa repetição seja do mesmo significante. Tal repetição se daria através de procedimentos – deslocamento, comparação, relações contextuais – assim é na colocação em série dos contextos e não na produção da frase tal como ela se dá que vemos o trabalho da regularização das séries parafrásticas.

¹¹ ALUNO. In: HOUAISS. **Dicionário Online de Português**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1. Acesso em: 09 fev. 2022.

Aluno – preceptor – que recebe instrução – parco saber – aprendiz

Mediante a mobilização desses termos, percebo que o imaginário social sobre o *sujeito-aluno* se materializa em fatos da linguagem, fatos discursivos à luz das condições de produção. O dicionário, diante das condições sócio-históricas de produção, apresenta uma metonímia que parece cristalizada, daí, portanto, organiza e classifica o sujeito-aluno como uma espécie de receptáculo a ser preenchido, moldado pelos saberes, para que ele funcione no espaço ordenado/regulado (ORLANDI, 2007), semanticamente estabilizado do universo escola.

Orlandi (2007b) afirma que a “[...] ordem para nós não é o ordenamento imposto, nem a organização enquanto tal, mas a forma material” (ORLANDI, 2007b, p. 45). E a forma material, enquanto noção basilar da AD, representa justamente essa impossibilidade de pensar numa separação entre forma e conteúdo, propondo um atravessamento do histórico, do social e do político na materialidade significativa.

O exercício de resgatar textos históricos levou-me a perceber esses atravessamentos apreendidos na “forma material” e a compreender que não é possível abordar a questão do aluno sem deslindar o universo semanticamente estabilizado da instituição escolar, pois a produção desta está atrelada à produção do *ser sujeito-aluno*. Nessa direção, pensar a escola a partir da produção social do sujeito-aluno oferece um ângulo interessante, na medida em que ele passa a corporificar a ideia de igualdade sugerida pela instituição escolar em sua tentativa de neutralizar ao máximo as diferenças externas oriundas da vida externa à escola, ao mesmo tempo em que tenta forjar no aluno uma individualidade abstrata.

A escola, uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, passa a exercer suas funções como um *Aparelho Ideológico do Estado* (AIE) (ALTHUSSER [1970] 2007), que garante a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo Bourdieu (2015, p. 59),

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Tratando formalmente, de modo igualitário, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Logo, a escola, partindo da concepção de Petitat ([1982] 1994), poderia ser resumida como uma adaptação das virtudes de integração ou de reforço do poder dominante, visto que a sociedade se impõe ao indivíduo por meio da coerção externa e da doutrinação autoritária de valores exercida pela educação. Por meio da instituição escolar, o Estado pode cuidar de suas tradições, preservando-as para as gerações futuras. Dessa forma, a escolarização é dominada por razões de governabilidade, as quais, por meio do trabalho de interpelação ideológica, isto é, de naturalização e ocultamento, produzem o vínculo entre o sujeito-aluno e o sentido coletivo.

Percorrendo a historiografia escolar, encontro a escola atual, uma invenção do ocidente cristão, constituída a partir de uma nova moral coletiva que muito interessava aos reis e a outras autoridades da época. Os governantes perceberam que era preciso obter uma obediência reflexiva, aceita, correta, ideal. O tipo de moralidade que envolve a aceitação e a adoção de todo um código de comportamento e de pontos de vista próprios às classes educadas (MEY, 2001, p. 150) requer que as pessoas “sintam” que devem conduzir a si mesmas, cumprir as ordens, obedecer aos que governam sabiamente, sem serem coagidos, por amor à ordem.

No Brasil, os jesuítas, inspirados em La Salle, elaboraram um sistema organizado de vigilância sobre a obediência. La Salle (1651-1719) trouxe para a educação a proposta de um ensino metódico, regrado, ascético, severo, disciplinado e ordenado segundo os termos da mentalidade burguesa e católica de sua época. Dentro dessa concepção, ser aluno significava adquirir atitudes de pontualidade, obediência, silêncio e autodomínio. Para os jesuítas, não poderia haver uma educação sem essas características advindas do método de La Salle e sem uma espécie de corpo a corpo constante, um contato contínuo entre mestres e alunos numa classe.

[...] o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis, como já mostraram alguns autores, tal fabricação se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeito nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pela qual pensamos que o disciplinamento é natural. Como expliquei em outro lugar, a análise genealógica permite que se compreendam “as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanente possível determinadas disposições sociais. Mas se o corpo é o alvo desse conjunto de

técnicas ortopédicas, não se pode esquecer que, para Foucault, é por intermédio do corpo que se fabrica a alma, visto que a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento de seu domínio. Assim, trata-se, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio. Assim, trata-se, ao mesmo tempo, de uma ortopedia física e moral. (VEIGA-NETO, 2011, p. 70)

Pode-se entender a *classe*, nessas condições de produção, como a que denota uma intenção de classificar os alunos, isto é, ordená-los em categorias, controlá-los e selecioná-los, num trabalho de “ortopedia física”, como aponta Veiga-Neto (2011), a fim de prepará-los para sua inserção social e, com isso, contribuir para a reprodução das classes sociais. Tais condições de produção do espaço escolar permitem-me expressar que a produção social do sujeito-aluno está no centro das utopias democráticas do século XIX, associada à busca do homem novo.

A forma-escola¹² atual traz a ideia dessa busca do *homem novo* na figura do sujeito do porvir, isto é, do aluno em sua movência. Além disso, inscreve os sujeitos, a partir das condições sócio-históricas, num constante batimento entre o paradigma moderno e o paradigma da supermodernidade¹³ da escola. Ou seja, apesar de existir em um contexto pós-moderno, a escola atual ainda se apresenta como uma instituição moderna, pautada em padrões positivistas sobre conhecimento, conduta e permanência.

Tais condições de existência estão presentes não só na instituição em sua burocracia, mas na prática de muitos professores herdeiros de uma formação de tradição iluminista da educação, que se baseia na visão do homem dominador da natureza por meio do conhecimento. Para esses sujeitos-professores, o saber é dicotômico — arraigado em um universo estabilizado — e traz como tarefa docente descontinuar, desideologizar, desencantar, desinfantilizar, experimentar, classificar, logicizar e racionalizar os sujeitos-alunos, tornando-os úteis.

Assim, a escola atual encontra-se no que Laval (2019, p. 15) definiu como “[...] uma crise crônica... Trata-se de uma crise de legitimidade”. De acordo com Novais (2012,

¹² Essa noção será desenvolvida ao longo deste capítulo.

¹³ Adoto aqui a noção de supermodernidade elaborada por Marc Augé em sua obra “Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade” (2012). Para Augé o termo pós-modernidade precisa ser rejeitado porque seu emprego, notadamente pela antropologia norte-americana, confere uma noção de ruptura inexistente. Enquanto o termo supermodernidade indica continuidade e possibilidade de apreensão desses objetos quando não se abandona a temporalidade e quando os colocamos justamente como mais do mesmo. O autor entende, ainda, que o termo pós-modernidade é limitante na medida em que é mais descritivo do que analítico, mais enunciador de diversidades humanas e sociais do que sinalizador daquilo que não pode ser entendido de forma fixa, mas se constitui em traço comum na cultura e na identidade dos seres humanos. Ademais, supermodernidade promove um retorno a elementos de nossa cultura que estão presentes desde o século XVIII.

p. 45), “[...] é diante de uma crise de paradigmas que a escola atual está — o modelo referendado... não funciona mais, quer por mudanças conceituais, quer por mudanças na visão de mundo”. É um momento de dificuldades que sinaliza um deslocamento dentro de um universo estabilizado. E uma das movências desse panorama é o contrapor-se à naturalização da imagem clássica do aluno como sujeito da educação idealizado e a-histórico para uma que compreende que o “[...] aluno é uma construção histórica inventada... ao longo da experiência histórica” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 11).

Aproximando a escola desenvolvida nos séculos XIX e XX ao contexto de crise do paradigma contemporâneo — entendido como espaço de hibridização de discursos socioculturais —, tem-se uma forma-escola revestida de uma complexidade bem maior, pois em seu interior também está presente um conjunto de “[...] operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os detalhes do cotidiano” (DE CERTEAU, 1998, p. 41), que são constituídas, ainda segundo o autor, por processos de disputa, negociação, conflito, concessão, ou seja, de diferentes “táticas”, “estratégias” e “astúcias”.

Essas diferentes táticas funcionam como reprodutoras e transformadoras de sentidos para/com o aluno e me permitem comparar a escola à cidade, com seu espaço urbano, palco de disputa e/ou aliança entre as instâncias administrativas que visam manter a ordem pública e os movimentos sociais, que podem ser refratários e/ou solidários a esse controle; espaço que abriga o discurso administrado e o discurso urbano (o ordinário), constituído pelos habitantes que nela residem.

O discurso do urbano, para nós, é o discurso constituído a partir da sobreposição do conhecimento urbano sobre a própria realidade da cidade. Nessa indistinção, aquilo que seria a realidade urbana é substituída pelas categorias do saber urbano, seja em sua forma erudita (discurso do urbanista), seja no modo do senso comum em que esse discurso é incorporado pela política, pelo administrador, pela comunidade, convertendo sentidos no imaginário urbano. (ORLANDI, 2004, p. 68)

Nesse lugar de aproximação entre o urbano e a escola, esta última parece funcionar articulada pelo que Orlandi (2007a) conceituou como *ordem e organização*. A ordem tem relação com o real da cidade, sua forma histórica, já a organização está ligada ao imaginário projetado sobre a cidade, tanto por seus habitantes como pelos especialistas do espaço: urbanistas, administradores e outros. Transpondo para o território escolar esse modo de funcionamento, penso que, enquanto *ordem*, o espaço escolar apresenta-se como

espaço denso onde historicidade e subjetividade se encontram delineando obediências, disciplinas e regras, e, enquanto *organização*, a escola traça o imaginário do saber, do conhecimento, levando o sujeito-aluno à (re)configuração de suas relações sociais, à (re)significação de seus discursos e seus saberes.

Nesse sentido, os gestos que engendram a escola são constituídos de pré-construídos e de redes de formações discursivas que refletem a relação dos sujeitos com o conhecimento, ou, como diz Orlandi (2004, p. 152), ao falar sobre o lugar da escola na contemporaneidade,

A Escola é um dos lugares – daí lugar de interpretação – em que a forma-sujeito histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto, letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. Por que a Escola adquire toda essa importância? Por que esse sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento? Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola. Eis a articulação de base: Estado/Ciência/Escrita. E está feita a modernidade.

Na relação Estado-Ciência-Escrita, o conhecimento é fugaz e perspicaz; é ao mesmo tempo o “outro” e o “mesmo” que a Escola precisa negociar. Porém, ao fazer a conversão do conhecimento recusado para o conhecimento legitimado pelos grupos de poder, ela apaga a luta ideológica que se constrói dentro e fora da sala de aula, entre os sujeitos, entre a estrutura e o acontecimento, entre o sistema e a sociedade. Assim, a relação da escola

[...] é precipuamente a relação com o conhecimento, este sendo considerado como modo de integração social. É este objetivo, com este móvel, que queremos pôr em dúvida quando pensamos a Escola na cidade. Nesse sentido, o colocar-se a Escola em seu meio simbólico específico que é a cidade nos dá um observatório do político e do social que não seria possível se não houvesse a explicitação desse meio, o urbano. (ORLANDI, 2004, p. 152-153)

Por conta disso, é indiscutível dizer que a escola é um espaço regulado pela *ordem* e pelo imaginário (*organização*), o qual estabiliza os sentidos cristalizados da/na história. Assim, a Escola, tal como se encontra, reforça a verticalização das relações de racionalidade. Para detalhar essa interpretação sobre a Escola, destaco que o efeito da ideologia afeta o indivíduo em sujeito, pelo seu reconhecimento em uma “forma-sujeito”, ao mesmo tempo livre e assujeitado por direitos e deveres (PÊCHEUX, [1975] 2009). A ideologia comporta um conjunto de representações, lutas e posições de classe, uma vez que,

[...] em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos do estado) que ao mesmo tempo, possuem caráter regional e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” –seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de lutas de classes) na Ideologia. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 132)

Dito de outra forma, as formações ideológicas comportam as subordinações e resistências das estruturas político-sociais, já que as ideologias (práticas) são lutas contra as relações de produção. Elas abarcam um certo engendramento de sentidos, mas a liberdade de produção de sentidos não é plenamente conquistada pelos sujeitos, pois todo dizer já se encontra alicerçado ideologicamente e aprisionado discursivamente na memória dos sujeitos, na relação com as instâncias institucionais. Portanto, “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 146).

No encadeamento de uma formação ideológica, as formações discursivas se constituem como matrizes dos dizeres e das tomadas de posição do sujeito, à medida que se definem como aquilo que, numa formação ideológica dada, pode e deve ser dito (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 147).

A produção de sentidos, então, é resultado da inscrição dos sujeitos em formações discursivas¹⁴ presentes numa dada formação ideológica. Metaforicamente falando, significa pensar a formação discursiva como uma “etiqueta” (de comportamento, de posição, de tomada do dizer) dentro de um contexto social e histórico determinado.

Logo, o sujeito-aluno articulado pela *forma-escola*¹⁵ é aquele que atende à organização e à ordem escolar a partir da produção de universos logicamente estabilizados (PÊCHEUX, [1983] 2008), construindo e difundindo um modo de dizer em

¹⁴ Essa noção será melhor desenvolvida ao longo deste trabalho, mas é importante destacar, que a formação discursiva da qual tratamos está embasada nas formulações teóricas de Michel Pêcheux.

¹⁵ Conforme Mariza Vieira na *Enciclopédia da Cidade* a forma-escolar é um conceito que aparece no fim dos anos 1970, na França, em trabalhos conduzidos de uma perspectiva sócio-histórica, visando compreender como, na Idade Moderna, estrutura-se um determinado projeto político-pedagógico, rompendo, assim, com uma historiografia presa a etimologias, à hagiografia, a uma concepção teleológica. A forma escolar institucionaliza, pois, via uma instituição específica e autônoma, a transmissão de conhecimentos organizados em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio: uma escola graduada e organizada por classes de alunos com o mesmo nível de conhecimentos e competências, com avaliações regulares, visando à inclusão de toda população em uma sociedade dada, regida pelo jurídico e pela moral. Um professor ensinando as mesmas coisas, ao mesmo tempo, para a mesma classe.

relação a esse referente discursivo e à sua posição e efeito na sociedade. Um trabalho simbólico e político intenso de construção e difusão do “ser aluno”. Conforme, Mariza Vieira, em artigo disponível na enciclopédia on-line Endice¹⁶,

A forma-escolar tem uma historicidade a compreender, a significar, quando se estuda a história da educação, os processos de escolarização de uma Nação. O conhecimento, o espaço e o tempo não são neutros e transparentes, indiferentes à conjuntura social e política, a uma exterioridade que produz as demandas para a educação. Podemos dizer, então, que ela é uma forma material que toma o discurso pedagógico (SILVA, s. d, n.p.)

Diante disso, a forma-escola ancora saberes sobre o “ser-aluno”, o ensino e os objetivos desse ensino — ela é um efeito de sentido. Tal efeito sustenta-se na memória: um aluno se sentará no mesmo lugar e domesticará seu corpo para agir conforme a posição-aluno em que está inscrito, reproduzindo de forma naturalizada o que lhe foi inculcado pelo trabalho da ideologia por meio da forma-escola.

Mas não há ritual sem falha, como diz Pêcheux ([1978] 2009, p. 277), e a própria forma-escola está sujeita à movência dos sentidos, uma vez que está situada nas práticas sociais e a serviço delas. Assume, assim, diferentes configurações que vão sendo adquiridas ao longo da história e que evidenciam a resistência e a submissão a essa domesticação e controle do espaço e do tempo, em um trabalho contraditório entre repetir e transgredir as regras, entre o conhecido e o desconhecido, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, criando condições para simples reformas ou para transformações estruturais.

Recorte P — (E1): Aluno é aquele que tem a função “Seria fazer as atividades, e prestar atenção nas aulas” [...] Ser aluno é ter dificuldades¹⁷.

Nesse recorte, articulando língua e interpretação, retomo Orlandi (2013), refletindo sobre como a relação do aluno com a interpretação do mundo promove seu lugar, seu entendimento. Nas palavras da autora,

O fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão o

¹⁶ Forma-escola. In: Enciclopédia Discursiva da Cidade. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=130>. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹⁷ Recorte extraído do anexo B-02

que isso quer dizer? Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. (ORLANDI, 2013, p. 45-46)

Em meu gesto de analista, instada a interpretar, encontro a primeira marca linguística no enunciado do sujeito-aluno: “seria fazer” e “seria prestar”, o que configura perífrases verbais:

Aluno é aquele que tem a função “*Seria fazer as atividades, e prestar atenção nas aulas*”

Essas marcas evidenciam um certo titubear do sujeito-aluno sobre o “ser aluno”. Ao empregar um verbo do modo indicativo no futuro do pretérito, o enunciador expressa que há uma incerteza em sua afirmação; o “seria” denota essa incerteza ao trazer em sua composição semântica uma hipótese assumida num batimento entre *o ser e o não ser* aluno. Logo, o “seria” me permite entender que esse sujeito interpelado pela forma-escola tenta manter os sentidos naturalizados do comportamento e da função do aluno. Há, em sua asserção, o encontro do sujeito com o que entendo como *performatividade*¹⁸ do aluno, isto é, com o comportamento, a disciplina e com o aprender tornando-o sujeito-aluno.

Esse encontro entre sujeito e performatividade do aluno parece fal(h)ar na materialidade expressa, deixando um furo no tecido da evidência, considerando o enunciado: *fazer atividades e prestar atenção*. O que apreendo nesses significantes é uma analogia ao trabalho feito no/pelo corpo; no *fazer atividade*, parece estar dito que é preciso escrever, ler, isto é, usar as mãos, usar os olhos, é preciso estar atento, ter atenção, não havendo espaço para a dispersão.

Isso mostra que as palavras funcionam sempre em sua relação com a exterioridade. Não há como pensar que, de um lado, só há língua, nem que de outro só há o fora. A palavra não abandona o exterior específico (o real da história), mas o tem

¹⁸ A noção de “performatividade” é apreendida a partir das reflexões de Stephen J. Ball (2010) em seu artigo *Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa*. O autor trata a performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação.

atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso). Assim, é na forma material que se confrontam o simbólico, o imaginário e o político, na relação entre língua e história.

Mas esse sujeito-aluno que deixa escapar em suas palavras a incerteza sobre o “ser aluno” também aponta no que está posto, mas não escrito, uma aproximação com o que Foucault conceituou como um *corpo dócil*. Nas palavras do teórico, “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT [1975] 2010, p. 132). Com isso, o “fazer” e o “prestar” enunciados pelo aluno trazem em seu campo lexical a ação, mas uma ação que se realiza, parece, sobre uma coerção sem folga da forma-escola e de suas implicações como um aparelho ideológico do Estado, como explica Orlandi:

[...] o materialismo histórico para o qual os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social e política, o sujeito e os sentidos, embora pareçam estar sempre lá, também são produzidos, e isto é efeito da ideologia em sua materialidade. O corpo do sujeito não é indiferente a isso. (ORLANDI, 2012, p. 85)

Nessa direção, é possível dizer que não há corpo que não seja sempre-já significado, na medida em que todo corpo está investido de sentidos constituídos no processo de interpelação. Assim, na materialidade linguística expressa por esse sujeito-aluno, seu corpo está atado à produção de um corpo social silenciado pelo discurso da instituição escolar, um corpo atravessado por uma memória e pelo discurso social que o significa num corpo dócil.

O corpo, nesse entendimento, é textualizado como um *corpo escolar* significado pela *forma-escola*. É importante salientar que a forma-escola, por sua vez, não representa a escola real, mas o imaginário pelo qual é tomada como espaço empírico ou abstrato: com seus planos, projetos, políticas de educação, didáticas e metodologias. Nesse sentido, posso dizer que a forma-escola se sobrepõe ao aluno e se identifica com as relações sociais.

Dando sequência à análise, retomo o recorte 1 em sua asserção *Ser aluno é ter dificuldades*. Aqui, percebo novamente o trabalho do verbo com relação ao corpo empírico na significação do aluno. Nesse enunciado, a noção de posse aparece a partir da forma verbal “ter” e marca, em meu gesto de análise, o modo de funcionamento da disciplina, um funcionamento que vela, conforme Foucault ([1975]2010, p. 133), mais sobre os processos de atividade que sobre seu resultado e é exercido de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos.

A disciplina, portanto, aparece na escrita do aluno a partir de seu olhar sobre si, numa espécie de sujeição constante do corpo, tornando-o útil e regrado. Diante disso, é regra que o sujeito, na posição de aluno, identifique-se com os dizeres que qualificam essa posição, que abarquem a dificuldade, a falta de conhecimento.

O sujeito-aluno inscrito nessa posição-sujeito parece identificar-se com a *forma escola*, mostrando uma divisão marcada pelo fio que se desprende ao enunciar o verbo “seria”. Explico-me dizendo que parece haver um trabalho duplo em que o sujeito ora se identifica com os dizeres da *forma-escola*, ora se desidentifica. Esse sujeito-aluno atua no que Pêcheux ([1983] 2008, p. 31) designou como espaço discursivo logicamente estabilizado. Nesse espaço,

[...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços). E o que unifica aparentemente esses espaços discursivos é uma série de evidências lógico-práticas, de nível muito geral [...] Esta “cobertura” lógica de regiões heterogêneas do real [...]. (PÊCHEUX [1983] 2008, p. 31-32, grifos do autor)

Essa descrição adequada do universo fabrica uma univocidade lógica, uma realidade que apresenta para o sujeito-aluno as coisas-a-saber transmitidas, aprendidas, ensinadas. Mas há também o não-logicamente estável, que significa, conforme Pêcheux,

[...] supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho a univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos. (PÊCHEUX [1983] 2008, p. 43, grifos do autor)

Logo, o “seria” proferido pelo sujeito-aluno traz algo a se restituir, abre uma falha no imaginário desse sujeito diante da *forma-escola* e aponta para um outro saber, uma outra interpretação. Ainda que a *forma-escola* seja móvel e dinâmica o suficiente para permanecer produzindo marcas espaciais e temporais na tessitura da memória individual, seu trabalho simbólico não está imune à falha. E tal traço falhado parece apontar para uma fuga daquilo que entendo como performativo do *ser aluno*, deixando uma pista de que talvez o sujeito-aluno possa atuar fora da performance, ainda que não saiba. Essa

possibilidade marca, em minha reflexão, que esse corpo empírico parece já não ser tão controlável.

Outro aspecto presente na materialidade enunciada pelo sujeito-aluno mostra o trabalho do discurso-transverso, isto é:

“Seria fazer as atividades, e prestar atenção nas aulas” [...]

Ser aluno é ter dificuldades”

Entre o “seria” e o “é” há um *sempre já-lá* do saber sobre a atuação do aluno. Esse *sempre já-lá* dos sentidos atravessa as duas asserções como um terceiro discurso, um *discurso-transverso* que ancora saberes cristalizados em sentidos não estabilizados do *ser aluno*, um trabalho de dissimulação do interdiscurso no intradiscurso. Logo, há duas ordens atuando nos dizeres supracitados: a ordem ideológica, que não assume o entendimento de ocultação de ideias circulantes na sociedade, mas produz efeitos de uma automatização delas ao ignorar o processo histórico, apagar a história praticada e renunciar a outras formas de interpretá-las; e a ordem inconsciente, que faz com que os significantes apareçam, nas palavras de Pêcheux,

[...] *como aquilo que foi “sempre-já” desprendido de um sentido: não há naturalidade num significante; o que cai, enquanto significante verbal no domínio do inconsciente está “sempre-já” desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido. A ser perdido no non-sens do significante.* (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 164-165, grifos do autor)

Nessa medida, o discurso aparece em uma relação indissociável com a ideologia e com o inconsciente, pelos esquecimentos da história, pela naturalização de uma evidência e pela falha nela presente, o que imputa outras explicações da realidade. O aluno, ao narrar/escrever sua percepção, o faz a partir de uma auto ficção encadeada pela memória; logo, a escrita e os dizeres se expressam no simbólico por meio do que Robin (1997, p. 42) designou como ordem do “jamais assez”. Por ser do não-suficiente, conforme afirma a autora, há sempre um espaço em que nunca se sabe se o que está dito é guiado pela forma do “nem um nem outro” ou por aquela do “um e outro” em ressonância, ou ainda por aquela do “um no outro”, num jogo de vozes sufocadas, vozes que escapam na fal(h)a.

Assim, ciente de que algo escapa nas palavras desse sujeito-aluno, causando uma perturbação no logicamente estável dos sentidos da *forma-escola*, inicio uma busca

historiográfica para situar esse aluno enquanto jovem nas condições de produção desta pesquisa.

1.1 AS JUVENTUDES, QUEM SÃO ELAS?

“Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...] só que eu detesto a escola, mas eu acho que quem faz a escola somos nós [...], eu quero mudar esse costume chato dos professores entrarem aqui e jogarem qualquer coisa na lousa, porque a escola pode ser do jeito que for, mas é um ambiente nosso que a gente tem que lutar por ele [...]. (Trecho da fala de uma aluna no livro “Escola de Lutas”)

Retomando o que foi apresentado no item anterior, tem-se a perspectiva simbólica, que reafirma a alienação do sujeito à estrutura de maneira tal que o teatro da consciência é observado lá onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito antes que o sujeito possa dizer ‘eu falo’. Como elucida Pêcheux,

[...] a coincidência (que é também convivência – e mesmo cumplicidade) do sujeito consigo mesmo se estabelece pelo mesmo movimento dos sujeitos, segundo a modalidade do “como se” (como se eu que falo estivesse no lugar onde alguém me escuta), modalidade na qual a “incorporação” dos elementos do interdiscurso (pré-construído e articulação sustentação) pode dar-se até o ponto de confundi-los, de modo a não haver mais demarcação entre o que é dito e aquilo a propósito do que isso é dito. (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 155)

Isso que fala antes é o Sujeito¹⁹; Pêcheux o aproxima da teoria Lacaniana ao trazer o “Outro” do inconsciente, indicando assim um deslocamento do simbólico para o real, da linguagem para a pulsão, e da reprodução para a produção, resultando no entendimento de que o sujeito é possível/passível de, no retorno ao simbólico, (re)arranjar suas sobredeterminações, mesmo que momentaneamente.

Isso mostra, com os deslocamentos, que a interpelação não é um ritual sem falhas e que está sujeita àquilo que não pode ser controlado/sabido. Pêcheux, em “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: o início de uma retificação”, explicita, a respeito desse ritual, que “[...] o non-sens do inconsciente, em que a interpelação encontra onde se agarrar, nunca é inteiramente recoberto nem obstruído pela evidência do sujeito-

¹⁹ Importante lembrar que “Sujeito” grafado com “S” maiúsculo na teoria pêcheutiana se refere ao Sujeito (universal) da Ideologia, que é conforme Pêcheux ([1975],2009, 154), “evocada”, assim, no pensamento do sujeito (“todo mundo sabe que...”, “é calor que...”).

centro-sentido que é seu produto, porque o tempo da produção e do produto não são sucessivos” (PÊCHEUX [1978], 2009, p. 276).

A partir dessa autocrítica, Pêcheux passa a se referir ao *real* em sua relação com o imaginário e o simbólico, apontando que não há plenitude de sentidos em sistemas fechados, mas sim em sistemas abertos, sujeitos a. Nessa direção, a dupla dimensão da alteridade desponta não apenas como “marca do inconsciente ‘discurso do Outro’ que designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição [...]” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 159), numa espécie de “jacobinismo da consciência”, em que nada falha (PÊCHEUX [1978] 2009, p. 276).

Mas a alteridade, em sua dupla dimensão, passa a ser tomada como aquela que dará conta ou não de uma busca, de um objeto de desejo. O sujeito encontra o outro que pode servir, mas que remete sempre a uma ‘outra pessoa pré-histórica e inesquecível’. Lacan explica essa alteridade distinguindo o pequeno outro do grande Outro. No Seminário II, “O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise” ([1954-55], 1995, p. 297), Lacan dirá que “Há dois outros que se devem distinguir, pelo menos dois – um outro com A²⁰ maiúsculo e um outro com a minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata na função da fala”, assim, cabe ao Outro o lugar do enigmático, do não-semelhante, lugar detentor de todas as chaves, de todas as significações inacessíveis ao sujeito.

As pistas e reflexões de Pêcheux me permitem iniciar uma busca pela noção do Outro em Lacan. Desse modo, debruço-me sobre alguns suportes teóricos psicanalíticos, a fim de traçar meu percurso e meu olhar para as juventudes.

O Outro é, em Lacan, o lugar do objeto perdido, lugar onde os significantes já estão antes de todo sujeito. No Seminário XI ([1964], 2008), “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, o grande Outro aparece como um Outro barrado, inacabado, não-todo. Lacan irá pressupor que há um resto não-integrável no Outro, o *objeto a*, causa verdadeira do desejo no sujeito, inarticulável na palavra. Assim, para Lacan ([1964] 2008, p. 200),

O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. E eu disse – é do lado desse vivo, chamado à subjetividade, que se manifesta essencialmente a pulsão.

²⁰ Em francês, a grafia de Outro é *Autre*, por isso a referência ao “A” maiúsculo.

Seguindo sua aula, Lacan irá abordar esse Outro da cadeia significante a partir da noção de intersecção, que surge a partir de duas faltas:

Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso..., o seguinte que é radicalmente destacável – ele me diz isso, mas o que ele quer? Nesse intervalo cortando os significantes, que faz parte da estrutura mesma do significante, está a morada do que, em outros registros... chamei de metonímia. É de lá que se inclina, é lá que desliza, é lá que foge como furão, o que chamamos desejo. O desejo do Outro... um por que será que você me diz isso? (LACAN, [1964] 2008, p. 209)

Logo, a falta faz a junção do desejo do sujeito com o desejo do Outro e mostra que o sujeito discursivo tem uma condição desejante sempre em produção. Isso, porque a existência está na razão de o sujeito ser desejado, uma vez que projeta seu desejo no desejo do Outro. Assim, o que deseja a aluna que diz “muito sonho, muitas ideias e ninguém para escutar”? Ela deseja o objeto que lhe falta. E pela linguagem, pela palavra, ela manifesta esse desejo.

Para entender o porquê de meu percurso sobre a visada do “Outro” para falar do adolescente, é preciso lembrar que o sujeito é marcado pelo espaço e pelo tempo, portanto histórico. O sujeito vive no tempo e no espaço com o Outro, se significa historicamente com/pelo Outro.

O sujeito produz seu eu-sujeito adolescente a partir da produção do desejo do Outro, manifesto pelo discurso (nível intradiscursivo e interdiscursivo). Pêcheux ([1983] 2008 p. 56), a esse respeito, ressalta que

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço... não há identificação bem-sucedida [...], isto é, sobre o outro, objeto da identificação.

Assim, a fabricação do adolescente passa pela identificação, uma vez que o sujeito busca pertencer, busca a unidade dos sentidos. Dessa forma, quando se tenta compreender o adolescente/jovem²¹ dentro das juventudes, encontra-se o que Coracini (2003) situa

²¹ Conforme Corti e Souza (2012), Juventude e adolescente têm significados distintos, ainda que superpostos; o primeiro refere-se a uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para a vida adulta no espaço de tempo entre 15 e 30 anos. O segundo termo, por seu turno, faz referência ao processo biológico que vai dos 10 aos 19 anos.

como identidade naturalizada, sempre em formação, dado que, no entendimento da autora,

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje. Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo. (CORACINI, 2003, p. 203)

Ciente dessas questões, encontro no discurso das Ciências Humanas uma historiografia sobre as juventudes²² e percebo que a construção da identidade é uma questão central na categoria juvenil, pois não existe uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos, visto que se trata de uma categoria em permanente construção social e histórica.

A concepção de juventude que surge com o advento do Estado Moderno foi marcada pela ideia de moratória, ou seja, pela delimitação de um período de preparação e de espera para a entrada na vida produtiva, marcada pela inserção no mundo do trabalho, seguida do casamento e da reprodução. A Modernidade também sedimentou uma definição de juventude cuja base tinha como modelo privilegiado as classes altas e médias.

Outro aspecto que marcou a juventude moderna foi a descronologização, isto é, a dissolução das referências cronológicas para a definição desse ciclo de vida. Ademais, um aspecto importante na historiografia da juventude no século XX é sua passagem para modelo cultural. Nesse período, ser jovem passou a representar valores e estilos de vida bastante perseguidos, como saúde, beleza, alegria, coragem e disposição para o novo.

Na atualidade, vivendo na supermodernidade (AUGÉ, 2012), é possível perceber que as características mais marcantes da concepção de juventude vigente são a fluidez e a complexidade. Conforme Abramo (2005),

[...] trata-se de uma fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de identidades, o que exige

²² No entendimento de Corti e Souza (2012), Juventudes no plural é o termo adotado recentemente para abarcar as distintas experiências de vida juvenis. Assim o termo “juventude” está relacionado com a fase da vida e “juventudes” com os sujeitos que vivem essa fase.

experimentação intensa em diversas esferas da vida. Essa fase do ciclo da vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a tarefa quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. (ABRAMO, 2005, p. 31)

Essa concepção não trata de algo acabado, mas, sim, de um processo em constante transformação. A fluidez das fronteiras entre as idades da vida acaba gerando uma grande ambiguidade, pois não há clareza em relação à condição juvenil e aos seus direitos e deveres. Ora a sociedade trata a juventude como crianças, atribuindo-lhes um tratamento infantilizado, ora exige responsabilidades típicas do mundo adulto.

Nesse sentido, percebo que o modo de produção da identidade juvenil se dá por meio da experimentação e da autonomia. Abramo (2005), a esse respeito, assevera que,

[...] além da dimensão de desenvolvimento e preparação, são acentuadas as noções de experimentação e inserção na vida social. Talvez resida aqui a marca diferencial deste período em relação ao precedente, da adolescência: representa um momento distinto do processo de transição para a vida adulta, mais próximo dos âmbitos de circulação e atuação dos adultos, onde a inserção em diversas esferas da vida social toma um relevo maior, embora vivenciada de um modo singular. (ABRAMO, 2005, p. 31)

Diante disso, é possível pensar que a capacidade do jovem de processar suas experiências de forma relativamente autônomas, isto é, a partir do seu próprio esforço, é, para as concepções atuais de juventude, um marco produtor de singularidade, portanto de identidade juvenil, ou seja, do sujeito consigo mesmo e dele com o mundo. Dessa forma, a posição discursiva desses sujeitos que se significam e que, por sua vez, são significados no discurso a partir da relação com as condições de produção sócio-históricas e os já-ditos da memória me permitem compreender que o sujeito que produz linguagem também se reproduz nela.

O sujeito, diante de sua ilusão constitutiva, é considerado fonte de seu dizer, aquele que ocupa um lugar em determinada classe social, que enuncia empiricamente deste lugar e se posiciona discursivamente em uma formação social. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p. 163, grifos dos autores), “[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras”.

E são essas formações ideológicas que comportam necessariamente uma ou várias formações discursivas. Quando Pêcheux conceitua a formação discursiva ([1975] 2009), o faz articulando a posição do sujeito ao seu dizer, à questão do sentido:

Chamaremos, então, *formação discursiva* àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux, [1975] 2009, p. 147, grifo do autor).

O sujeito, atravessado por uma formação discursiva dominante, se inscreve enunciativamente, ocupando, assim, sua *posição de sujeito*. Dessa forma, os jovens ocupam a *posição-sujeito das juventudes* e enunciam a partir da formação discursiva dominante na relação com outros sujeitos pertencentes às mais diversas formações discursivas.

Logo, é sempre de uma *posição* — que pode ser de obedecer, compartilhar, assim como outras — que o sujeito se colocará frente a uma situação, que pode ser exemplificada por enunciados como: *Meu pai diz... Meu professor fala... As pessoas pensam... Minha mãe diz que meu futuro...*, mostrando, assim, que os sentidos do outro sempre perpassam o discurso da posição-sujeito das juventudes. Daí a asserção dos jovens como sujeitos em construção, mas também sujeitos do tempo presente, e não somente como um “vir-a-ser” adulto.

Nesse ponto, algumas aproximações se colocam: a posição sujeito-aluno está afetada pela posição-sujeito das juventudes naquilo que há de mais íntimo, sua alteridade nas duas dimensões, isto é, na relação com o outro e com o Outro. Ambas as posições também partilham o discurso do vir-a-ser expresso pela formação discursiva dominante no que se refere ao período não bem definido da faixa etária dos 15 aos 30 anos. Outra aproximação ainda possível é que ambas as posições-sujeito se encontram capturadas pela *forma-escolar* em sua etapa do Ensino Médio. Logo, observo que essas posições estão constituídas de fragmentos desejanter, isto é, há nelas sempre indagações e vazios para com o Outro²³.

Não é difícil perceber que o imbricamento da posição sujeito-aluno com a posição sujeito das juventudes produz na sociedade supermoderna o homem. Conforme Dayrell (2006),

²³ Essa relação é explorada de forma mais profícua no capítulo 3 deste trabalho.

[...] nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. (DAYRELL, 2006, p. 141)

O Ensino Médio faz parte dessa produção do *homem*, e é sobre ele que volto meu olhar para pensar o sujeito-aluno. No Brasil, o Ensino Médio se configura como a última etapa da educação básica, constituída predominantemente por jovens que, em suas vivências e experiências, apresentam “[...]uma situação historicamente singular, comportando questões novas, que exigem reequacionamentos tanto nas definições conceituais como na formulação das ações e políticas a eles dirigidas. As mudanças do período histórico recente produzem, além da extensão temporal do período juvenil, que o transforma numa etapa do ciclo de vida longa a ponto de comportar fases internas distintas, mudanças de conteúdo da condição juvenil” (ABRAMO, 2005, p. 34).

São jovens que, conforme Lepovetski (2005), surgem em uma sociedade que repudia a retórica do dever austero, integral, maniqueísta, e que, paralelamente, exalta os direitos individuais à autonomia, ao desejo e à felicidade. Uma sociedade que tem em seu âmago o enfraquecimento do poder simbólico das instituições sociais tradicionais (Estado, Igreja, família, escola). A religião do dever, que se baseava na relação de centralidade de pertencimento a essas instituições, foi substituída pela celebração dos direitos subjetivos da vida livre e da realização individual. O modelo tradicional de verticalização das relações de pertencimento esgotou-se; em seu lugar, há uma multiplicidade de referências conjunturais, efêmeras e temporárias, com características de horizontalidade e proximidade.

Nessa horizontalidade e proximidade das relações de pertencimento, posso pensar o Ensino Médio como um lugar empírico para experienciar essas transformações. O Ensino Médio é regido pela Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece, em seu artigo 35, o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, direito público de todo cidadão brasileiro, a partir de quatro finalidades. A primeira finalidade prevê garantir “a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 1996), o que implica possibilitar às juventudes o prosseguimento dos estudos por meio da consideração dos

saberes e experiências que trazem à escola, a fim de que valorizem seus conhecimentos e confiem em sua possibilidade de aprender.

No que diz respeito à finalidade “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1996), a etapa do Ensino Médio precisa subsidiar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem a entrada, de forma ativa e responsável, no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem oportunizar a construção de aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e futuras, além de formar sujeitos flexíveis frente às transformações sociais e tecnológicas, capazes de respeitar a diversidade, compreendendo valores sociais e morais nos níveis local e global.

Outra finalidade do Ensino Médio perpassa o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1996). Esse propósito sinaliza que a escola se constitui em um ambiente de valorização do diálogo e da construção de soluções não violentas, por meio do respeito e da aceitação de si e do outro, sendo compreendida como uma extensão de sua realidade social, sobretudo com um olhar de respeito às diferentes realidades vividas e à diversidade social apresentada. Nessa direção, entende-se o Ensino Médio como uma fase de construção do pensamento crítico, no qual os jovens possam dialogar com base em conceitos científicos, valorizando as diferenças e respeitando o outro a partir de seu local de fala.

Aproximando as noções estabelecidas na lei, pode-se pensar o Ensino Médio como espaço temporal, um território de articulação entre os saberes advindos da *forma-escola* e os saberes experienciados pelo aluno em seu desenvolvimento. É preciso dizer aqui, com base na super modernidade e na fluidez que ela trouxe consigo, que a escola passa a ser polissêmica, isto é, a ter múltiplas significações na medida em que, conforme os saberes se dão em linhas horizontais e não mais verticais, entende que os alunos possuem uma diversidade cultural. Nas palavras de Dayrell (2006),

[...] os alunos são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 2006, p. 144)

Assim, a escola significa para esse sujeito das juventudes como um espaço de “[...] articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e os projetos dos alunos” (DAYRELL, 2006, p. 144). Seguindo a

proposição do imbricamento entre o sujeito-aluno e o sujeito das juventudes, encontro novamente Dayrell (2009) em seu texto “Jovens olhares sobre a escola do ensino médio”. Nele, o autor traz a voz dos jovens do ensino médio perfazendo um retrato singular da juventude no ambiente escolar. São jovens que reproduzem o discurso da *forma escola* e o discurso da concepção de juventude, os quais, ao falar, são falados pelo outro e pelo desejo do outro.

Convidados a falar sobre a sua escola, de uma maneira geral, os jovens tendiam a atribuir a ela uma grande importância. Com diferentes cores e pesos, a escola pública se apresentava como uma instituição central, mesmo reconhecendo os seus limites e lacunas. Alguns depositavam nela, ao menos no plano do discurso, um alto valor: “A escola é o alicerce do meu futuro, porque se a gente não passar por ela, a gente não vai conseguir o que a gente quer lá na frente” (GD 5). Outros jovens demonstravam um distanciamento crítico maior em relação às suas condições de funcionamento: “Através da escola é que a gente tem esse empurrão para ir para frente, mesmo a escola estando tão ‘avacalhada’ ela contribui. De uma forma ‘aperreada’ a escola ainda contribui” (GD 1). Dependendo do contexto e da trajetória social de cada jovem, nos depoimentos transpareciam tanto representações da escola como uma “promessa redentora”, enfatizando tanto a importância da educação como fator de mobilidade social, quanto uma “adesão crítica” que, mesmo reconhecendo o seu papel, não deixava de indicar os seus limites. (DAYRELL, 2009, p. 260)


As considerações aprendidas na análise de Dayrell (2009) fornecem elementos para sustentar a posição por mim defendida de que o aluno/jovem empírico é constituído a partir de fragmentos desejantes, compreendidos pelo que espera de si e por aquilo que os outros esperam dele. O desejo, de forma inconsciente, é manifestado e constituído a partir das experiências que determinam seus dizeres.

Assim, o que resta referir das considerações até agora empreendidas é que a concepção pulsional (desejo) significa e faz significar ao lado da ideologia, na teoria pêcheutiana, o sujeito-aluno e me permite constituir um aparato discursivo da noção de metonímia, haja vista que o desejo nasce, como diz Lacan, “*naquilo que não cola*” ([1964] 2008, p. 209), ou, como elucida Roudinesco²⁴, ao narrar as observações sobre os seminários de Lacan.

Assim, quando ele quis dar um corpo à sua tese sobre a metonímia, segundo ela, ele incitava sua plateia a reler uma passagem do livro *Bel-Ami*, de Maupassant, no qual o herói, após ter comido ostras, se deixa levar pelo sonho a um universo imaginário, levantando o véu das palavras, como se levanta o vestido das mulheres. Aqui irrompe para Roudinesco a metonímia do desejo, este perpétuo deslizamento de sentido que todo discurso é forçado a ter. (ROUDINESCO, 2011, p. 80-82)

²⁴ No livro “Lacan, envers et contre tout (2011), tradução de Maria Cristina Leandro Ferreira.

Feitas essas considerações, passo, no próximo capítulo, a discorrer sobre os movimentos de produção dos sentidos no batimento entre a metonímia e metáfora.



“Na verdade, a metáfora, constitutiva do sentido, é sempre determinada pelo interdiscurso, isto é, por uma região do interdiscurso. [...] Nessa medida, pode-se dizer que o que torna possível a metáfora é o caráter local e determinado do que cai no domínio do inconsciente, enquanto lugar do Outro (Autre), onde, diz J. Lacan, ‘se situa a cadeia do significante que comanda tudo o que vai poder se presentificar do sujeito’ [...] e do sentido, acrescentaríamos. Em outros termos, nenhuma formação discursiva, pode ser o Lugar de realização da transferência que acabamos de descrever, poderia ser a causa, porque o sentido não engendra a si próprio, mas se produz no non-sens [...]”.

(PÊCHEUX [1975]2009, p. 240)

2 SOBRE METONÍMIA E METÁFORA: PONTOS DE (DES)ENCONTRO

Antes de seguir, preciso situar, nesse ponto, o fio discursivo que me traz até aqui e me leva a refletir sobre o aluno a partir da designação *pedaço de um todo*. A resposta para essa visada parece encontrar ressonâncias na inquietude lançada em minha pesquisa anterior, “Mar de Sentidos: a metáfora no enlaçamento com a subjetividade e o imaginário na construção do significante ‘mar’” (AMARAL, 2013). Nesse trabalho, iniciei um estudo sobre a metáfora discursiva e seu atravessamento psicanalítico. A coragem para tal empreitada veio amparada pela noção de metáfora (re)formulada à luz da teoria discursiva pècheutiana.

A metáfora, na teoria discursiva, é entendida em seu caráter sócio-histórico, isto é, uma metáfora *que serve como fundamento da apresentação de objetos e não apenas uma simples forma de falar* (PÊCHEUX, [1975b] 2009, p. 123). Nessa direção, sendo o discursivo uma materialidade histórica sempre já dada, o que interessa para pensar a metáfora passa a ser, conforme Pêcheux (2011, p. 156), *a existência histórica da discursividade*, que se desenvolve em pontos de contradição. Daí a asserção:

[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão, uma proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (meta-phora), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que “se revestem de um sentido” não poderia ser determinada por propriedades da língua (sintaxe e léxico) [...] isso seria admitir que os elementos significantes já estão, enquanto tais, dotados de sentido [...]. (PÊCHEUX, [1975b] 2009, p. 239-240)

Com isso, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora: “Uma palavra por outra, essa é a fórmula da metáfora, que se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no non-sens” (PÊCHEUX, [1975b] 2009, p. 239). Portanto, é no não sentido, na ausência que o sentido se faz, que ele é tomado como “*efeito de...*”, resultado de um processo que envolve ideologia e inconsciente. Desse modo, o “*efeito de sentido* que se dá entre os *interlocutores* não é mera transmissão de informações, pois isso, de acordo com Indursky (1998, p. 112), “[...] implicaria entender que há um sentido prévio, único”, quando, na realidade, os interlocutores estão “[...] realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de maneira estanque” (INDURSKY, 1998, p. 112).

Essas asserções constituíram o ponto vital de minha pesquisa, haja vista que todo sentido possui uma sombra linguístico-histórica, uma materialidade. Desse modo, as

articulações empreendidas na dissertação apontaram que é por meio de um processo complexo que a metáfora se dá. Tal processo desenvolve-se em três fases, a saber:

[...] *metáfora estrutural*, advinda do inconsciente; a *metáfora com processo*, que ao ser produzida por uma desestabilização na cadeia significante irrompe na formação discursiva e ali dentro materializa-se enquanto discurso sócio-histórico, isto é, que surge da confluência de uma memória com uma atualização; e o *efeito-metafórico*, entendido como o que está na superfície discursiva, o sintoma pelo qual podemos adentrar no funcionamento da metáfora. (AMARAL, 2013, p. 93)

No entanto, todas essas considerações sobre a metáfora denunciaram e seguem denunciando em/para mim a presença-ausência de um elemento importante no trabalho dos sentidos: a *metonímia*. Assim, é ao lado de Pêcheux e, mais precisamente, de Thomas Herbert (seu pseudônimo), que encontro, inicialmente, elementos para seguir em busca dessa presença-ausência na teoria discursiva francesa.

É no texto de 1967, “Observações para uma teoria geral das ideologias”, assinado por Thomas Herbert, que encontro inicialmente o esboço de algumas noções que serão posteriormente desenvolvidas e comporão o quadro teórico da Análise do Discurso, e a metonímia é uma delas.

Ao centrar seu olhar sobre as ideologias, no texto de 1967, o autor tece sua crítica às ciências sociais a partir do que identifica como dupla forma de existência da ideologia: as ideologias do tipo A, produtos derivados da prática técnica empírica; e as ideologias do tipo B, como condições indispensáveis da prática política, que se realizam sob a forma de combinações variadas, conforme as formações sociais.

Seguindo esse pensamento, Pêcheux traz tal discussão para o campo da linguagem, explicitando o que vem a ser a ideologia empírica e a ideologia especulativa. Segundo o teórico (1967), a ideologia empírica concerne à relação entre um significante e um significado e coloca o homem no lugar de significações na superfície da ‘realidade’. A ideologia especulativa, por seu turno, articula significantes entre si, desconhecendo essa conexão. A primeira, diz ele, está fascinada pelo problema da realidade à qual o significante deve se ajustar, o que coloca o homem na posição de produtor-distribuidor de significação na superfície dessa realidade. É justamente esse homem que etiqueta o mundo, o que conduz o problema da “ancoragem” de significações na realidade.

A partir da identificação das duas formas de ideologia, o pesquisador enuncia o princípio de dualidade identificado como as duas formas de funcionamento ideológico, composto por *uma dominância metafórica semântica* e *uma dominância metonímica*

sintática. E aponta, igualmente, o princípio da desigualdade, isto é, a impossibilidade de colocar a existência de formas A fora da existência de formas B. O processo ideológico seria a combinação do efeito metafórico com o efeito metonímico; o deslocamento de significações que dá ao agente de produção sua posição no processo de produção e é travestido em outra cadeia de significantes, produzindo significações nesse deslocamento.

Nota-se, nessa visada de Pêcheux, o trabalho com *os efeitos-de-sentido* a partir de dois planos de ordens distintas, cindidas entre a ordem semântica e a ordem sintática. E esse olhar aproxima-se muito das reflexões de Roman Jakobson (1956)), em seu texto “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia” ([1956] 2005, p. 34-62).

Jakobson, ao discorrer, de forma estrutural, sobre o funcionamento da metáfora e da metonímia, elucida que o discurso pode ocorrer a partir de duas linhas semânticas diferentes — isto é, um tema (*topic*) pode levar a outro, quer por similaridade, quer por contiguidade; sendo a similaridade de ordem metafórica, e a contiguidade, de ordem metonímica. Ao traçar essa distinção, o autor traz à tona duas afirmações — que me perturbam —, a saber: (i) a de que metáfora e metonímia são processos polares, portanto diferentes; (ii) de que são trabalhos distintos com a ordem da língua, cabendo à metáfora um trabalho mais semântico, e à metonímia, um trabalho mais sintático.

As afirmações de Jakobson parecem traçar a metonímia e a metáfora como elementos de ordem distinta na constituição dos sentidos, assim, ao instaurar que uma é o que a outra não é, o autor me faz refletir sobre a polaridade à qual faz menção. Isto é, ao pressupor que a metonímia e a metáfora atuam em polos distintos, Jakobson me leva a pensar sobre a possibilidade de que a metáfora seja constituída por um fio de sentido que permitiria entender a mudança na significação, assim como também me faz cogitar se não seria esse fio *o vestígio de um sentido primeiro que sustentaria a possibilidade do sentido outro*.

Retomando Pêcheux (1967), nota-se que a aproximação com Jakobson não ocorre de forma integral, dado que há pontos de desencontro evidenciados pelos termos “ancoragem” e “deslocamento”. Ainda que Pêcheux aponte para um funcionamento duplo da significação, como o faz Roman Jakobson, ele também esboça, diferente do pesquisador estruturalista, um entrelaçamento ao enunciar que é na combinação do efeito metafórico e do efeito metonímico que a significação se processa.

Jakobson, por seu turno, mantém a articulação semântica/sintaxe como uma dupla face de funcionamento do discurso e elucida tal questão por meio da análise de enunciados proferidos em um teste psicológico no qual as crianças exprimem suas reações

verbais diante de um nome, levando o pesquisador a reconhecer que duas predileções linguísticas opostas se manifestam invariavelmente. No teste em questão, as crianças precisam evidenciar seu entendimento para o termo ‘choupana’, e uma das respostas dada ao estímulo choupana foi “é uma pobre casinha”. Diante dessa colocação, Jakobson ([1956] 2005, p. 56) constata que: “[...] há uma dupla conexão com o sujeito choupana: de um lado, uma contiguidade posicional (vale dizer sintática); de outro, uma similaridade semântica”.

O reconhecimento dessa dupla conexão em um mesmo sintagma talvez seja um dos pontos de contato entre os estudos de Pêcheux e os de Jakobson, e esse ponto me permite iniciar um trajeto, muito a meu gosto, dentro da teoria pècheutiana, pois, ao apontar o jogo duplo na constituição do sentido, Jakobson parece deixar posto que o trabalho com a língua é de uma ordem não-dicotômica. E essa possibilidade, de uma lógica não-disjuntiva, faz com que eu situe meu trabalho analítico na fronteira, entre a visada linguística e a visada discursiva. Preciso trabalhar na margem, a fim de deslocar essa língua de dupla conexão sistemática, ou seja, essa língua ideal que contém uma estrutura bem delimitada.

Tal concepção acaba por tratar e conter o espaço da língua, isto é, um espaço de jogo. Conforme Gadet, em seu artigo “Trapacear a Língua” ([1981] 2016, p. 198): “[...] a relação entre a restrição e a liberdade da língua, não se joga entre dois níveis linguísticos: ela está na própria ideia de jogo, entre o sistema da língua e o jogo que ela permite”. Dessa forma, o jogo da língua não se dá entre uma estrutura e um exterior que o envolva, mas no interior mesmo de seu funcionamento. Por conseguinte, reconhecer a língua como um jogo implica entender que as regras estão sujeitas a falhas. Sobre isso, Leandro- Ferreira (2000, p. 34, grifos da autora) nos diz:

Existem alguns pontos na língua que vêm, contudo, afetar a regularidade do sistema naquilo que se tem como núcleo. São pontos do impossível, falhas, rupturas que entram em contradição com os princípios de consistência e completude e precisam ser formalizados. É isso que leva Gadet (1981), em *Tricher la langue*, a referir-se à língua como “espaço de regras atravessado por falhas” e a propor entender a regra como se comportasse no seu princípio mesmo “um espaço de jogo.

Logo, entender que algo falha na língua significa percebê-la como parte inextricável de um sujeito que joga o jogo, isto é, de uma posição discursiva que fala a partir da incompletude e da opacidade que suas palavras instalam, já que o sujeito é

assaltado pelo processo de interpelação ideológica e afetado pela existência de um inconsciente. Nas palavras de Romão (2011, p. 123), essa falha se dá a partir de:

[...] um ritual “fal(h)ado, porque coloca o sujeito em relação a dois movimentos: primeiro, situa-o em uma posição discursiva ideologicamente, ele imaginariza a evidência e suposta completude de (seu) dizer. Ao mesmo tempo e na contradição, esse processo de dizer expõe o sujeito ao que (lhe) falta na língua, aos sentidos impossíveis em seu dizer e aos modos como não consegue colocar em linguagem o que gostaria (ou supunha gostar).

Com isso, não é tudo que pode ser dito, pois a língua dá forma ao que a constituição ideológica sinaliza como óbvio. No entanto, esse óbvio só o é na medida em que resulta de um processo de naturalização dos sentidos. Tal processo não se dá de forma perfeita, porque existem momentos em que o sujeito tropeça na língua, produzindo o inesperado, desestabilizando o sentido naturalizado. Nesses momentos, a língua opera cavando furos, falhas naquilo que é tratado como legítimo dos sentidos.

É no texto de Pêcheux ([1969] 2010) que encontro mais subsídios para seguir os passos da metonímia a partir da *língua que falha*. O autor, na obra, “Por Uma Análise Automática do Discurso” não retoma as reflexões de Thomas Herbert, ele traz a noção de condições de produção e fala, ainda, de lugares sociais, de formações imaginárias e de papéis discursivos, os quais podem ser pensados também a partir do conceito de ideologia. Esta última irá aparecer de forma sistematizada quando Pêcheux e Fuchs (1975) apresentam o quadro epistemológico da AD, articulando três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso ([1975] 2010, p. 163-164).

Para além das três regiões, Pêcheux aproxima-se da visada psicanalítica e faz trabalhar no campo do discurso a *falha e a falta de um saber que não se sabe, mas existe produzindo sentidos (inconsciente)*. Logo, será na relação do campo da ideologia — advindo do materialismo histórico — com o campo do inconsciente psicanalítico que o sujeito será pensado. Nessa direção, o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do inconsciente. Portanto, um sujeito cindido, duplamente constituído por duas estruturas-funcionamentos que têm em comum, conforme Pêcheux ([1975] 2009, p. 139), “[...] dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’”.

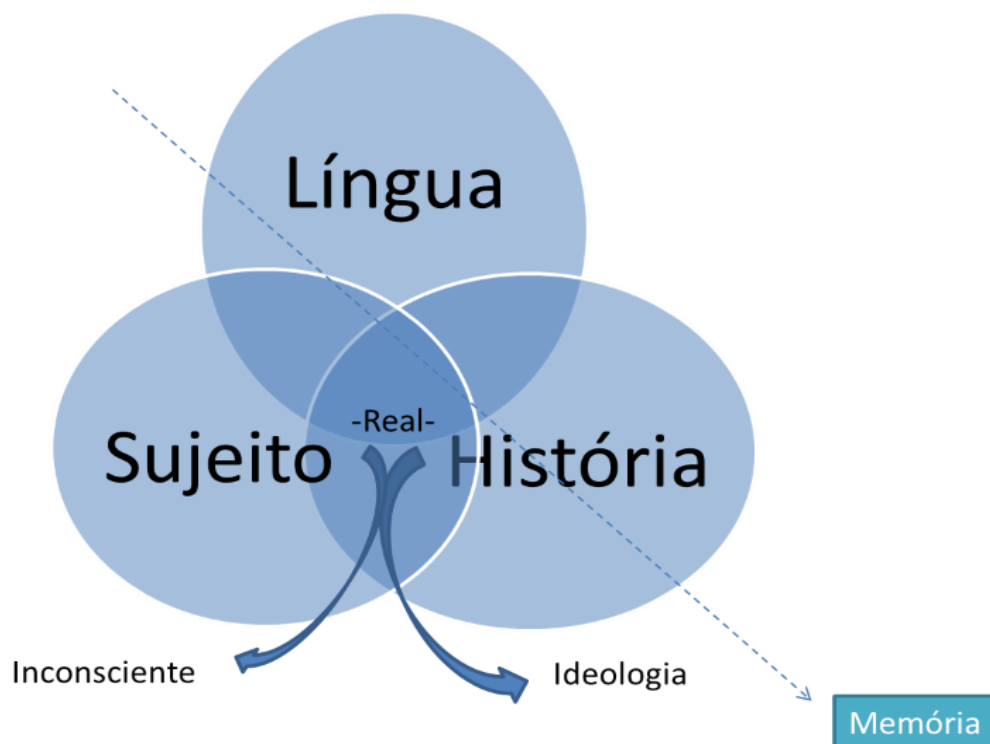
Nesse sentido, amparada por Gadet em seu artigo “La double faille” (1978), autorizo-me a dizer que é por meio de uma *falha dupla* que a exterioridade e a interioridade ganham um novo estatuto dentro do domínio discursivo, pois são tomadas

como constitutivas. Não há um dentro e um fora, mas uma relação que faz significar a língua, isto é, aquilo que fala na/através da língua. Dessa forma, é a partir da ideologia que a história irrompe na forma de um pré-construído, ou seja, aquilo que *já se sabe*, que é tomado como estabilizado e que a memória discursiva traz em si para a língua. E é a partir do inconsciente que aquilo que falta do sentido, aquilo que não está posto, mas que significa, se manifesta.

Diante dessas considerações, a falta aparece como algo que completa o sujeito pela ausência, pois se não houvesse a falta não haveria lugar para o sentido deslizar, desviar. Por isso, Gadet e Pêcheux (2010, p. 63) afirmam que a “[...] a língua é um sistema que não pode ser fechado [...]” e que tende ao escape, ao impossível de dizer, impossível de não dizer, justamente porque algo não cessa de faltar nela. Já a falha presentifica-se a partir dessa falta fundante na forma de um equívoco, um lapso, um chiste. Sobre a falha, Pêcheux ([1978] 2009, p. 277) assegura que “[...] os traços inconscientes do significante não são jamais *apagados* ou *esquecidos*, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsão sentido/*non-sens* do sujeito dividido” e não cessam de se manifestar.

Assim, é no enlaçamento entre sujeito, história e língua que surge o discurso fal(h)ado, como ilustrado na imagem a seguir:

Figura 1 – Língua, sujeito e história



A partir dessa imagem, é possível perceber que inconsciente e ideologia constituem e afetam o sujeito naquilo que entende como sendo a sua língua e a história que o envolve. Barbai (2011), em seu artigo “E suas palavras pousam: sujeito, ideologia e inconsciente”, aponta que essa relação entre o inconsciente e a ideologia indica o desequilíbrio das certezas ao permitir olhar para a linguagem em sua constituição material, isto é, para aquilo que se inscreve materialmente como falha, como equívoco, como lugar fugaz (passageiro) do sujeito e do sentido no mundo.

Assim, sob a noção de língua encontra-se um dos funcionamentos discursivos que mostram a forma pela qual exterior e interior se entrelaçam configurando um processo sem começo e sem fim, sem exterior e sem interior. Logo, é por meio da fratura que o inconsciente irá se mostrar, mais precisamente quando o real explodir a cadeia do simbólico, desarranjando o imaginário e desvanecendo o sujeito, que é um efeito.

Desse modo, é porque a língua é não toda e o real está sempre a atravessá-la (LEANDRO-FERREIRA, 2000) que as palavras faltam, erram e desviam do alvo, adentrando espaços de sentido outros. Assim, é para um lugar de interfaces que (re)aloca a *dupla conexão* sintático/semântica da língua sistematizada pensada por Jakobson, situando-a em um espaço de falhas e faltas — empreendido por Pêcheux em sua leitura psicanalítica — para (re)pensar o funcionamento da metáfora e da metonímia.

A questão da metáfora sempre acompanhou Pêcheux em sua busca pela compreensão do sentido, e foi na formulação empreendida por Lacan que ele encontrou um alento: “Uma palavra por outra, essa é a fórmula da metáfora, que se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no non-sens” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 239). Assim, ao apropriar-se da noção de metáfora, Pêcheux a (re)formula à luz da teoria discursiva, dando a ela um caráter sócio-histórico que serve como fundamento da apresentação de objetos para sujeitos, e não como uma simples forma de falar (IDEM, p. 123). Daí a asserção:

[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão, uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (meta-phora), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que “se revestem de um sentido”, não poderia ser predeterminada por propriedades da língua (sintaxe e léxico) [...] isso seria admitir que os elementos significantes já estão, enquanto tais, dotados de sentido [...] (IBIDEM, p. 239-240)

Isso posto, para a AD, o sentido sempre existe nas relações de metáfora, e esta, por seu turno, realiza-se nos efeitos de substituição, nas paráfrases e nas formações de

sinônimos. No entanto, cabe aqui uma proposição: *Sendo o sentido de ordem metafórica, qual seria o lugar da metonímia em análise de discurso?* Para refletir sobre essa questão, preciso percorrer alguns pontos sobre a metáfora.

2.1 NUM AFINADO DESCONCERTO DOS SENTIDOS, ENCONTRAR A METÁFORA

Quando se observa a metáfora em seu funcionamento na teoria discursiva, percebe-se que sua constituição se dá um espaço marcado pela evidência das coisas-a-saber (evidências lógico práticas) e pelo imaginário que atravessa esse espaço, ou seja, num real que constitui e num imaginário que representa a realidade para um sujeito.

Assim, parece-me que a metáfora funciona como um processo constituído por um Significante (no sentido lacaniano) que atravessa a barra de significação causando um afinado desconcerto nos sentidos. Isso me autoriza a pensar a metáfora no espaço discursivo a partir de um furo, uma falta, pois é porque há o não todo do dizer que os sentidos se (re)significam por meio de deslocamentos, deslizamentos e substituições.

Diante disso, é possível enunciar que é a partir de um trabalho das formações ideológicas e das formações do inconsciente, por meio de um sujeito interpelado, inscrito em determinada formação discursiva, que a metáfora existe fazendo funcionar o inevitável jogo dos sentidos.

Nesse ponto, as interrogações despontam em minhas reflexões e tento preenchê-las, pois sei que fechá-las por completo não será possível. Então, busco Pêcheux, em seu texto “Metáfora e Interdiscurso” ([1984] 2011, p. 160), em que o teórico discorre sobre a relação do interdiscurso com a metáfora e percebe que esta última “[...] aparece fundamentalmente como uma perturbação, enquanto a metonímia apareceria ao mesmo tempo como uma tentativa de tratar essa perturbação, de reconstruir as condições de aparecimento... para intervir sobre a perturbação”. Eis que esse “reconstruir” lançado por Pêcheux parece ressoar no *significante* presente e ao mesmo tempo ausente *da conexão metonímica* na base da substituição metafórica.

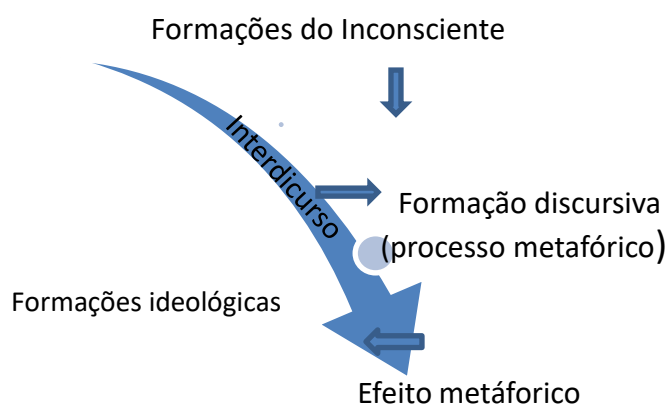
Explico minha aproximação-problematização entre o “reconstruir” de Pêcheux e a “conexão metonímica” de Lacan apoiando-me na fala do próprio Lacan. O psicanalista ([1966] 2011, p. 237), ao postular que toda relação de significação é de base dialética e que a metáfora é *uma palavra por outra* (Idem, p. 238) ou tem em sua base o *fenômeno da relação de significantes* (LACAN, 1997, p. 257), me faz pensar que toda substituição

é sustentada por algo, e para o autor (IDEM, p. 259) a metonímia está no ponto de partida, e é ela que torna possível a metáfora.

Então, ao propor a reconstrução, o tratamento, Pêcheux permitiu-me trilhar um novo caminho dentro da interface lançada por ele com a psicanálise. Nas palavras de Mالدیدیر (2003, p. 69) “[...] É do lado da psicanálise que Michel Pêcheux procura uma abertura”. E eu sigo seus passos.

Começo o percurso dizendo que a metáfora funciona a partir de uma mudança — um sentido por outro — na cadeia significativa articulada pelo trabalho do interdiscurso e do inconsciente, por meio de suas formações, na formação discursiva, resultando, com isso, em um efeito-metafórico. Para melhor ilustrar esse funcionamento, revisito uma imagem produzida em minha dissertação (AMARAL, 2013).

Figura 2 – Formações em AD



Fonte: Amaral, 2013.

Com esse funcionamento, a metáfora passa a ser percebida contendo duas fases, a saber: (i) a primeira se dá no inconsciente (nesse saber que não se sabe), quando ela apresenta a forma de uma estrutura composta por uma cadeia significativa, que se manifesta nas formações do inconsciente; (ii) a segunda fase ocorre quando a metáfora adentra à formação discursiva e passa a integrar o processo discursivo, sendo submetida ao trabalho incessante da contradição.

No momento em que a suposta unidade da metáfora encontra a alteridade, o não um, a cadeia do significativo que sustenta essa metáfora denota sua falha estrutural, traz à tona os elos rompidos e as transferências feitas sem que, para isso, haja uma justificativa. Ocorre, assim, uma espécie de busca frustrada — de ordem imaginária — pela melhor

nota, pelo melhor sentido. Mas para que esse *melhor sentido* seja enlaçado, faz-se necessário um movimento metonímico de desestabilização.

Nesse processo, é no retorno de minhas reflexões que encontro ferramentas para trazer à tona a metonímia: considerando que os efeitos de sentido se dão em metáforas, mas não só, pois há uma tendência a existir vestígios nos discursos dos interlocutores.

A AD toma a linguagem como o lugar da falta, como aquela que está sujeita ao equívoco. Pêcheux, em seu texto “Só há causa do que falha”, reconhece a necessidade de considerar a falta como constitutiva da língua(gem) e do sujeito: “[...] o non-sens do inconsciente, em que a interpelação encontra como se enganchar, nunca está inteiramente recoberto nem obturado pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto” (PÊCHEUX, [1988] 2010, p. 276). Ainda assim, é preciso considerar que o discurso se organiza a partir da filiação a uma ou outra formação discursiva, e sempre na relação com o interdiscurso. Conforme Tfouni (2010, p. 144-145),

Atribuir um sentido é trabalho do imaginário, da ideologia: fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre-já-lá: domesticar a instabilidade da “lalangue” através da “langue”, fixando, assim, por metáforas e metonímias, uma nova unidade transitória, que logo também se dissolverá sob o assédio incessante do real, do retorno do recalcado, daquilo que é impossível de se dizer enquanto tal.

Assim, o trabalho do imaginário irá permitir ao sujeito amarrar o sentido à linguagem, isto é, fazer uma sutura imperfeita no *desejo* (inassimilável pelo sujeito) na ilusão de que cessou a vontade do objeto. O que se espera encontrar, conforme Lacan, é “das Ding”, ou seja, a coisa, o “Outro absoluto do sujeito” (LACAN [1959-69] 1997, p. 69). Para melhor compreender a noção de “das Ding”, é preciso aproximá-la da ideia de “Êxtimo” cunhada por Lacan, em seu *Seminário 7*, para indicar algo do sujeito que lhe é mais íntimo, mais singular, mas que está fora, no exterior. Trata-se de uma formulação paradoxal: aquilo que é mais interior, mais próximo, mais íntimo, está no exterior. O que representa, portanto, o vazio, o furo na subjetividade, o “fora-do-sentido” apontando para o Real.

Dessa forma, caberá à metáfora e à metonímia o trabalho primeiro dos sentidos, trabalho este que será pensado da seguinte forma: (I) a amarração se dará inicialmente pela metáfora inaugural, chamada por Lacan de Nome-do-Pai; o significante que transmite a lei do incesto; transmite a cultura, impossibilitando o acesso à Coisa (objeto), e organizando a cadeia significante (LACAN, [1957-59] 1999); (II) deslizará

incessantemente por meio da metonímia, entendida por Lacan como ponto do objeto irrecuperável para outros objetos, significantes, que possibilitará ao sujeito desejar *a*.

Logo, a metonímia irrompe, pelo viés da psicanálise, como um processo de “*transferência de denominação*, que só é possível com a ressalva de que existem certas condições de ligação entre dois termos” (DOR, [1989] 2008, p. 46). Estes podem estar ligados por uma relação de matéria a objeto ou de continente a conteúdo, parte pelo todo ou relação de causa e efeito.

De modo geral, a metonímia é a figura que representa o desejo, cuja satisfação é sempre parcial, parte de um todo perdido e está em constante deslizamento, de objeto em objeto, e, assim, a demanda (manifestação imaginária do desejo) por outros objetos de satisfação é constante, obedecendo à pulsão.

O deslizamento constante ao qual a metonímia está submetida, na concepção lacaniana, quando aproximado das ideias de Pêcheux ([1975] 2010, p. 94), remete ao processo discursivo em sua estrutura profunda, isto é, “[...] a estrutura invisível que determina os efeitos de sentido, os quais estão ancorados nos vestígios deixados pela série de superfícies discursivas que constituem o mecanismo de produção do discurso”. Todo discurso carrega um resto, um vestígio. Assim, a metonímia que se deslinda em minha visada é aquela constituída por um resto/vestígio e um furo/desejo do/no todo.

Antes de engendrar uma possível metonímia que opere a partir da concepção discursiva pêcheutiana, preciso inicialmente explicitar que é a partir do lugar do desejo, do furo no Real que tentarei esboçar a metonímia discursiva.

A primeira formulação que tomo para a base de minha tese é a de que: *metonímia e metáfora estão entrelaçadas na cadeia significante, na medida em que ambas constituem os sentidos dentro do processo discursivo*. Trago essa formulação pensando na reflexão proposta por Pêcheux no artigo “Metáfora e interdiscurso” (PÊCHEUX, [1984] apud ORLANDI, 2011, p. 151-161), quando o teórico versa sobre o interdiscurso como o princípio de “[...] funcionamento da discursividade e traz a noção de metonímia e metáfora a partir da palavra ‘incêndio’”, tomada em duas acepções dentro de determinadas condições de produção, a saber: (i) a da parte pelo todo no discurso anarquista de destruição do Estado; (ii) a da substituição por analogia no discurso marxista de destruição do Estado.

Nesse artigo, Pêcheux (1984) contrapõe uma possível ligação no modo de funcionamento dos discursos, afirmando que o discurso anarquista seria metafórico, e o marxista, metonímico. Mas, após algumas análises, o autor demonstra que a evolução

marxista de “reconstrução-conservação do existente, em nome mesmo da revolução [...]” (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 159), traz em si o trabalho contraditório de irrupção do discurso anarquista no discurso marxista clássico.

Diante de tal trabalho da *contradição*, Pêcheux afirma que há uma necessidade de “[...] frustrar[mos] a irresistível tendência ao narcisismo teórico... que parece ter dificuldades em suportar a categoria da contradição” (1984, p. 161), e, nesse ponto, deixa latente a possibilidade de pensar nas potências metafórica e metonímica entrelaçadas.

Assim, Pêcheux (2011, p. 158), ao falar sobre a figura do incêndio, diz que a palavra ‘incêndio’, dentro da interpretação anarquista, é “[...] metonímica (na medida em que incêndios valem pelo incêndio geral que simboliza ele próprio o conjunto do processo revolucionário)”. Nessa perspectiva, conforme as palavras de Pêcheux (2011, p. 160), “[...] a metonímia aparece como uma tentativa de reconstruir” os sentidos deslizantes a partir das condições de aparecimento destes.

Diante disso, parece-me que pensar a metonímia significa entender o sentido como pertencente a uma *relação a*, que, devido às condições sócio-históricas de produção, mantém os sentidos *primeiros*²⁵. Já, ao pensar a metáfora, algo se desloca; é como se a *relação a* pudesse romper-se em outras, como se não houvesse mais uma *persistência do sentido*, naquilo que se entende como dominância de uma significação primeira sobre uma significação segunda. Mas, ao mesmo tempo, parece-me que é indefectível que a persistência ceda ao “novo” do sentido, resultando em uma metáfora.

A segunda formulação que trago para pensar meu olhar sobre a metonímia é a já levantada por Pêcheux em “Semântica e Discurso uma crítica à afirmação do óbvio” e reiterada em “Metáfora e interdiscurso” (PÊCHEUX, [1984] apud ORLANDI, 2011, p. 151-161), de que o funcionamento do discurso-transverso remete àquilo que, classicamente, é designado por metonímia, enquanto a relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa. Assim, dentro do funcionamento do discurso transverso, a metonímia funcionaria numa tentativa de linearização do sentido no intradiscurso.

Percebi que seria preciso pensar o aluno a partir de outro lugar, seria preciso pensá-lo a partir do lugar social empírico e do lugar discursivo que o enlaça e faz funcionar os sentidos de seus dizeres, isto é, no entrelaçamento entre língua-sujeito-

²⁵ “Primeiro” – Pensado aqui como os sentidos anteriores que deixam uma espécie de sobra semântica no sentido último ou atual, isto é, o que não está posto, mas pode ser recuperado na linha discursiva da palavra. Pensar a linearidade de uma anterioridade é uma questão cara à AD.

história, o qual, como disposto por Malidier (2003, p. 15), “[...] parece em Michel Pêcheux um verdadeiro nó”. Esse lugar de entrelaçamentos é atravessado por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)²⁶ e traz para este estudo uma transformação valiosa, pois é na **linguagem** que o sujeito se situa, portanto o aluno do ensino médio está na linguagem.

Afirmar que o sujeito está na linguagem implica entender, consoante Pêcheux ([1983] 2008, p. 54), que há um outro (outro sentido) que se distingue do mesmo; esse outro é “[...] languageiro discursivo, e aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”. Reconhecer esse pressuposto é atentar para o fato de que o real do discurso está justamente nas suas determinações histórico-sociais; são elas que sustentam os processos discursivos e os efeitos de sentido. Portanto, é preciso insistir que o discurso não funda a sociabilidade, mas resulta das práticas dos homens em determinada sociedade.

Dessa forma, ao estar na linguagem o sujeito é sempre instado a interpretar, e isso ocorre porque as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais, em redes significantes. Daí toda palavra ter uma *sombra constitutiva*.

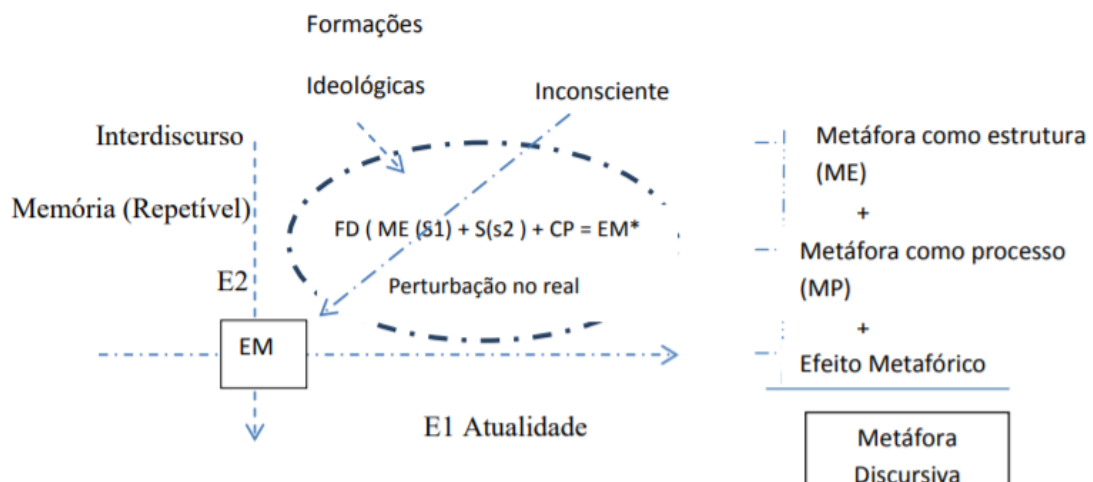
Para tentar expressar o que quero dizer ao afirmar que *toda palavra tem uma sombra*, retomo minhas considerações sobre a metáfora e as faço trabalhar na tentativa de mostrar o funcionamento da metonímia. Pêcheux auxilia em meu pensamento ao afirmar que a metáfora não é “o domingo do pensamento” ([1983] 2008, p. 53), ela é, antes, o modo de funcionamento de todo o sentido, ou seja, na metáfora está o ideológico e o Significante (inconsciente) desestabilizando a lógica do cotidiano.

Portanto, é no encontro entre o simbólico (base) e o imaginário — este último atravessado pelo real — que a metáfora se dá. Logo, não se trata de aproximar um sentido X a um sentido Y, mas de deslocar na cadeia significante os sentidos, desestabilizando as ancoragens.

Feitas essas observações, volto meu olhar para a imagem disposta abaixo, produzida em minha dissertação (2013), buscando agora vislumbrar o percurso da metonímia a partir de um significante:

²⁶ O atravessamento (de natureza psicanalítica) no quadro teórico da AD metaforiza a divisão do sujeito, que se encontra submetido, tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam, visto que é preciso considerar que existe, tanto uma não consciência, quanto um inconsciente, ou seja, de um lado, o sujeito ignora, não controla o que enuncia e, de outro, ele não é a fonte do que diz.

Figura 3 – Processo metafórico



Fonte: Amaral, 2013.

A partir da imagem acima, percebi – em minha pesquisa anterior – o funcionamento da metáfora. Naquela ocasião, tomei como objeto de análise o significante “nada” empregado por um trabalhador do mar (S1). Observei a irrupção desse significante no fio do discurso como um saber não apreensível que desestabilizava os pré-construídos presentes em S2.

No jogo da metáfora discursiva, a noção de memória funciona como uma articulação discursiva que viria a reestabelecer os “já-ditos” a partir de uma repetição vertical, atuando, assim, na manutenção do mesmo pela reconstrução desses “já-ditos” em suas relações parafrásticas; passando por uma divisão “[...] da identidade material do item sobre si mesmo” (MARANDIN, 1983 apud PÊCHEUX, 2007, p. 53).

Essa divisão propicia uma nova articulação, na qual a própria memória, em sua repetição vertical, “[...] esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 1983 apud ACHARD, 2007, p. 52-53), permitindo o atravessamento da metáfora, que irrompe do inconsciente como uma presentificação do sujeito.

Diante disso, a metáfora discursiva, ao irromper na cadeia do discurso, quebra os pré-construídos, tornando impossível a reconstrução desses sentidos. E abre, nesse processo, uma possibilidade não antes observada sobre o funcionamento da metonímia e do que estou designando como *sombra constitutiva*. Minha primeira hipótese sobre essa sombra centra-se na metáfora como estrutura, pois é nesse ponto que interdiscurso e inconsciente atuam e fazem trabalhar os pré-construídos e os discursos transversos, assim como a cadeia significante.

Para corroborar minha hipótese, visito o texto “Determinação, formação do nome e encaixe”. Nele, Pêcheux discorre sobre o elemento semântico e o elemento sintático a partir de uma leitura crítica do texto “Sens et Dénotation”, de Frege, mais precisamente sobre o tratamento das subordinadas. Conforme Pêcheux ([1975], 2009, p. 86), para Frege,

[...] o funcionamento da língua tem ‘alguma coisa a ver’ com o que ele chama de *pensamento*: o que ele acredita estar discernindo é o que é funcionamento da língua (no caso relação entre independente e subordinada relativa) induz no “pensamento” uma ilusão (posição de existência). (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 86, grifos do autor)

A tese fregiana aponta que determinadas construções subordinadas relativas introduzem um objeto de pensamento indutor no pensamento, em torno da ilusão da existência real do objeto que ele designa.

Isso levou Paul Henry a propor a noção de *pré-construído* ([1975] 1990) como uma alternativa mais ampla da noção logicista fregiana de *pressuposição*. A diferença entre ambas as categorias reside no fato de esta última constituir um conjunto de asserções literais implicitamente codificadas em uma proposição qualquer e acionadas por meio de gatilhos linguísticos, para sustentar as informações expressas no todo proposicional. Já o *pré-construído* aponta para o que é convocado, enquanto saberes (discursos) exteriores à formulação do sujeito, e que se encaixa nessa formulação, produzindo o efeito de um puro *já-dito* jamais formulado antes.

Mas esse saber não é qualquer um: há uma determinação externa ao sujeito que funciona definindo aquilo que vem de outro lugar sem que ele tenha consciência desse processo. Trata-se de uma determinação produtora da ilusão no sujeito, a ilusão de que tais saberes foram formulados ali no fio do discurso.

Em suma, a *pressuposição* reflete um saber externo à formulação do sujeito. Ela se constitui como um sentido literal e é da ordem do já-conscientemente sabido. O *pré-construído* refere saberes externos à formulação do sujeito e se constitui com sentidos diferentes em função dos diferentes matizes ideológicos, sendo da ordem do não-sabido/já lá.

Ao reexaminar o funcionamento das orações subordinadas relativas, Pêcheux ([1975] 2009) retoma de Henry esse conceito considerando-o como a solução definitiva para pensar o que, no campo da lógica formal fregiana, pode ser entendido como uma imperfeição das línguas naturais.

A saída pela via discursiva descarta o olhar logicista de investigação das condições de verdade de uma proposição e investe no exame dos processos de determinação a que está submetido o sujeito de uma formulação. Nas considerações do filósofo, há “[...] domínios de pensamento” que fornecem/impõem ao sujeito aquilo que deve/pode entrar em sua formulação, o que reforça a tese de que “[...] ‘todo conteúdo de pensamento’ existe na linguagem sob a forma do discursivo” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 89, grifos do autor). É por essa razão que se pode, por exemplo, considerar discursivamente aceitável a sentença “aquele que salvou o mundo na cruz nunca existiu”, pois o que está em jogo na subordinada é justamente a importação não-sabida de um elemento de saber preexistente (um tipo de asserção possível em outro lugar) ao pensamento do sujeito e que neste se encaixa para ser imediatamente contestado.

Mas o pré-construído não opera sozinho na relação do sujeito com os saberes do interdiscurso, há também uma relação dos sujeitos com os sentidos, isto é, uma relação que aponta para o modo como elementos de saber — sabidos em outro lugar — produzem o efeito de retorno no discursivo, com vistas à sustentação do que foi formulado no intradiscurso. A forma de sua irrupção é o discurso-transverso, que remete, como dito anteriormente, à metonímia enquanto relação.

Dito de outro modo, o discurso-transverso opera o efeito de sustentação do que é dado a ler no discurso do sujeito por meio da evocação lateral de um outro saber que entra de viés, permitindo justamente a interpretabilidade/aceitabilidade desse discurso. Assim, é por meio de um processo de linearização, isto é, do funcionamento do discurso com relação a si mesmo, “[...] o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, portanto o conjunto dos fenômenos de co-referência [...]” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 153), que se dá o trabalho de (re)organização do discurso-transverso.

O funcionamento do discurso-transverso como *irrupção da parte pelo todo* é retomado e ampliado no artigo “Metáfora e interdiscurso” (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 151). Nesse texto, Pêcheux novamente traz o trabalho metonímico para pensar o modo de operação que se dá na atuação de uma linha que atravessa as sequências dispersas, numa espécie de fio de trama que tece, alinha os sentidos escapantes e os lineariza.

Esse atravessamento de ordem metonímica é possível uma vez que o interdiscurso atua como o princípio de funcionamento da discursividade, isto é, o sentido não está preso ao objeto, mas a referência discursiva do objeto é construída em formações discursivas que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso.

Dessa forma, os elementos de uma sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados, ‘meta-forizados’, de outras formações discursivas, permitindo, com esse movimento, que as referências discursivas se construam e se desloquem historicamente. No entanto, o movimento que permite o deslocamento histórico das referências discursivas não está contido apenas na importação de uma sequência pré-construída. Pêcheux ([1984] 2011) argumenta que há a possibilidade de um outro movimento, o de uma sequência transversal, a qual tentará reconstruir o percurso do sentido.

Essa tentativa de reconstrução do percurso do sentido de que nos fala Pêcheux ([1984] 2011) parece ser o ponto em que a metonímia está ancorada. Assim, para tentar capturar os vestígios de sentidos constitutivos da metáfora, recorro à metonímia, dado que não há como pensar a estrutura metafórica sem a estrutura metonímica.

Após essas considerações sobre o trabalho dos sentidos, com especial atenção ao pré-construído e ao discurso-transverso nos pontos de (des)encontro entre metonímia e metáfora, passo à articulação do inconsciente e da ideologia na base do efeito metafórico e, conseqüentemente, do efeito metonímico.

2.2 DELIMITAÇÕES E DESLOCAMENTOS SOBRE AS ESTRUTURAS-FUNIONAMENTO

A AD de linha francesa surge em meio à conjuntura intelectual do estruturalismo dos anos 60, articulada por um grupo de pesquisadores liderados por Michel Pêcheux. Desde seu início, a AD caracteriza-se pela intervenção teórico-política. Sua produção se dá no embate, isto é, no incessante movimento de reterritorialização de conceitos, o que faz da reflexão teórica a possibilidade de construção de um dispositivo analítico.

Assim, é no discurso, em sua constituição pela língua-sujeito-história, que a AD encontra seu objeto. E para trabalhar com esse objeto, Pêcheux o articula a outras áreas do conhecimento científico — o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso —, todas atravessadas por uma teoria psicanalítica da subjetividade, constituindo então o tripé que sustenta seu empreendimento teórico de disciplina de interpretação e que coloca para leitura a relação com o outro:

[...] é porque há o outro nas sociedades e na história correspondente a esse outro próprio ao languageiro discursivo, que aí pode haver ligação,

identificação ou transferência, isto é, a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. [...] a descrição de um enunciado coloca necessariamente em jogo o discurso-outro como espaço virtual da leitura desse enunciado ou dessa sequência [...]. (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 54-55)

Com isso, o que está posto em causa com essa leitura-interpretação que tem o efeito leitor como constitutivo da subjetividade é justamente que, ao “[...] se deslocar da obsessão dicotômica (entendida como lógica do ou/ou) para o próprio da língua através do equívoco, da falha, da falta etc.” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 50), passa-se a trabalhar com o “como”, ou seja, passa-se a uma prática de leitura na qual o não dito funciona a partir de uma *presença ausência* no *dito*, constituindo igualmente os sentidos das palavras.

Daí a necessidade de o objeto teórico da AD funcionar, de acordo com Leandro-Ferreira (2003, p. 41), como “[...] um objeto-fronteira [...] que se constitui às margens das chamadas ciências humanas, entre as quais ele opera um profundo deslocamento de terreno” nos conceitos de língua, historicidade e sujeito.

Assim, a língua surge como um objeto, nas palavras de Leandro-Ferreira (2003, p. 42), “[...] da ordem material, da opacidade”, uma língua que incorpora o real, isto é, o não todo. A língua da AD não é a representação do real exterior, mas, sim, “[...] um sistema que não pode ser fechado, que existe fora de todo sujeito o que não implica absolutamente que ela escape ao representável” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2010, p. 63). A língua, não sendo a representação do real, não escapa ao representável, uma vez que funciona como “[...] lugar de um saber em que as ficções podem ser regradas” (Idem, p. 63) numa ficção de representação. Daí poder enunciar que, nesse momento, a língua é o ponto de representação do aqui e do agora das condições de produção.

A relação entre os sujeitos e o real também é medida por formações imaginárias que se ancoram em projeções, ou seja, em lugares definidos numa sociedade. Projeções estas que resultam em posições relativas aos lugares sociais ocupados pelo sujeito, mas que não significam um engessamento, tampouco a não intercambialidade na ocupação desses lugares sociais. Significam, nas palavras de Medeiros e Maia (2012, p. 119), o mesmo que “postular posições-sujeito”, isto é, exigir posições possíveis para o sujeito discursivo, uma vez que o simbólico constitutivo não dá conta do real e a palavra não se encaixa exatamente nesse mesmo simbólico. É preciso, então, que a ideologia intervenha preenchendo imaginariamente esse desencaixe ou imprecisão num trabalho de naturalização dos sentidos e contenção dos desconfortos.

E será por meio do interdiscurso — o todo complexo do saber —, visitado por uma formação discursiva investida de posições-sujeito interpeladas ideologicamente, que o simbólico se fará preenchido em seu furo. Aproximando essa afirmação de meu objeto de estudo, posso dizer que o interdiscurso sustenta, ao mesmo tempo em que difunde, os dizeres naturalizados sobre os alunos do ensino médio (o aluno é o receptor do saber, portanto aquele que desconhece, aquele que não porta o saber). O interdiscurso mantém e propaga, por meio de uma memória, os discursos erigidos pela instituição escolar, quando de seu nascimento, ou seja, o discurso civilizador que forja cidadãos de bem para uma sociedade ocidental, moderna, capitalista industrial.

Portanto, a instituição escolar desponta como uma *tecnologia*, um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo, mais precisamente, subjetividades. No entanto, essa aparelhagem — na conjuntura atual — está se tornando incompatível, visto que, conforme pressupõe Sibilia (2012, p. 13),

[...] as peças não se encaixam bem: descobrem-se ressaltos imprevistos em suas engrenagens... ocasionando todo tipo de atrito, ruídos, transbordamentos [...] Para além das particularidades individuais de cada estudante... Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre a escola e seus alunos.

Nessa linha de pensamento, é a partir do interdiscurso e interpelado pela ideologia que o sujeito entra em cena, mas, para que isso ocorra de forma efetiva, algumas estruturas trabalham:

[...] a *formação ideológica*, a qual constitui “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2008, p. 27); e as formações *discursivas*, entendidas como aquelas “que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”. (IDEM, p. 27)

Nesse ponto de minha reflexão, cumpre dizer que a ideologia opera no processo de constituição do sujeito e do sentido, portanto está na base da estrutura metafórica e da estrutura metonímica. A esse respeito, o texto de Herbert (1967) — apresentado anteriormente neste capítulo — deslinda, para mim, o trabalho inicial e estrutural com a ideologia, pensada em sua dupla forma: a empírica e a especulativa.

A forma empírica da ideologia refere-se à relação entre uma significação e a realidade que lhe “corresponde”, entre significante e significado. Nesse “eixo semântico

(vertical)”, como diz Herbet (1967), a relação entre as palavras e as coisas é tomada como uma relação natural, direta, e a língua, como o código que permite nomeá-la. O homem assume aí, segundo o autor (1967, p. 71), uma “função de real”, constituindo o “animal ecológico” que “organiza e etiqueta” seu meio, produzindo e distribuindo significações na superfície da “realidade”, concebida como meio do “animal humano”.

Conforme Pêcheux (1967, p. 73), não há o começo do significante, o que anula a ideia da produção-distribuição de significantes própria da ideologia empirista: “[...] a relação significado-significante resulta de uma propriedade da cadeia significante que produz, pelo jogo de uma necessária polissemia, os ‘pontos de ancoragem’ pelos quais ela se fixa num significado”.

Já na forma especulativa, ou “eixo sintático (horizontal)”, o que se apresenta é a articulação das significações entre si, a relação significante-significante, sob a forma geral do discurso. O homem torna-se, aqui, diz Pêcheux (1967, p. 72), um animal social, isto é, “[...] o animal dotado de linguagem que se controla a si mesmo graças à linguagem”. As relações entre sujeitos são aqui entendidas enquanto relações “naturais”, cuja natureza seria precisamente a natureza linguística do “animal humano” como animal social apto a intercambiar significações codificadas.

Nessa forma da ideologia, afirma Pêcheux, o esquecimento resulta de um desconhecimento da relação existente entre o efeito de linguagem (ou efeito significante) e o efeito de sociedade. A questão central aqui é a diferença entre “relações naturais” e “relações sociais”. Estas últimas nunca foram “naturais” para depois deixar de sê-lo um dia. Existe um recalque que leva à ideia de que toda a sociedade seria um mero sistema em funcionamento, cujos membros se comunicam intersubjetivamente com a ajuda de “códigos”.

Nesse sentido, as determinações da sociedade, assim como aquelas da instância psíquica do sujeito, são remetidas à realidade natural, produzindo-se a ideia de um *continuum* bio-psico-social, que é resultado da articulação de ambas as formas da ideologia descritas por Pêcheux.

É, ainda, nesse texto, que Pêcheux apresenta o simbólico do qual se constitui a vida humana. O autor reconhece o corte simbólico e passa a considerar que a ordem humana não é o reflexo da natureza, mas o resultado de um trabalho sobre ela. Logo, a realidade psíquica do sujeito não é o reflexo de seu corpo biológico; as relações sociais não são a extensão de necessidades naturais comuns, nem os sentidos da língua emanam das coisas do mundo.

Ao propor o corte simbólico, Pêcheux engendra os mecanismos linguísticos (discursivos) que intervêm nesse processo e que fazem com que a passagem entre a ordem natural e a ordem humana não seja direta, transparente ou homogênea. Nessa visada, a língua saussuriana é afetada pelo inconsciente freudiano. O político é pensado por um viés não mecanicista do conceito marxista de ideologia enquanto “alienação” ou “falsa consciência”, que impediriam a visão da “realidade”. A noção discursiva de ideologia introduz o equívoco, a falha, o esquecimento e a contradição como elementos estruturantes do político, elementos que não se pode *desalienar*, cujo funcionamento deve levar em conta a materialidade da língua.

A aproximação do inconsciente (freudiano) e da ideologia (marxista) iniciada no texto de 1967 é retomada na releitura de 1975, mais precisamente no texto “Sujeito, centro, sentido”, e esclarecida pela tese fundamental de que “[...] a ideologia interpela os indivíduos em sujeito” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 124) — um sujeito que é, conforme a releitura empreendida por Pêcheux em relação à obra de Althusser, livre para submeter-se às ordens do Sujeito.

Vale observar que será nesse ponto que a ideologia e o inconsciente ganharão uma nova configuração na teoria discursiva. Ao conceito ideológico de alienação, Pêcheux aproximará a noção do Outro formulada por Lacan:

Se acrescentarmos de um lado, que esse sujeito com um S maiúsculo – sujeito absoluto universal – é, precisamente o que J. Lacan designa como Outro (Autre, com *A* maiúsculo), e, de outro lado, que sempre de acordo com a formulação de Lacan “o inconsciente é o discurso do Outro”, podemos discernir de que modo o *recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do *Significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 124-125, grifos do autor)

Por esse motivo, a significação passa a ser pensada não somente na natureza das palavras, mas também nas condições de produção dos discursos que empregam essas palavras uma vez que não há discurso fora da interpelação/identificação ideológica e não há sujeito fora de uma posição-sujeito, pois a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas. Como nos fala Pêcheux ([1975] 2009, p. 135) em suas proposições “só há prática através de e sob uma ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos. Com isso as estruturas-funcionamentos, designadas como ideologia e inconsciente, dissimulam sua própria existência em seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências

subjetivas que constituem o sujeito e fazendo dele e de suas palavras uma evidência, a saber:

Como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’(portanto inclusas as evidências da transparência da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitua um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 139, grifos do autor)

Tais evidências ocultam o ato de que “[...] um indivíduo é sempre interpelado em sujeito” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 141). Tal ato pode ser pensado como um processo, e é em Lacan que Pêcheux, novamente, encontra um auxílio para sua formulação. Lacan, ao estruturar o inconsciente, afirma que ele opera por meio do significante e que este significante, por seu turno, representa o sujeito para outro significante; assim, é no batimento de um sujeito — não-sujeito preso a uma rede de significantes — que resulta o sujeito como causa de si.

Nessa direção, voltando para meu objeto de estudo, é possível afirmar que as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas (interpelação – identificação) por aqueles que as empregam, ou melhor, “[...] mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2008, p. 27), como mostrarei no próximo tópico deste capítulo.

Portanto, ao ocupar o lugar social de aluno, o indivíduo é interpelado em sujeito-aluno, e seu discurso é afetado pelas condições de produção/reprodução dos saberes, passando a ser silenciado pelo fato de não ser pensado pela instituição escolar como um sujeito legitimado capaz de expor suas ideias com seriedade. É muito comum nas escolas e programas educativos a opinião aluno — quando levada em conta — ser considerada como uma segunda opinião. Dificilmente, o jovem é encarado como interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhe dizem respeito, o que desestimula, certamente, sua participação e protagonismo.

Isso supõe que as palavras não apresentam sentido próprio, tampouco, como aponta Pêcheux ([1975] 2009, p. 239), sentidos deriváveis a partir da literalidade por meio de uma combinatória lógico-linguística, uma vez que os sentidos advêm do confronto entre elementos significantes. E é o processo de confronto o que me interessa, pois nele posso observar a relação do sujeito aluno secundarista com aquilo que o representa, ou

seja, seu imaginário, seu tecido de evidências, aquilo que torna o efeito metafórico e metonímico constitutivos de seu discurso e da evidência do sujeito.

Esse olhar não subjetivo da subjetividade me possibilita trabalhar com a ordem do real, isto é, com a falta que habita o sujeito como um ser simbólico desejante, na medida em que permite a inscrição do não subjetivo, ou seja, com elementos (ideologia, inconsciente) na constituição da subjetividade. Diante disso, o aluno surge como aquele que é sem que o seja. Nas palavras de Pais (2008, p. 08), “[...] os jovens são o que são, mas também (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam”. Esses mitos não refletem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social.

Ainda deslindando os caminhos que constituem a estrutura metonímica, cabe ressaltar que o sujeito, em sua constituição subjetiva, encontra-se *sujeito a*, mas, para que essa submissão ocorra, é necessário produzir nos sujeitos, como apontam Mariani e Magalhães (2011, p. 135-136),

[...] desde o início do seu estar-no-mundo, marcas que estarão para sempre em sua estrutura psíquica. Dessa forma agem as práticas ideológicas sobre a estrutura psíquica do sujeito em formação, fazendo com que o inconsciente de cada sujeito tomado em sua singularidade esteja relacionado à fala ideológica que será dita antes do nascimento de cada ser humano.

Tudo isso possibilita ver que significantes e sentidos estão inter-relacionados na constituição do sujeito, na medida em que é na relação com o simbólico que o sujeito, sem perceber, coloca-se na cadeia do significante que o constitui, significando-o.

2.3 NA LÓGICA DO SIGNIFICANTE, ENCONTRAR O OUTRO

A subjetividade, se antes era tomada como consciência, a partir do pensamento freudiano passa a ser percebida pela *contundência do inconsciente*, isto é, um lugar “[...] desconhecido da consciência: uma espécie de ‘outra cena’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 375-378). Uma “outra cena” que será entendida, conforme Lacan, como o “*fundamento da palavra*”, e para além dessa palavra está toda a estrutura da linguagem (LACAN, 2011, p. 235). O inconsciente, portanto, funciona como uma linguagem. Ao operar, ele produz *metonímias e metáforas* na cadeia do significante.

E é por meio da linguagem que se deslinda um ponto de contato entre Lacan e Pêcheux. Tal contato permitiu à teoria do discurso, nas palavras de Mariani, Romão e

Medeiros (2012, p. 7-8), “[...] fazer furo naquilo que os linguistas tão bem costuraram (e costuram) conceitualmente como língua”, a partir da reintrodução do sujeito nela.

Lacan mobiliza a linguagem a partir do inconsciente. Em seu texto “A Instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud” ([1957] 2011, p. 225), o autor afirma que “[...] é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente”, ou seja, o inconsciente funciona conforme as regras da linguagem e se desdobra nos efeitos dela. Em outras palavras, as *formações do inconsciente*, isto é, as formas pelas quais ele opera, produzem condensações, deslocamentos, atos falhos, lapsos, chistes, manifestados necessariamente pela linguagem.

Nessa direção, o inconsciente desponta, então, como um “saber”, um saber Outro, ou, como nos fala Lacan (apud COUTINHO JORGE, 2011, p. 66), “[...] o inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante”²⁷ e, nesse sentido, “[...] se o inconsciente nos ensinou alguma coisa foi primeiro o seguinte: que alguma parte, no Outro, isso sabe”²⁸. Assim, esse outro que não é um sujeito, mas, nas palavras de Mariani (2012, p. 59), “[...] um lugar, uma cadeia significante”, desemboca na concepção da *lógica do significante*, a qual nasce atrelada à questão do simbólico. É no lugar simbólico, lugar do Outro, que as cadeias significantes dos sujeitos se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age. Com isso, Lacan permite-me dizer que o homem não vive em um universo meramente físico, mas, sim, em um universo simbólico refratado²⁹ pela linguagem do Outro.

Ao longo de sua jornada intelectual, Pêcheux estabeleceu uma relação com o pensamento de Lacan, ora de aproximação, ora de distanciamento, e trouxe para a teoria discursiva um caminho incontornável, na medida em que reconhecia a existência de um real da língua, real da ideologia e real do inconsciente. E é a partir da trajetória percorrida por Pêcheux que ousou caminhar sobre os desígnios do inconsciente.

O inconsciente, tal como convocado pela AD, apresenta-se com a forma de uma estrutura *não logicamente-estável*, é um não sentido que constitui os sentidos. Nas palavras de Pêcheux (2008, p. 43), trata-se de um “[...] saber que não se sabe, mas que existe produzindo efeitos”, ou seja, um saber que não se reduz ao real como algo a *priori*, um real da ordem das coisas-a-saber presentes em um mundo lógico, estabilizado. É, sim,

²⁷ Lacan, 1982, p. 129.

²⁸ Ibidem, p. 118.

²⁹ Entendo, pela expressão “refratada pela linguagem”, um mundo que sofre a incidência da interface entre um imaginário e um real que não se sabe, mas que se manifesta no simbólico.

um saber que vem de um real constitutivamente estranho à univocidade, à homogeneidade.

Esse inconsciente apropriado por Pêcheux tem, nos estudos psicanalíticos, um papel propulsor. Lacan, ao revisitar a obra de Freud, centra seu olhar em um segmento nuclear dos estudos freudianos, isto é, na função do campo da fala e da linguagem. Será observando esses funcionamentos que o psicanalista formulará seu aforismo, para quem “[...] o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1997, p. 139). Afirmar o inconsciente como estrutura significa, conforme Dor ([1989] 2008), reconhecer que há uma relação de fluxos de significantes com fluxos de significados, sendo que o significante possui a supremacia sobre o significado.

Tal estrutura está constituída por uma cadeia significante, isto é, pela apropriação lacaniana do signo linguístico saussuriano. Dessa forma, enquanto Saussure, em seu Curso de Linguística Geral ([1916] 2007, p. 80), concebe significado e significante intimamente ligados e compreende que “um reclama o outro”, Lacan explode o diagrama saussuriano, reduzindo-o ao algoritmo $\frac{S}{s}$, em que ‘S’ designa o significante, e ‘s’, o significado.

Além disso, o traço entre eles é reinterpretado como barragem do significado. Significante e significado são agora dissociados, vistos como “[...] ordens distintas e separadas inicialmente por uma barreira resistente à significação” (LACAN, [1966] 2011, p. 228). Outra mudança é a inversão de posição entre significante e significado, demonstrando a prioridade que passa a ser dada ao primeiro.

Assim, tem-se uma cadeia significante constituída por duas vertentes, a metonímia (deslocamento), com sua conexão “Mot à mot” (LACAN, [1966] 2011, p. 236), e a metáfora (condensação), que nasce “[...] entre dois significantes dos quais um substitui o outro tomando-lhe o lugar na cadeia significante” (Idem, p. 237). Desse modo, há sempre um significante presente pela sua conexão metonímica com o resto da cadeia.

Diante do exposto, não há sujeito sem inconsciente, não há palavra que não carregue cicatrizes, pontos a serem seguidos, uma vez que é na palavra enunciada pelos sujeitos que o inconsciente pode ser escutado.

Para não deixar as reflexões teóricas aqui elencadas parecerem abstratas, faço a análise da asserção de um sujeito-aluno sobre o ser aluno.

Recorte P — (E2) Ser aluno é ser disciplinado, educado, respeita os professores e os colegas e etc³⁰.

Testemunho, nessa materialidade discursiva, como as relações sociais afetam e orientam a intencionalidade dos processos educativos. Percebo que os dizeres aqui registrados acomodam a consciência (constituída historicamente) que toma o aluno como aquele que personifica o comportamento disciplinado e respeitoso. Essa domesticação dos sentidos se torna natural para o sujeito-aluno, que assim configura sua posição na instituição escolar.

Percorrer o campo lexical da palavra disciplinado por meio do eixo da formulação dos sentidos implica, inicialmente, perceber o funcionamento destes a partir da noção de cultura, ou seja, de um laço, pois, como afirma Leandro-Ferreira (2011, p. 63),

[...] poderíamos entender a produção de sentidos como produção de subjetividades. E a cultura seria um laço essencial nessa atividade. [...] A língua seria justamente a torção da linguagem que se dá numa cultura determinada e por aí torna-se reveladora dos sujeitos. [...] esse ritual de assujeitamento da cultura também deixaria brechas por onde emergiriam com força as singularidades. Teríamos, então, as formas de manifestação de um corpo cultural, amparadas numa figuração triangular: (1) língua (como torção da linguagem) (2) o sujeito como posição na formação social) e (3) a cultura (como suporte).

Tomar, assim, a cultura como laço viabiliza perceber sua natureza assujeitadora, ou seja, compreender que uma das suas formas de funcionamento se dá a partir do que Esteves (2013, p. 71) trata como “formações culturais”, as quais, “[...] assim como as discursivas permitem o que pode e deve ser sentido e expresso discursivamente, dando a impressão ilusória de que o sujeito é senhor de seus sentidos/sensações” e dizeres.

Dessa forma, é possível pensar que o par disciplina/indisciplina tem materialidade quando do gesto de ação, mas o julgar disciplinado ou indisciplinado é histórico e regulado por uma formação cultural. Anjos (2020, p. 109) compreende que, numa formação cultural, “[...] o sujeito, que é atravessado ideologicamente, se constitui pelas práticas da cultura à qual pertence [...]. A formação cultural, assim, singulariza um grupo, sendo ao mesmo tempo o que o une e separa [...]”, o que aponta que há uma certa regularidade, ao mesmo tempo em que é possível uma movência no par disciplina/indisciplina.

³⁰ Recorte extraído do anexo B- 03

Investida dessas considerações, visito o ambiente escolar, um dos locais de exercício da disciplina, e lá encontro o que Cauduro (2011, p. 11), em sua leitura de Gore (1994), chama de “tecnologias disciplinares”, as quais nos ensinam a levantar a mão antes de falar em classe, manter os olhos sobre o trabalho, portar-se de forma adequada no ambiente escolar etc. Essas tecnologias produzem efeitos de verdade, ou seja, a afirmação de que “é assim que deve ser” e ressoam no que Pêcheux (1969 [2010]) chamou de bom sujeito, isto é, aquele que faz sem ousar se revoltar.

Antes de seguir a historiografia das noções de disciplina/indisciplina, preciso elucidar o porquê de as tomar sempre como pares. Para tanto, recorro à afirmação de Pêcheux ([1978] 2009), quando diz que “só há causa daquilo que falha”, ao fazer suas retificações sobre alguns pontos da teoria, entre eles o do processo de interpelação. O teórico observa que não há ritual sem falhas, nem sujeitos plenos. Diante dessas considerações, me parece, nesse momento, difícil não fazer trabalhar a partir da instância da imbricação as noções disciplina/indisciplina, na medida em que, para que uma funcione, é preciso que a outra falhe.

E falhar, aqui, significa para além do fenomenológico, ou seja, significa trabalhar a partir do estatuto, o qual desvela os processos de identificação, desidentificação e contra-identificação à formação ideológica. Assim, o jogo dos sentidos empregados pelas posições-sujeito atuantes no universo escolar traz em suas definições de disciplina e indisciplina as marcas da formação discursiva em que estão inscritos e da formação cultural na qual se constituem. Dito de outra forma, para que a disciplina funcione, é preciso que sua outra parte constitutiva, a indisciplina, esteja silenciada num processo de desidentificação.

A disciplina se destaca no discurso pedagógico; é uma condição, para o professor, de ministrar aulas, e, para o aluno, de aprender os conteúdos curriculares ensinados. Nesse ambiente, ela faz parte da infraestrutura que possibilita a efetivação do ensino na relação professor-aluno-conteúdo. É nesse espaço que o campo lexical da obediência às regras e aos superiores, do regulamento sobre a conduta de diversos membros de uma coletividade, da ordem, do bom comportamento, da firmeza, da constância e da punição ganha forma e gesto. É nesse local que são discursivizadas as verdades sobre a disciplina e a indisciplina e que ganha forma a inscrição da opacidade e da contradição do interpretável. As palavras, aqui, irrompem como efeito de saturação, isto é, efeitos do trabalho ideológico sobre os sentidos, os quais desvelam, ao mesmo tempo em que velam, para o sujeito, a designação disciplina/indisciplina.

De acordo com Novais (2012) a disciplina como estratégia de controle e organização social surgiu no final da era clássica e passou a prevalecer no período moderno. O formato que hoje concebemos como disciplina tradicional foi instituído na escola principalmente pelos jesuítas e tinha como investimento a construção moral dos sujeitos. O ápice da importância de um comportamento disciplinado se deu durante a era industrial, no final do século XVIII e início do século XIX. Após esse fato, passou a ser possível enunciar que vivemos em uma sociedade disciplinar, na qual cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado. Essa capacidade é apreendida socialmente por meio de duas instituições, a familiar e a escolar.

A função da instituição escolar, enquanto *Aparelho Ideológico do Estado*, conforme Althusser ([1918] 1985), seria cooperar para que o processo das condutas adequadas ocorresse conforme os interesses da sociedade na qual a escola está inserida. Nessa direção, o ato de disciplinar seria, consoante Vasconcellos (2002, p. 37) “[...] participar do processo de esforço civilizatório”, isto é, adequar os indivíduos à sociedade vigente, no sentido de domesticar, inculcar, resignar, ou, nas palavras de Vasconcellos (op. cit) “adestrar socialmente”.

Assim, parece ser função da escola a inserção do indivíduo em uma sociedade que se pretende ordenada, pacífica e harmônica, e, para isso, a disciplina transforma-se em um fim educativo a ser realizado pela instituição. É possível perceber, com essa leitura, o jogo da formação cultural, que sinaliza para/na instituição escolar *o que pode e deve ser dito sobre o par disciplina/indisciplina*.

A escola parece, portanto, perfilar os sujeitos, impondo-lhes uma relação de “docilidade-utilidade”, conforme Foucault ([1975] 2010, p. 119). Para esse pensador, a disciplina se baseia em três aspectos: o controle do espaço, o controle do tempo e a utilização de instrumentos disciplinares — este último se apresenta por meio da vigilância hierárquica, da sanção disciplinadora e do exame. Tais instrumentos são facilmente identificados no ambiente escolar por meio do registro de presenças e ausências, da disposição da classe em fileiras, de provas fiscalizadoras do saber, advertências, entre outros.

O par disciplina/indisciplina, tomado a partir da instituição escolar, caracteriza o que Pêcheux ([1988] 2008 p. 31) definiu como espaço discursivo logicamente estabilizado, ou seja, “[...] nesses espaços [...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação”. Aproximando-me do objeto em pauta, é como se

disciplina e indisciplina fossem gestos inscritos independentemente, em uma descrição adequada, portanto lógica.

No entanto, essa “homogeneidade lógica”, como designa Pêcheux ([1988] 2008, p. 32), que condiciona o logicamente representável — como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas — às noções de disciplina e indisciplina, é atravessada por um “patchwork heteróclito” (op. cit.) de equívocos, os quais fazem funcionar a incompletude, a opacidade. Nas palavras de Romão (2011, p. 122),

[...] o sujeito, no momento em que fala e assume o (seu) dizer, produz tanto o seu caminhar quanto os seus tropeços na língua; daí derivam as contradições e as tensões socioideológicas, provocando a emergência de névoas de pouca (ou nenhuma) clareza nos movimentos de dizer do sujeito. Se a opacidade é estruturante desse processo de dizer, faz-se necessário levar em conta a existência de que algo falta e padece de sentido, isto é, da palavra sempre-escapante, do não-todo na formulação, das bordas de palavras impedidas de serem tocadas e ditas, enfim de impossíveis de enunciar. Assim sendo, além da opacidade e da incompletude, o impossível ronda e entrecorta cada movimento do sujeito na língua.

Com isso, ainda que as noções de disciplina e indisciplina estejam representadas no espaço das “coisas-a-saber” (PÊCHEUX, 2008 [1988], p. 34) e se apresentem como necessárias em um mundo “semanticamente normal” (op. cit.), logicamente estabilizado, elas não estão completas, fechadas em suas significações, pois algo escapa. Ciente dessa condição, Romão (2011, p. 122) faz trabalhar o “patchwork heteróclito” de Pêcheux ao mostrar que o “[...] sujeito move-se por entre palavras passíveis de (re)arranjos em movimentos discursivos não fechados”. Tais considerações encontram ressonância nas palavras de Pêcheux ([1988] 2008, p. 53), quando o autor versa sobre a descrição e a situa exposta ao “equívoco da língua”, isto é, o ponto em que “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, deslocar-se de seu sentido para derivar para um outro”. Assim, o processo de dizer expõe o sujeito ao que lhe falta na língua, aos sentidos impossíveis em seu dizer.

Nesses termos, as palavras não servem propriamente para etiquetar os objetos do mundo, mas para constituí-los discursivamente. Os sentidos das palavras são indissociáveis de seu uso pelos sujeitos. Mas o que faz com que uma mesma palavra represente diferentes discursos? Como o par disciplina/indisciplina pode ter outros sentidos, ainda que enunciados num espaço discursivo legitimado?

Talvez o começo de uma possível arquitetura para essas respostas passe pela questão da alteridade em seu prisma discursivo, ou seja, pela visada lacaniana, a qual

percebe o sujeito como um ser dual, que não se encontra fechado em si, mas que tem relação com um exterior que o determina. Eckert-Hoff (2008, p. 61), a partir da leitura de Robin (1997, p. 47), diz que a “[...] alteridade é o que escapa à atribuição, o que não pode ser definido totalmente; é o sentido que escapa, que excede, é o que não pode ser dominado, é o que forma o sentido do impossível”.

O sujeito, portanto, se constrói na contradição — entendida como princípio da alteridade — e apresenta-se como um sujeito descentrado, isto é, um mesmo sujeito é, efetivamente, Outro. Assim, o sujeito da AD é interpelado ideologicamente e constituído de significação (inconsciente). Mariani, a esse respeito, nos diz que há, no trabalho dos sentidos, “[...] um sujeito do inconsciente que não cessa de inscrever-se na ordem material da língua produzindo efeitos incontornavelmente marcados pela historicidade (2008, p. 148). O que se tem aqui é o trabalho do que Pêcheux designou como “estruturas-funcionamento” ([1975] 2009, p. 139), que dão a ver ao sujeito a noção de evidência.

Nessa direção, Pêcheux, de alguma forma, se alia ao pensamento laciano, compreendendo que o sujeito não é o que está sempre primeiro. Na AD, o que está no ponto de partida é o Outro, o Outro da linguagem, da historicidade. Assim, ainda que a língua e o inconsciente sejam de ordens distintas, eles encontram-se afetados pela ideologia, e isso lança luz sobre o modo como os enunciados são formulados, repetidos e entram em circulação nos processos históricos.

Os enunciados, tomados em suas condições sócio-históricas, garantem determinadas interpretações e, como consequência, constituem-se como verdades que recalcam outros sentidos, que não cessam de tentar se reinscrever na história, ainda que tropecem em equívocos, falhas e faltas.

Essa inscrição de sentidos que sempre escapam, erram, abre espaço, na teoria discursiva, para o *impossível*, que aponta para a possibilidade de que algo pode mudar, deslizar, fazer o sujeito falar de outro jeito. Romão (2011, p. 125), sobre o impossível, diz que “[...] o sujeito, ao mesmo tempo em que é capturado em uma posição pela ideologia, também está sujeito à não-garantia de nela ficar petrificado”. Portanto, é preciso considerar a provisório e o opaco dos sentidos.

Se o real da língua não fosse sujeito à falha e o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos, nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos — logo, nem o discurso — já

estão prontos e acabados. Eles estão sempre num trabalho contínuo, num movimento constante do simbólico e da história (ORLANDI, 2003).

Enquanto o logicamente estabilizado dos discursos sobre o par disciplina/indisciplina tenta se manter por meio de: (i) uma formação discursiva — a qual concebe a disciplina pela ordem do correto no comportamento e na conduta do sujeito — e (ii) de uma formação cultural própria ao ambiente escolar, há um batimento destoante que faz ressoar sentidos outros.

Feita essa breve consideração sobre a disciplina/indisciplina, retomo a formulação a seguir:

Recorte P — (E2) Ser aluno é ser disciplinado, educado, respeita os professores e os colegas e etc³¹.

Detenho-me no que “é ser disciplinado”. Nessa formulação, chama a atenção o uso do verbo ser no modo indicativo afirmativo para mensurar a certeza da escola como lugar de uma atitude considerada disciplinada, no entanto, ao mesmo tempo em que denota o comportamento considerado regular, esse “é” me leva a pensar naquilo que “não é”. Assim, parece haver um jogo sempre contrastivo na compreensão do processo disciplinar.

A disciplina é o comportamento ideal do aluno, segundo o sujeito-aluno, mas o disciplinado não especifica o *como ser*, então, é preciso restringi-lo, qualificá-lo; e eis o “educado”, adjetivo, que surge como um ponto de ancoragem para delimitar a expansão do que “é disciplinado”. Assim, se antes não se podia conter o sentido do “disciplinado”, agora ele se restringe à *qualidade de ser educado*. Mas não só, pois o verbo “*respeitar*” também parece corroborar com o esperado no fio discursivo histórico para o que seja ‘respeito’ no entendimento de um aluno disciplinado.

Outro ponto que merece destaque nessa formulação é a ordem em que o respeito se dá: primeiro, ao professor, depois, ao colega. O conector aditivo “e” parece desarticular algo, pois aponta para uma leitura cindida, contraditória entre a relação social dos atores da escola. Explico dizendo que vejo ressoar nas palavras do sujeito a naturalização da tecnologia disciplinar, ou seja, sua visada traz à tona o que pode ser dito, feito e sentido

³¹ Recorte extraído do anexo B-03

dentro de uma formação cultural, que mantém o discurso tradicional vigente sobre indisciplina/disciplina.

A expressão “etc” adiciona uma nova sentença ao enunciado, aquilo que não foi apreendido na sentença, portanto seu emprego parece marcar a presença de uma sombra na significação, pois joga com os efeitos de sentido dos vocábulos *respeito* e *disciplina*. E parece evidenciar, aqui, um tropeço no simbólico. Assim, algo do impossível escapa, na ordem do repetível e regular do sentido dominante. Mesmo sabendo da esfera do óbvio, o sujeito joga com a língua à revelia do que a evidência da marca linguística “é” parece produzir.

Portanto, é num processo opacificante do “é” ao “etc” que esse sujeito-aluno tenta conter o disciplinado. O que se observa, nessa análise, é a desarticulação dos sentidos. Aqui, não interessam as causas; a existência da disciplina está instituída na sociedade escolarizada e arraigada no discurso pedagógico como um sempre-já-lá que irrompe no discurso do sujeito-aluno.

Diante dessa materialidade, é possível observar, a partir de meu lugar de analista de discurso, os discursos pré-construídos presentes na formulação do sujeito-aluno e como esses sentidos são, em seu enunciado, evidências, assim como sua posição de aluno é produzida e reproduzida em suas palavras.

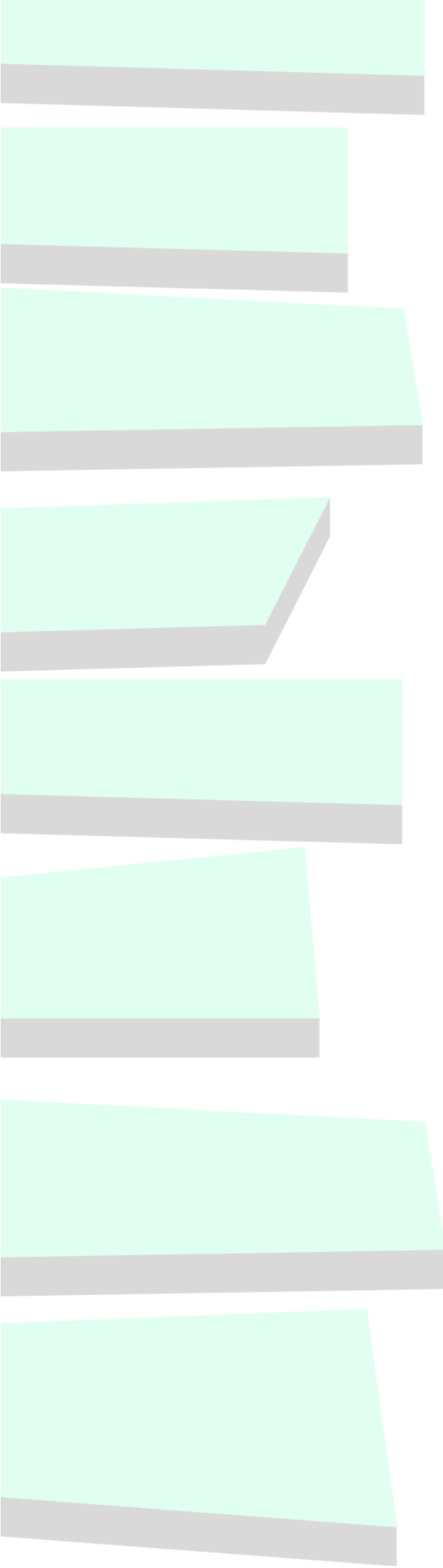
Também é possível notar que, ao afirmar o que é disciplinado, o não disciplinado surge como categoria de um discurso transversal, ou seja, *afirmo o que é, porque sei o que não é*. Desse modo, parece estar presente aqui o ponto de ancoragem do sentido; os significantes não transpassam a barra de significação — estamos na estrutura da metonímia.

As ferramentas do escopo da AD possibilitaram pensar a metonímia como estrutura, isto é, parte apreendida na relação entre a conexão dos saberes do inconsciente e os saberes advindos do interdiscurso, materializando-se no intradiscurso via discurso-transverso.

É importante salientar que a metonímia está localizada na barra de significação, portanto na estrutura do inconsciente. Essa estrutura, já explorada neste capítulo, funciona como parte de um circuito contínuo em uma relação de conexão entre significantes. Diferentemente da metáfora, que se dá na passagem do sentido, a metonímia mantém o que Lacan ([1957-58] 1999) definiu como “pouco-sentido”, um sentido que conserva uma sombra de significação, portanto um sentido com rastros do exterior, uma espécie de

sentido pré-consciente a partir do qual, acredito, seja possível situar a entrada no inconsciente de vestígios discursivos com todas as suas implicações.

Passo ao próximo capítulo com a ideia de aprofundar minhas reflexões em torno da metonímia.



“Se pelo contrário, aplicamos à questão que nos ocupa o enunciado que J. Lacan formula para fins (parcialmente) diferentes – a saber: ‘O significante representa o sujeito para um outro significante’ -, discernimos que a cadeia sintática dos significantes determina para o sujeito o seu lugar, identificando-o a um certo ponto da cadeia (o significante, no qual ele se representa. [...])
Adiantaremos o termo de metonímia [...] (conexão do significante ao significante) para designar o efeito pelo qual os ‘sujeitos’ são pegos na organização sintática significante, que dá a eles o estatuto de sujeito [...], como suporte de direitos e de deveres nos quais se opera a identificação. Vemos que o processo metonímico pode dar conta ao mesmo tempo da inscrição dos sujeitos na estrutura sintática e do esquecimento dessa inscrição pelo mecanismo de identificação do sujeito ao conjunto da estrutura permitindo a reprodução desta”.

(HERBERT, [1967] 1995, p. 75)

“Eu acrescentarei na perspectiva que acabo de esboçar, a metáfora aparece fundamentalmente como uma perturbação que pode tomar a forma do lapso, do ato falho, do efeito poético, do como Witz ou do enigma. A metonímia apareceria ao mesmo tempo como uma tentativa de “tratar” esta perturbação, de reconstruir suas condições de aparecimento, um pouco como um biólogo reconstrói conceptualmente o processo de uma doença para intervir sobre ela. (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 151-161)

3 A METONÍMIA MERECE QUE SE LUTE POR ELA

A verdade é que a própria possibilidade do jogo metafórico baseia-se na existência de algo a ser substituído. O que está na base é a cadeia significante, como princípio da combinação e lugar da metonímia.
Lacan (1957-1958)

A necessidade e a recusa
Formalização da metonímia
Sem metonímia não há metáfora
Lacan (1957-1958)

Antes de introduzir o ponto central deste capítulo — a metonímia e seu funcionamento nos discursos dos alunos —, exponho que é por meio do olhar de uma leitora extemporânea e do gesto de uma analista do discurso que tomo como operador para escrita, que ora se apresenta, uma noção formulada por Lacan em seu retorno sobre o inconsciente: *saber-fazer-com-a-linguagem*³².

Ao trabalhar na ordem do inconsciente, em seu significante, duas questões se impõem: a elucubração do saber e o fora do sentido. No inconsciente, essas duas ordens atuam da seguinte forma para o sujeito: i) sem saber, fazemos uso da linguagem; ii) sem saber, a linguagem também nos afeta. Dessa forma, há, então, no inconsciente um saber não sabido, um *saber-fazer-com-a-linguagem*, e ambos precisam lidar com o fora de sentido criado na/pela inscrição do significante.

Essa visada do *saber-fazer-com-a-linguagem* pode ser pensada em Pêcheux ([1978] 2009, p. 277) a partir do “fazer”. O teórico, ao retificar o platonismo³³ da interpelação presente em seus escritos de 1975, retoma o inconsciente como o lugar da falha, lugar nunca recoberto nem obstruído, conforme Pêcheux ([1978] 2009, p. 276), “[...] pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto, porque o tempo da produção e do produto não são sucessivos como para o mito platônico”. Desse modo, o

³² Lacan, em 1974, pela terceira vez faz um discurso em Roma. É importante lembrar que foi em Roma em 1953 que Lacan propôs os fundamentos da psicanálise a partir da fala e da linguagem, dando início ao seu ensino. Esses fundamentos se estabeleciam a partir de um retorno a Freud. Vinte um ano depois o teórico lança outros fundamentos para a análise, fundamentos que se estabeleceram a partir da elaboração de seu próprio ensino durante esses anos. Nesse novo discurso Lacan situa que nesse momento ele parte do real que a psicanálise suporta.

³³ Platonismo é entendido, neste texto, como uma pedagogia da interpelação, nas palavras de Pêcheux, “a inclinação platônica consistia em colocar em uma sucessão teórica 1) mecanismo ideológico da interpelação-assujeitamento; 2) O apagamento (“esquecimento”) de qualquer traço detectável desse mecanismo no sujeito pleno que nele se encontra produzido; 3) A rememoração teórica de tal mecanismo e de seu apagamento em uma espécie de anamnésia de porte marxista-lenista da qual resultava a noção de “apropriação subjetiva” a título de efeito prático (PÊCHEUX [1978] 2009, p. 275).

“fazer”, a prática, encontra em Pêcheux ([1978] 2009, p. 278) a ordem da ideologia: “[...] a ordem do inconsciente não coincide com a ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente”.

É no registro do inconsciente que Pêcheux encontra uma via para o recalque filosófico (platônico) do esquecimento ou apagamento, pois os traços do inconsciente trabalham sempre no batimento do sentido/não sentido do sujeito dividido, como aponta o autor:

[...] Continua, pois bastante verdadeiro o fato de que o “sentido” é produzido no “*non-sens*” pelo deslizamento sem origem do significante, ..., mas é indispensável acrescentar imediatamente que *esse deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada com a evidência de um sentido. (PÊCHEUX, [1978] 2009, p. 277, grifos do autor)

O sentido, como escreve Pêcheux na passagem acima, se faz no não sentido — “*non-sens*” —, num processo contínuo de deslizamento do significante, de onde ocorre a instauração da metáfora: “uma palavra por outra” é sua definição, mas também é “[...] o momento em que o ritual se estilhaça no lapso” (PÊCHEUX, [1978] 2009, p. 277).

Portanto, há um ritual no “fazer” e ele aponta para uma metáfora revolucionária que deflagra sentidos, para algo que fica, para esse traço que se marca na forma-sujeito e identifica-se como uma evidência de sentido. E é esse o rumo que sigo neste capítulo, indagando-me sobre: O que está na profundidade do saber que aponta para esse “saber fazer” que sustenta o ritual até sua ruptura?

Acredito que seja a metonímia, e é sobre essa noção teórica, como estrutura/processo, que me debruço agora.

3.1 NO SABER-FAZER-COM-A-LINGUAGEM: FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO

Maldidier ([1990] 2003, p. 69), retomando Pêcheux em sua noção de esquecimento (ou apagamento), sinaliza que a análise do discurso procura uma abertura ao lado da psicanálise, uma vez que trabalha com a singularidade do discursivo na materialidade, a qual não ocorre sem o processo de constituição mútua entre o inconsciente (Significante) e a ideologia. Essa singularidade é discutida por Pêcheux

como o espaço não logicamente estabilizado dos sentidos, pois nela há pontos do real, em que os significantes atuam sem interrupção no batimento sentido/não sentido do sujeito dividido. Dessa maneira, os significantes despontam como aquilo que no domínio do inconsciente está “‘sempre-já’ desligado de uma formação discursiva que lhe forneça seu sentido, a ser perdido no *non-sens* do significante” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 164-165).

Pensar dessa forma é encontrar-se reterritorializando as noções de metonímia e metáfora, produzindo um deslocamento no entendimento do conceito de significante, bem como de uma outra concepção de sentidos, ou seja, não mais o sentido preso a uma língua lógica, estruturada e autônoma, fruto de um pensamento estabilizado ou organizado, mas sentidos possíveis de serem outros, que estão à deriva, sujeitos ao equívoco e à falha. A inclusão de um sentido que só se sustenta na singularidade do um-a-um promove uma mudança e propõe um caminho no discursivo que se abre para a mostra da presença-ausência do inconsciente. E de que inconsciente fala Pêcheux em sua teoria? De um inconsciente que, como trouxe anteriormente, remete ao lugar do Outro (*Autre*), no qual se situa a cadeia do significante que comanda tudo o que vai poder se presentificar do sujeito e do sentido (PÊCHEUX, [1975] 2009).

A inscrição daquilo que se presentifica do sentido no inconsciente traz à tona a dimensão da *estrutura*. A noção de estrutura é uma formulação de Lacan em sua releitura de Freud e trata-se de um inconsciente que “[...] é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1997, p. 139). Ao apresentar o inconsciente como estrutura, Lacan o faz a partir da linguística estrutural de Jakobson e da antropologia de Lévi-Strauss. Conforme Alquati e Leandro-Ferreira (2020, p. 98), “Lacan dedica-se a formalizar o sujeito, cuja estrutura se demonstra no funcionamento próprio ao inconsciente em detrimento ao “eu da experiência”. Assim, o inconsciente irrompe como uma estrutura simbólica na qual o sentido se forma.

Nessa direção, estruturar o inconsciente implica formular o *modus operandi*, e Lacan chama a atenção para essa necessidade, sobretudo no já mencionado *Bezerro de Ouro*, tendo em vista a não possibilidade de formalizar para-além daquilo que é dado como estrutura primitiva da linguagem. Essa estruturação tópica traz em seu âmago a noção de posição exigida pela cadeia significante, pois, para que haja a substituição de um significante por outro, é preciso que o lugar já esteja definido. Diz o autor: “[...] Trata-se de uma substituição posicional, e a própria ideia de posição exige a cadeia significante,

isto é, uma sucessão combinatória” (LACAN, [1957] 1999, p. 79), que, acrescentamos, aponta para as funções desempenhadas pela metonímia e pela metáfora.

Essas funções desempenhadas vinculam a metáfora à substituição (condensação) por um significante S, que substitui um outro na cadeia significante. Já a metonímia se vincula à função assumida por um significante S que se relaciona com outro significante na continuidade (deslocamento) da cadeia. Em outras palavras, o sentido está na cadeia significante e pode — por meio do que Lacan ([1957-58] 1999 p. 80) chamou de *transferência* — manter-se em um trabalho de relação ao longo da cadeia ou numa espécie de deslize, equívoco, culminando numa substituição. Assim,

[...] a metonímia é a estrutura fundamental em que se pode produzir esse algo novo e criativo que é a metáfora. Mesmo que alguma coisa de origem metonímica seja colocada na posição de substituição como acontece com as trinta velas, isso é diferente de uma metáfora. Numa palavra, não haveria metáfora se não houvesse metonímia. (LACAN, [1957] 1999, p. 80)

Dessa forma, a articulação significante, como já abordado no capítulo anterior, diferentemente de como a postulava Saussure, não se dá na relação significante-significado, mas na relação significante-significante. A existência do significante deixa de estar atrelada à de um significado e passa a valer na medida em que a estrutura significante permite e exige deste uma articulação outra, a articulação com uma cadeia significante. Tal articulação, também submetida às leis que estruturam o significante, possibilita a fala e cria condições de significação, ou seja, imprime na gramática e no léxico os mecanismos de combinação (metonímia) e substituição (metáfora) que possibilitam diferentes modos de lidar com a linguagem, de criar significação ao usá-la.

Não há, então, significação anterior à articulação significante, logo um significante não carrega consigo um significado, não há entre um e outro relação biunívoca. Tal condição estrutural faz do significante diferente dele mesmo, já que a cada vez o significante só significa quando articulado e segundo o modo de sua articulação. Assim, a relação significante/significado não é apenas arbitrária, mas, inclusive, e sobretudo, barrada.

Para explicitar essa relação dos significantes, Lacan se vale do exemplo: “Trinta velas”, em que se “oculta” a palavra “barco”. Essas “Trinta velas” não poderiam falar sobre um barco apenas, mas, mais provavelmente, sobre uma frota, que, vista ao longe, não pode ser contada. O autor ainda frisa não ser comum se encontrar barcos de apenas

uma vela. A operação de tomar a parte pelo todo, no caso, deixa uma certa indecisão, já que não se sabe quantas velas tem cada barco e, portanto, quantos barcos tem a frota.

Nesse ponto, para Lacan, “[...] a ligação do navio com a vela não está em outro lugar senão no significante, e que é no de *palavra em palavra* dessa conexão que se apoia a metonímia” (1999[1957], p. 509). Ele continua afirmando que “Designaremos com isso a primeira vertente do campo efetivo que o significante constitui, para que nele tenha lugar o sentido” (LACAN, [1957] 1999, p. 510). O sentido não está “à espera”, é preciso que se passe algo entre os significantes (quase de um significante para o outro, em cadeia) para ele advir, para poder figurar na fala.

É nesse lugar, o lugar do *passar algo entre os significantes*, que Lacan, ao refletir sobre o desejo, realiza uma projeção do caminho do sentido, e será nesse ponto que poderei relacionar o *significante deslizante* de Pêcheux ao *passar algo* de Lacan, no ponto em que a via é pelo desejo. Portanto, será pelo desejo que aproximarei, na trilha de Pêcheux, o Sujeito: “Sujeito com um S maiúsculo — sujeito absoluto e universal — é, precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com *A maiúsculo*)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 124).

Essa aproximação não trata apenas da comparação do funcionamento de um ou outro, mas de mostrar que a posição-sujeito está envolta por essas duas ordens: inconsciente (Outro), ideologia (Sujeito), portanto sempre em *relação a*. E aí reside uma questão importante para pensar a metonímia na teoria discursiva pêcheutiana, isto é, na relação que nunca acaba entre o interior/exterior constitutivo.

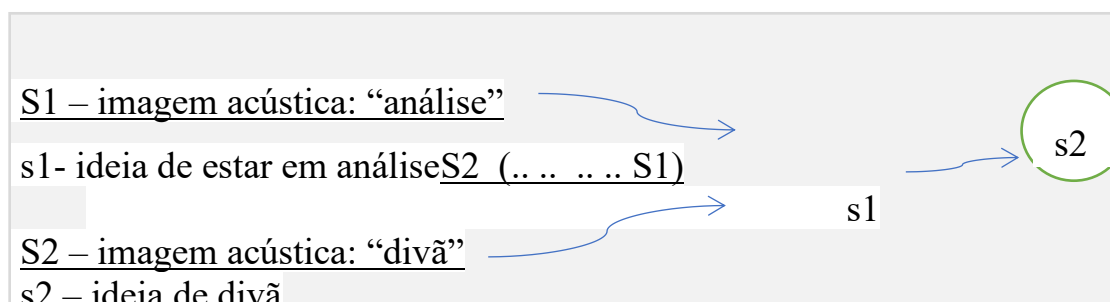
Pêcheux, por meio do pseudônimo de Thomas Herbert (1967), fez trabalhar em sua teoria uma metonímia ligada ao campo do sintático, isto é, uma espécie de mecanismo de combinação essencial à sintaxe materializada nos discursos, uma metonímia que funcionava como um mecanismo de articulação dos significantes (estrutura da frase), mas não só. Pêcheux também fez trabalhar, a partir de sua retificação ao lugar do Sujeito no inconsciente (1978), uma metonímia entendida como a *que desliza, numa relação entre significantes encadeados*. Para melhor elucidar o que quero dizer, recorro novamente a Lacan.

Os apontamentos de Lacan evidenciam um significante que não porta sentido algum e que se firma ao sujeito com sua lógica própria. Uma lógica que opera a partir de relações metafóricas-metonímicas, promovendo um jogo de remissões, condensações, deslizamentos e substituições. E é nessa lógica que Lacan tenta esboçar uma projeção de funcionamento a partir do que designou ([1957-1958] 1999, p. 94-95) como o *pouco-*

sentido e o passo do sentido. Dessa designação, interessa-me, sobretudo, uma parte do todo, ou seja, o que diz respeito ao caminho do *pouco-sentido*. É preciso dizer que nesse momento é no sobre, na parte que não transpõe a barra de significação da cadeia significante, que situo meu olhar, é no movimento sobre a barra, no movimento que não rompe, não transpassa, mas que está equalizado no circuito corrente da metonímia.

Dor (1989), a esse respeito, elucida que o significante no processo metonímico não passa sob a barra de significação. Ele permanece acima, pois na metonímia o sentido está submetido à manutenção do Significante primeiro, em contiguidade imediata com o Significante segundo e em associação com o sentido primeiro. Já o sentido segundo é provisoriamente expulso, mas não apagado. Para exemplificar o exposto acima, Dor (1989, p. 47) analisa o processo de construção de uma expressão metonímica — “estar num divã” — a partir do seguinte algoritmo:

Figura 4 – Algoritmo



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

A metonímia, como é possível perceber, testemunha em favor da autonomia dos significantes em relação à rede dos significados que eles governam e, conseqüentemente em relação à supremacia do significante. Posso pensar, amparada em Lacan, que o significante predetermina o sujeito lá onde ele crê escapar a toda determinação de uma linguagem que ele pensa controlar.

Seguindo a trilha do *pouco-sentido*, encontro o texto “A instância da letra no inconsciente” (1957). Nele, Lacan traça a fórmula de funcionamento da metonímia no inconsciente. Escreve ele:

Foi da co-presença, no significado, não só dos elementos da cadeia significante horizontal, mas de suas contiguidades verticais... simbolizadas por:

$$\int (S \dots S')S \cong S(-)s$$

ou seja, a estrutura metonímica, indicando que é a conexão do significante com o significante que permite a elisão mediante a qual o significante instala a falta

do ser na relação de objeto, servindo-se de valor de envio da significação para investi-la com o desejo visando essa falta que ele sustenta. O sinal – colocado (), manifesta aqui a manutenção da barra - que marca no primeiro algoritmo a irreduzibilidade em que se constitui, nas relações do significante com o significado, a resistência da significação³⁴. (LACAN [1957], 1998, p. 519)

O teórico chama a atenção, com essa fórmula, para a função da manutenção da barra no trabalho da metonímia, prova de uma resistência à significação, na medida em que ela se apresenta sempre como um não sentido aparente, isto é, um pouco sentido. Assim, na metonímia, há sempre uma operação de pensamento necessária para apreender o sentido de sua expressão. Lacan pressupõe que,

Se as indicações que lhes dei da vez passada sobre a função da metonímia almejavam alguma coisa, era justamente ao que no simples desenrolar da cadeia significante, produz-se de equalização, de nivelamento, de equivalência. Há um apagamento ou uma redução do sentido, o que não quer dizer que isso seja o nonsense. [...] Do ponto de vista do sentido, isso pode ser chamado, por uma espécie de neologismo que aliás apresenta uma ambiguidade, o des-senso [dés-sens]. Hoje vamos chamá-lo simplesmente de pouco-sentido [peu-de-sens]. Uma vez que vocês disponham dessa chave, a significação metonímica não deixará de se lhes evidenciar. (LACAN [1957-1958] 1999, p. 101, grifos do autor)

Assim, o *peu-de-sens* seria o que está sempre numa relação a completar, ele precisa do Outro; o pouco-sentido está sempre buscando o valor verdadeiro. Lacan, ao falar sobre a tirada espirituosa, dirá que ela está articulada ao pouco-sentido, pois é somente neste artifício da linguagem que o sentido no dito espiritual “[...] só pode responder no sentido de pouco-sentido [...], isto é, no nível da mensagem retomo com o Outro a via interrompida da metonímia e lhe faço esta interrogação: Que quer dizer tudo isso?” (LACAN [1957-1958] 1999, p. 102-103). A resposta para essa questão se dará quando o Outro perceber que essa pergunta funciona como um veículo do pouco-sentido para o mais além (Au-delà)³⁵ daquilo que fica inacabado, pelo caminho.

Nessa direção, a metonímia também desponta como morada do sinal do Outro que fica pelo caminho do circuito, um sinal do desejo do Outro. Desejo este definido, conforme Lacan ([1957-1958] 1999, p. 96), “[...] por uma defasagem essencial em relação a tudo que é, pura e simplesmente, da ordem da direção imaginária da necessidade -numa ordem outra- ordem simbólica”. O desejo não tem outra saída a não ser fazer-se palavra e desdobrar-se numa demanda. Mas ao fazer-se demanda, o desejo trilha de um objeto a

³⁴ O sinal \cong designa, conforme Lacan ([1957] 1998, p. 519), a congruência.

³⁵ Termo importante para Lacan no Seminário 5, convocado para esboçar uma topologia das relações entre o significante e o real.

outro remetendo a uma sequência indefinida de substitutos e, ao mesmo tempo, a uma sequência indefinida de significantes que simbolizam esses objetos, persistindo, assim, em designar, sem que o sujeito saiba, seu desejo original.

Dessa forma, engajado pela metonímia, o desejo insiste em designar o desejo do todo pela expressão do desejo da parte. Assim, a substituição, ao “[...] tomar um elemento no lugar onde ele se encontra e substituí-lo por outro, eu diria por qualquer um, introduz esse para-além da necessidade, em relação a qualquer desejo formulado, que está sempre na origem da metáfora” (LACAN [1957-1958] 1999, p. 103). Portanto, é na metonímia que encontramos a estrutura — não há metáfora ou efeitos do desejo no sujeito sem o circuito da cadeia Significante, enquanto princípio de combinação, do jogo metafórico no inconsciente.

Pêcheux, em seu texto “Metáfora e Interdiscurso” ([1984] 2011, p. 160), discorre sobre a relação do interdiscurso com a metáfora e percebe que esta última “[...] aparece fundamentalmente como uma perturbação, enquanto a metonímia apareceria ao mesmo tempo como uma tentativa de tratar essa perturbação, de reconstruir as condições de aparecimento [...] para intervir sobre a perturbação”. Eis que esse “reconstruir”, lançado por Pêcheux, parece ressoar no *significante peu-de-sens* presente e, ao mesmo tempo, ausente *da conexão metonímica* na base da substituição metafórica.

Assim, na maquinaria discursiva, a metonímia, articulada por Lacan, encontra ecos, e Pêcheux, ainda que não a tenha abordado de forma direta, a fez trabalhar por meio do *discurso transversal*, numa espécie de conexão do todo (interdiscurso) com a parte (intradiscurso). E nessa visada de Pêcheux é que sigo para engendrar a metonímia no processo discursivo. Dois grandes enlaces se apresentam para mim: o da contiguidade com o discurso transversal e do interdiscurso via Forma-Sujeito com o Significante do inconsciente.

3.2 NUMA PALAVRA, NÃO HAVERIA METÁFORA SE NÃO HOUVESSE METONÍMIA

Para deslindar o que proponho, ao longo deste capítulo retomo a ideia de processo metafórico apresentada em minha dissertação (2013) e mobilizada no capítulo anterior deste estudo. A metáfora como processo é resgatada a partir do efeito-metafórico presente na superfície material e articulada no encontro de uma memória/interdiscurso com uma

atualidade, no enlaçamento de uma formação discursiva (FD) interpelada pela formação ideológica e pelo inconsciente. Assim, a fórmula da metáfora discursiva seria:

$${}^{ISC}FD (ME (S1) + S(s2) + CP = EM \quad \text{Metáfora discursiva}^{36}$$

Na metáfora discursiva, o processo caminha para a irrupção de um sentido outro. Talvez seja importante situar que essa fórmula traça o caminho da metáfora fora do inconsciente, o caminho no processo de tomada do discurso por uma posição-sujeito duplamente afetada pela ordem da ideologia e pela ordem do inconsciente.

Mas se a metáfora perturba, a metonímia tentará sanar essa perturbação fazendo o seu *pouco-sentido* resistir à irrupção do novo na transposição da barra. Para tentar demonstrar esse circuito metonímico, tomo o seguinte enunciado de meus recortes:

Recorte P — Enunciado 3 “nunca pensei em largar os estudos, pois meu pai sempre falou e fala, até hoje, que isso tudo é um degrau de vida para que cada vez sejamos melhores. Todos os dias temos a oportunidade de aprender coisas novas que levamos para a vida toda, então eu todos os dias tento perceber tudo o que ele me fala, pois a vida escolar não foi feita para ser fácil” [...]”³⁷

Nesse recorte, o sujeito faz falar, por meio da linguagem, a contradição singular que o habita. Explico essa afirmação a partir de Orlandi (2017), no momento de sua retomada reflexiva sobre a ilusão discursiva do sujeito como origem. Dirá a pesquisadora:

[...] pensando as condições de produção, em que entram a situação e os sujeitos, encontrei a definição de interdiscurso: *Alguma coisa fala antes, em outro lugar independentemente.* Junte-se à ilusão da liberdade, agora a constituição do sujeito, mais especificamente, o decentramento do sujeito, pensado..., pelo estatuto teórico da exterioridade constitutiva, o Outro que me constitui naquilo que digo.[...] O Outro, a historicidade, a sociedade, e também o anonimato: a voz sem nome. A que eu acrescentaria, pensando a memória como não cronológica... não tendo, pois, temporalidade, mas historicidade: anônima e atemporal.”. (ORLANDI, 2017, p. 16-17)

³⁶ FD = Formação discursiva; ME = Metáfora estrutural (inconsciente e ideologia); S1 = Significante.

³⁷ Recorte extraído do Anexo A-02

Desse modo, é considerando o esquecimento como estruturante dessa memória que sujeito e sentido irão se constituir ao mesmo tempo. Com base nessa asserção, Orlandi (2017, p. 17) afirma que “[...] naquilo que me diz, eu me digo”. Consoante a essas afirmações, direi que o aluno presente no recorte fala naquilo que lhe é falado. E é no termo “pai” que encontro apoio para seguir tal engendramento.

Lacan, ao retomar a questão sobre o “pai” — iniciada nos estudos de Freud —, a partir do Complexo de Édipo, a reformula, de acordo com Dor (1989, p. 76), “[...] recentrado de inteligibilidade na dupla referência (imaginário/simbólico)”. A função paterna será, então, entendida como a que possibilita o aparecimento do desejo do sujeito em constituição. Assim, o pai, no sentido de função, introduz a proibição do incesto e abre caminho para que o sujeito entre no mundo da cultura. Graças à função paterna, o complexo de Édipo será superado e, conseqüentemente, a lei será introjetada.

O pai aparece aqui, apesar de tudo, na posição de importunador, e não que incomode simplesmente por seu volume, mas em posição de importunador pelo que interdita. O que ele interdita? [...] Ele interdita, em primeiro lugar, a satisfação do impulso [...]. (LACAN, 1958 apud DOR, 1989, p. 82)

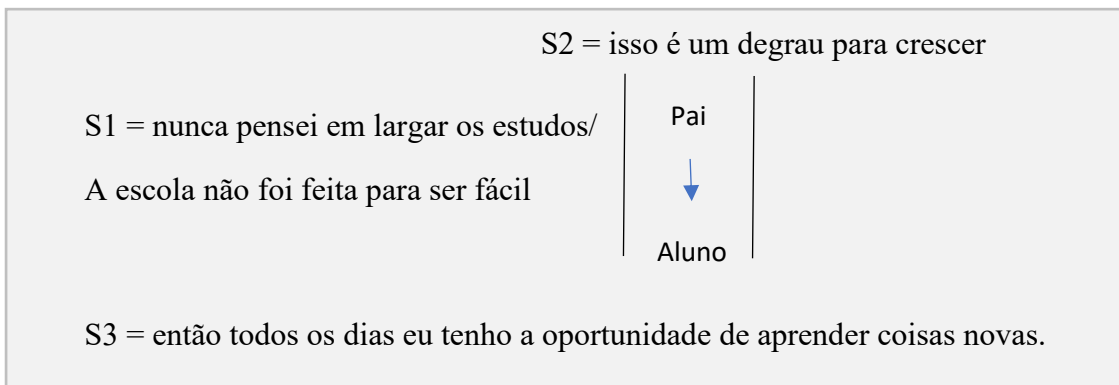
Por conseqüência, cabe à função do pai, por meio da assunção da mãe, ser o mediador, isto é, aquele que restitui o simbólico e o imaginário ao ligar o significante ao significado, ligar lei e desejo, pensamento e corpo, isto é, unir o simbólico e o imaginário na presença do real.

Com isso, o aluno, ao retomar o discurso do “pai”, retoma o discurso do Outro, daquele que tenta conter a falta simbólica que constitui esse aluno. Nessa acepção, a figura do pai surge como direcionadora, apontando para o sujeito-aluno o trajeto a seguir, um trajeto que reverbera os já-ditos sobre a instituição escolar e a situa como “um degrau da vida”, isto é, um ponto no caminho da ascensão social.

Assim, é na restrição da função pai que o aluno, ao falar, é fal(h)ado em suas palavras e justifica a negação marcada pelo advérbio “nunca”, presente em: *nunca pensei em largar os estudos*. O que ocorre aqui é o uso de uma negação que ecoa a interdição advinda do interdiscurso a partir da função do pai, a qual, de certa forma, tenta conter a falta marcada por aquilo que não está dito, mas está posto. Ou seja, ao afirmar que jamais pensou em desistir, o aluno deixa à revelia da forma linguística empregada o desejo possível de não estar na escola, pois a negação constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido.

Logo, parece-me que os sentidos do discurso do pai (outro) irrompem no discurso do sujeito-aluno, a partir do funcionamento do discurso-transverso. Usando a topologia pêcheutiana, posso dizer que:

Figura 5 – Funcionamento do discurso-transverso



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Nessa imagem, ilustro o atravessamento de S2 advindo do discurso do sujeito em sua posição discursiva de pai. O discurso desta posição-sujeito denota a inscrição em uma formação discursiva que se identifica com o discurso da escola em sua historicidade, isto é, uma escola que serve como caminho para um futuro melhor. Assim, o que não está dito, mas posto, é que o aluno precisa estar na escola. E esse “precisa estar na escola” mantém-se no discurso do sujeito-aluno quando ele fala e é falado, dizendo: *que a escola não foi feita para ser fácil, mas ele tem oportunidade de aprender todos os dias*. Logo, não há um sentido que passa, não há uma metáfora, mas a manutenção de um saber.

Nessa direção, parece-me que a metonímia estaria ao lado das ferramentas de manutenção dos saberes — ela não faz a revolução do novo, mas abre caminho para ele. A metonímia trabalha ao lado do pré-construído e do discurso transverso, mas só as próximas articulações permitirão afirmar ou não essa proposição.

Seguindo nessa análise, encontro o *não-dito* sobre “nunca pensei em largar os estudos”; logo, é no campo lexical da presença-ausência, num claro-escuro que os sentidos contraditórios vêm à tona, na medida em que a ênfase do advérbio *nunca* desponta para um possível “pensei em largar os estudos”, isto é, para a presença denegada do que está recalcado. Nesse sentido, “largar os estudos” não pode acontecer, então esse significante passa a ser substituído por outro significante que simboliza para esse sujeito-aluno a escola como “um degrau para a vida”.

A tentativa de contenção e linearização do sentido, no entanto, acaba numa espécie de trabalho paradoxal, que deixa ver no sujeito *uno* sua forma cindida. Prova disso é a sequência: “então eu todos os dias tento perceber tudo o que ele me fala, **pois a vida escolar não foi feita para ser fácil**” — em que o sentido discursivizado mostra um sujeito que se divide entre o tentar perceber todos os dias o que o pai fala e a não facilidade da escola. Logo, parece ser num jogo entre deveres e vontades que esse aluno se constitui, portanto é imerso num mal-estar, como definiu Freud (1930), que esse aluno se percebe na cultura, mais precisamente na cultura escolar³⁸.

É assim que o sujeito-aluno, no jogo das formações imaginárias, atribui-se o valor daquele que está em construção. Além de ser falado pelo pai e de apontar sentidos não positivos para a escola por meio de advérbios de negação, que a caracterizam como “não fácil”, esse sujeito-aluno emprega em seu texto verbos cujas desinências são traçadas pelo infinitivo ou pelo futuro. Tais marcas deixam rastros de um discurso em formação, pois há sempre um *vir a ser* nos sentidos, como se pode perceber na sequência: “que isso tudo é um degrau de vida para que cada vez sejamos melhores”. Dessa maneira, ao empregar numa mesma sequência a conjunção “para”, indicadora de objetivo, com a forma verbal “sejamos”, o sujeito-aluno faz falar a naturalização dos sentidos para o *ser aluno*, isto é, um sujeito que almeja e busca a formação para melhorar e se aprimorar em todos os sentidos.

Ainda refletindo sobre as marcas linguísticas, atento-me à conjunção explicativa “pois”, empregada em dois momentos: (I) “nunca pensei em largar os estudos, pois meu pai sempre falou e fala, até hoje, que isso tudo é um degrau de vida para que cada vez sejamos melhores”; (II) “eu todos os dias tento perceber tudo o que ele me fala, **pois a vida escolar não foi feita para ser fácil**”. Num primeiro momento, o aluno reafirma e deslinda a palavra do pai, já num segundo momento parece quebrar com a expectativa da fala que ecoa o discurso do pai, explicitando, assim, uma circunstância que remete para um tipo de conformação.

Esclareço minha proposição dizendo que todos os dias o sujeito-aluno tenta perceber tudo o que o pai lhe fala, embora, como explicitam suas palavras, “a vida escolar

³⁸ A cultura é entendida aqui a partir do trabalho de Thais Valim Ramos (2017), “O sujeito entre culturas: o espaço da diferença no encontro com o outro/Outro”, em que a autora se vale da cultura como um fenômeno de linguagem que é passível de interpretação, não podendo ser considerada separada das ordens histórica, social e ideológica, assim como também deve ser levada em conta sua ligação com o inconsciente dos sujeitos. Ela é, dessa forma, dinâmica e comporta rupturas, deslizos, equívocos e resistências. Assim, a cultura atrelada ao escolar é pensada neste trabalho como aquela que está afetada pela historicidade e pelo inconsciente e que se manifesta no discurso do sujeito-aluno, sendo constituída por ele e a ele constituindo.

não tenha sido feita para ser fácil”. Ainda que a sequência linguística do aluno se apresente estabilizada, o sentido aponta para um contraste inscrito na inserção de “pois”. Talvez o que tenha escapado com esse “pois” tenha sido a tentativa de explicar o inexplicável, o que está encoberto. Se o primeiro emprego de “pois” tenta conter o porquê de não largar os estudos, o segundo já não o consegue, pois algo falha, e a equivocidade irrompe.

Diante dessas considerações, percebo que há uma contradição entre o estar na escola e o não estar. E esse contraste me leva a organizar a seguinte relação:

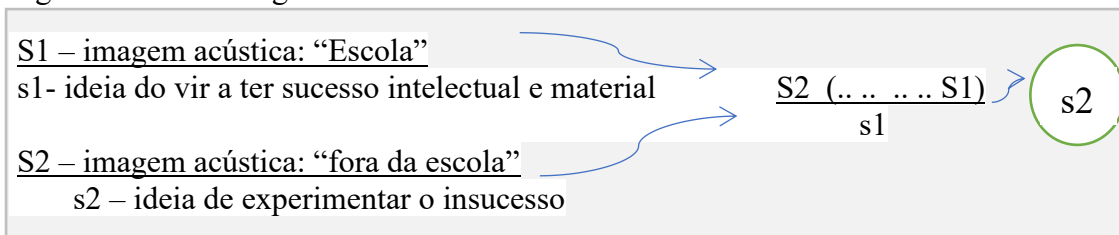
Escola → ...para que cada vez sejamos melhores..., ...para a vida toda..., não foi feita para ser fácil

Fora da Escola → ... pois meu pai sempre falou e fala..., ele me fala, ...

Nessas proposições, percebo a fragmentação e o cerceamento da vontade. Suponho que frequentar a escola signifique, no discurso do aluno, vivenciar a ascensão a partir da aprendizagem institucionalizada. E ousar dizer que tal suposição, de minha parte, seja possível a partir do uso da preposição “para” no discurso do aluno, a qual deixa entrever uma provável estrutura para o que qualifico como equilíbrio; dito de outro modo, para tudo o que parece caminhar para o bem-estar social. E assim seria: tudo estaria em equilíbrio, não fosse a vontade contida de experimentar o fora da escola, vontade essa marcada na materialidade linguística pela contenção dos sentidos que não se deixam escapar quando do uso de verbos advindos da figura de autoridade que se apresenta por meio do nome “pai” e do pronome “ele”. Isso posto, o sujeito aluno parece estar submetido a duas ordens: a do pai, como mentor de seu caminho, e a da escola, em seu discurso institucional.

Logo, pensando as questões da metonímia (pouco-sentido), há, aqui, um funcionamento marcado pela persistência do sentido e um marcado pela fluidez do sentido. Assim, ilustrando o recorte em foco a partir da cadeia significante proposta, observo o seguinte:

Figura 6 – Cadeia Significante



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

O que percebo aqui é um trabalho de manutenção do sentido, portanto metonímico; não há a passagem do significante “fora da escola” sobre a barra de significação. Assim, S2 está em contiguidade com “escola” e em associação com s1, pois ambos, S1 e S2, portam a ideia cindida de um universo heterogêneo (leia-se: com escola, sem escola), o que traz à tona, de forma associada, a movência do sucesso e do insucesso, pois, para que se tenha insucesso, é preciso primeiro que exista o sucesso; só há negação do *sentido que há*. Para que o insucesso signifique, é preciso que o sucesso também seja significado. E isso me leva a pensar que só existe sentido em relação a, ou que só há sentido porque há o *Outro* do sentido.

Com isso, tem-se, aqui, um sistema que se engendra a partir do deslocamento (metonímia), o qual atua impondo um novo significante em relação de contiguidade com um significante anterior que ele suplanta. Cabe salientar que, diferente do que ocorre na metáfora, o novo significante não passa pela barra de significação, e essa não transposição da barra diz que há na metonímia um ponto que persiste em não se deixar esquecer. Algo persiste para garantir que o anterior do sentido não se apague. Assim, nas palavras de Dor ([1989] 2008), “[...] a manutenção da presença de dois significantes garante contra toda possibilidade de elaboração de um signo novo que associaria de forma aleatória um significante a um significado”. Portanto, não há aleatoriedade na relação metonímica.

Aproximando essas reflexões da visada discursiva, tem-se:

S1 Escola é um estar para que cada vez sejamos melhores /para vida toda / para não ser fácil.

S2 Fora da escola é um estar interdito pelo discurso do pai. Uma garantia do insucesso.

S3(Atravessadas pela sequência do vir a ter sucesso)



A noção de “estar fora da escola” aparece no discurso do sujeito-aluno como uma espécie de sensação nem sempre prazerosa e é ilustrada pela metáfora do degrau, que ora

marca o bom, quando se sobe, e o possível ruim, quando se desce. E isso permite entender quão prazerosa e benéfica são as condições do viver. O vir a ser do sucesso desponta no discurso em tela como o momento do “com escola”, mas na escola a vida prazerosa parece cessar, haja vista que não é fácil seguir suas regras. Com isso, tem-se uma espécie de paradoxo, na medida em que é preciso viver o insucesso de suas vontades, seus desejos, para ter o sucesso. E nesse ponto é que as sequências S1 e S2, afastadas, aproximam-se a partir da S3, que vem “reconstruir” a relação entre estar na escola e estar fora da escola: o sucesso, isto é, o norte orientado pelo pai.

Logo, sou autorizada a pensar o *na escola* e o *fora da escola* como grandes metonímias do todo que significa a escola, metonímias que sustentam o dentro e o fora da escola antes que ele escape para o *mais-além*. Essas metonímias ilustram a relação com o sucesso, que sempre está no futuro, mais adiante, e precisa ser conquistado.

Nesse ponto, cabe uma observação que traz de volta o caráter clivado do sujeito discursivo, pois, sendo o sujeito duplamente afetado pela ideologia e pelo inconsciente, seu discurso estará sempre afetado pelo exterior constitutivo e submetido ao pouco-sentido e à passagem do sentido.

Diante das análises aqui empreendidas, percebo, ainda que de forma incipiente, o quanto metáfora e metonímia estão intrincadas, pois em um mesmo enunciado encontro a *persistência* do sentido no trabalho da contiguidade, da metonímia. Dentro e fora associam-se pela presença/ausência da felicidade e transpassam a barra de significação, trazendo sentidos outros: metáforas para o ter e o não ter, para o sentir e o não sentir, ou para o agora e o nunca.

Chego ao final desta análise com algumas considerações:

- (1) o discurso transversal trabalha na contiguidade dos sentidos advindos do interdiscurso;
- (2) o interdiscurso (o todo complexo com dominante dos saberes) está em relação com o inconsciente por meio da Forma-sujeito (Sujeito).

Nesse momento, penso sobre o que Pêcheux ([1969] 2010, p. 98) designa como processo de produção. Nessa fase, ainda estavam muito presentes, nas reflexões do teórico, os conceitos estruturais da linguística. O nível da “superfície discursiva³⁹”

³⁹ O conceito de superfície ([1969] 2010, p. 98), conforme nota de rodapé, foi introduzido por Chomsky (estrutura profunda/estrutura de superfície) e deve ser entendido no texto de Pêcheux em seu aspecto geométrico. Superfície como justaposição de linhas discursivas.

respondia muito às questões da sintaxe, e o efeito metafórico começava a ser erguido. E é para esse efeito que volto meu olhar e meu pensamento nesse ponto da escrita. É sabido que a substituição/cominação funcionam na superfície da sintaxe e dizem respeito à organização dos elementos constituintes de um enunciado.

Tais elementos constituintes atuam na superfície interna, mas todo o enunciado possui, conforme Pêcheux, propriedades externas (elementos funcionais do discurso), neste caso: condições de produção, Significantes e sentidos. Dessa forma, o efeito metafórico se daria nas propriedades externas e seria resultado de uma substituição.

[...] podemos, pois supor, através da série de sequências discursivas a existências de obstáculos manifestados pela repetição de certos termos em torno dos quais se efetuam efeitos metafóricos. Isso significa dizer que não se passa necessariamente de uma sequência discursiva a outra apenas por uma substituição, mas que as duas sequências estão, em geral, ligadas uma a outra por uma série de efeitos metafóricos. (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 99)


O efeito metafórico seria o sintoma que está na superfície, portanto o resultado. Adentrando esse sintoma, ousou dizer, de forma distinta ao formulado por Pêcheux, que as sequências não estão ligadas por efeitos metafóricos, mas por efeitos metonímicos que fazem com que o sentido resista e culmine no que ficou designado por Pêcheux ([1969] 2010, p. 99) como “metáfora em estado adormecido”.

Feita essa exposição sobre a metonímia, articulo uma definição dizendo que, enquanto parte do processo discursivo, a metonímia funciona a partir da seguinte fórmula:

$${}^{ISC}{}_I FD (FS + M1 (S1) + S(s2) \cong S3 (DT (CP + M) = \text{Metonímia}$$

Nessa fórmula, a formação discursiva (FD), assim como na metáfora, é afetada pelas estruturas-funcionamento: pelo inconsciente (ISC) e pela ideologia (I), as quais interpelam, dentro da formação discursiva e de sua memória primeira, a forma-sujeito (FS) e o significante (S) na produção do(s) sentidos(s). Esses elementos internos à FD são afetados por um atravessamento que gera uma relação de congruência (\cong) entre os sentidos de uma FD e o discurso transversal (DT), formando uma terceira via com condições de produção outras (CP) e memórias outras (M). Eis o grupo de ferramentas articuladas para que a metonímia gere a resistência do sentido que se presentifica nos rastros da metáfora.

Para que o novo sentido irrompa, é preciso que um primeiro sentido quebre. É possível usar a metáfora da sombra, quando Clarice Lispector afirma que toda palavra tem sua sombra — e eu digo que toda metáfora tem sua sombra primordial, nesse caso, a metonímia.



[...] a memória tende a absorver o acontecimento [...],
mas o acontecimento discursivo provocando
interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e
produzir retrospectivamente uma outra série sob a
primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova
série que não estava constituída enquanto tal e que é
assim produto do acontecimento; o acontecimento, no
caso, desloca e desregula os implícitos associados ao
sistema de regularização anterior. (PÊCHEUX
[1983]2007, p. 52)

[...]o interdiscurso enquanto discurso-transverso
atravessa e põe em conexão entre si os elementos
discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto
pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria
prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante,
com a formação discursiva que o assujeita. (PÊCHEUX
[1975] 2009, p. 154)

4 O FALAR DE SI: UM OLHAR DO ALUNO SOBRE SUA FORMAÇÃO

Romão (2012), na epígrafe de “O que falta (também) conta: não estar onde se espera”, cita Carlos Drummond de Andrade:

Por muito tempo achei que a ausência é falta./E lastimava, ignorante, a falta./Hoje não a lastimo./Não há falta na ausência./A ausência é um estar em mim./E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, quer rio e danço e invento exclamações alegres,/porque a ausência, essa ausência assimilada,/ninguém a rouba mais de mim.

Início este capítulo com Romão e Andrade porque eles tocam em um ponto que busco destacar. Quero, aqui, argumentar sobre a heterogeneidade de vozes que constituem o sujeito-aluno e seu discurso, para mostrar a complexidade do trabalho de (des)identificação no jogo metonímico/metafórico que atravessa o ser/estar aluno e apresenta o funcionamento da alienação pela linguagem, isto é, do desejo na linguagem: o sujeito-aluno é dividido pela própria ordem da linguagem, inaugurando-se como uma falta ou falha do/no dizer que tentaria recobrir a falta/falha mesma.

Assim, não é por acaso que inicio com Romão e Drummond, pois aquele que utiliza a linguagem parece não poder manter com ela uma relação de literalidade, buscando negligenciar o movimento de sentidos-outros que não cessam de querer se mostrar, e, como é sabido, em AD nenhuma escolha é neutra; em linguagem, nada é por acaso.

Conforme discuti no capítulo anterior, a metonímia é a responsável por manter e permitir o novo dos sentidos expressos pelo sujeito-aluno, na medida em que atua como uma ponte entre os saberes do inconsciente e o sempre *já-lá* revestido ideologicamente. Assim, inconsciente e ideologia estão sempre numa relação de nunca acabar na operação de ocultar o (des)conhecimento de seu funcionamento, instaurando, como já dito nos capítulos precedentes, o duplo efeito de evidência que coloca o sujeito como causa e origem de si e o sentido como transparente. Dessa forma, debruço-me na ilusão do sujeito desubjetivado e da língua objetificada para encontrar, ali mesmo, a subjetividade e a língua fal(h)ada do sujeito-aluno que constituem o cerne das produções de sentido que terão lugar de análise nas linhas que seguem.

4.1 UM DESVIO: A DISPERSÃO E OS DISCURSOS DO SILÊNCIO

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível...o silêncio abre espaço para o que não é “um” (Eni Orlandi, 2007)

Birman (2020), no texto “O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade”, propõe-se a empreender uma interpretação da transformação em curso da subjetividade que se encontra atravessada por gestos de ruptura e emergências de discontinuidades. Tais gestos e emergências aparecem, de acordo com o autor, como rastros, podendo, então, assumir corpo e forma, rompendo, assim, com a paisagem plácida do horizonte impressionista inicial. A analogia com o impressionismo na leitura de Birman mostra que as percepções (pregnância) são da ordem da imprevisibilidade intempestiva, logo a contemporaneidade se revela como uma fonte de permanente surpresa para o sujeito, que não consegue regular e nem se antecipar aos acontecimentos.

Pêcheux (2008, p. 32), ao discorrer sobre a natureza interpretativa, destaca que as ciências lidam com o objeto a partir da independência deste face a qualquer discurso feito a seu respeito. Conforme Pêcheux (2008, p. 29), pensar a independência do objeto significa colocar “[...] que no interior do que se apresenta como universo físico-humano [...] ‘há real’, isto é, pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser assim”. Logo, não se descobre o real, se depara com ele; o real faz parte de um espaço regulado de proposições lógicas, no qual, conforme Pêcheux (2008),

[...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços). (PÊCHEUX, 2008, p. 31)

Assim, o espaço discursivo seria um lugar coberto pela lógica que desprezaria as regiões heterogêneas do real, isto é, o atravessamento de equívocos e a possibilidade do outro dos sentidos, uma vez que esses espaços estabilizados seriam impostos do exterior como coerções ao sujeito face às diversas urgências de sua vida e que não estariam na ordem da interpretação, mas das proposições disjuntivas. Tais espaços evidenciariam a configuração de uma unidimensionalidade na condição humana. Nessa direção, o sujeito contemporâneo deslindado por Birman (2020) encontra-se diante de um universo

logicamente estabilizado em ruptura de significação. A tela impressionista inicial apresenta novas nuances.

Essa mudança em curso de que fala Birman (2020) encontra nesta tese o espaço discursivo escolar e faz trabalhar nele a emergência de uma descontinuidade; o logicamente estabilizado da educação tradicional, abordada anteriormente, dá lugar a um novo universo lógico, o disruptivo, ou seja, um modelo de educação que subverte as práticas de ensino tradicionais, trazendo para a escola o ensino híbrido (aulas on-line síncronas e assíncronas, presenciais), a prática acima da teoria, a aprendizagem multidisciplinar, o nexos de união com o mundo do trabalho, a educação digital, a competitividade como prioridade, os itinerários formativos e o ensino personalizado. Essas mudanças geraram um impacto no fazer da sala de aula e na materialidade em análise nesta pesquisa.

Para mostrar o impacto da disrupção na materialidade em análise, preciso dizer que a escola, a partir do ano de 2020, passou a funcionar na modalidade on-line. Tal configuração de funcionamento se deu devido a medidas sanitárias impostas pela presença do vírus SARS-CoV-2. Nesse período, as atividades de toda a rede de ensino foram suspensas, pressionando a busca por alternativas para atender à demanda dos pais e estudantes. Essa condição sócio-histórica fez emergir uma nova apresentação do processo de ensino e de aprendizagem, denominada *Ensino Remoto*, considerado, no entendimento de Gomes (2020), como práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas (Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet e Zoom).

A fim de compreender um pouco mais sobre a educação e a informatização, retomo Sibilia (2012, p. 183), para quem a escola passou por uma abertura histórica quando permitiu abrir suas portas para receber dispositivos digitais em seu interior, unindo dois universos outrora incompatíveis – o dispositivo pedagógico e as redes de informática. Na visão da autora, esse foi o primeiro passo que permitiu aos alunos e aos professores o acesso e a familiarização com os aparatos primordiais capazes de desenvolver vários aspectos da vida contemporânea.

Sibilia (2012, p. 185) ainda discorre que a chegada da tecnologia na escola levou a uma dissolução do mito da transmissão de saberes, sobretudo nesse campo em que os jovens parecem saber mais que seus professores. Daí pensar que a integração da tecnologia com o dispositivo pedagógico não cessou o risco da dispersão ou da fuga da aprendizagem, mas o ampliou. Agora, é preciso efetuar duas operações que eram dadas

como certas nos velhos tempos institucionais. É imperativo produzir condições de recepção e agir sobre os efeitos dispersivos, tarefa complicada, uma vez que se faz necessário dar sentido ao fluxo de navegação do aluno, abastecê-lo de estratégias e modos distintos de lidar com a informação.

Todavia, o ensino remoto nos mostrou um fator a mais para a dispersão, pois na escola em que não há paredes o aluno assume o papel de protagonista de seu saber; assim, não será mais no diálogo que a informação será processada, mas no contato permeado por uma função fática da linguagem. De acordo com Sibilia (2012, p. 186), “[...] a modalidade de relação com o outro, com o mundo, a sociedade informacional não conecta, mas tende a desligar”, dificultando a possibilidade de dialogar ou de compor uma experiência junto com os demais.

É importante salientar que a conexão às redes dissolve o espaço, dilui o tempo, alterando a forma de organizar a experiência. Se antes a escola e suas paredes surgiam como elementos de organização e de coesão mínima, no ensino remoto essa ancoragem não existe, os jovens estão na intempérie de um tempo-espaço desprovido de muros e ancoragens, portanto na dispersão.

Assim, ao pensar o sujeito-aluno em sua interpelação, encontro *duas formações discursivas*, a saber: *a que expressa um antes*, atravessado pelo universo das paredes, quadros-negros, vozes, falas, sons, portas, janelas, corredores e colegas dividindo o mesmo espaço-tempo; e *a que expressa um depois*, atravessado por redes e conexões, sem paredes, sons, vozes, falas na dispersão espaço-tempo. Se antes meu olhar pousava nas falas de meus alunos sobre o “ser aluno”, agora ele se volta também para a ausência dessas falas, impondo, para esta pesquisa, um olhar para o silêncio, pois é preciso entender o não diálogo, o não retorno com palavras. Tais formações discursivas inscrevem na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes e mostram que não existe prática senão através de e sob uma ideologia, e que não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito.

Para falar sobre esse *antes e depois*, imediatamente me aproximo da noção que se coloca incontornável para este trabalho: a de silêncio. Orlandi (2007), em seu texto “As formas do silêncio: no movimento dos sentidos”, explica que para falar de silêncio é preciso primeiro pensar a historicidade, isto é, o fora dentro dos sentidos, como eles se constituem na relação da linguagem com o exterior. É a partir dessa relação de exterior/interior que a autora (2007, p. 68) define o silêncio. Primeiro, pela negação, caracterizando-o por meio daquilo que ele não é; dirá a autora que o silêncio não é a

ausência de palavras ou sons, ele não é o vazio ou o sem-sentido. O silêncio também não é, de acordo com Orlandi (2007, p. 102), o implícito ou não-dito. Depois, ela o define a partir do que ele é: “[...] a própria condição da produção do sentido [...] é o ‘lugar’ que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 2007, p. 68). Ele não é transparente, mas ambíguo, na medida em que se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar.

Vale dizer que não se trata aqui do silêncio em sua natureza física, mas o silêncio que se apresenta como um laço entre o sujeito e o sentido, o silêncio que atravessa as palavras e que significa materialmente na/pela linguagem. Ao trabalhar com o silêncio, é preciso pensar que sua natureza não é da ordem da interpretabilidade, uma vez que, conforme Orlandi (2007), não se trata de atribuir sentidos ao silêncio, mas apreender, explicitar os processos de significação desse silêncio. Desse modo, ao analisar essa materialidade simbólica, trabalha-se no nível da compreensão, como assevera a autora (2007, p. 50): “Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (‘traduzir’ o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar”.

Assim, o silêncio é matéria significativa que constitui e dá sentido à linguagem, colocando em movimento os processos de significação. Essa visada sobre o silêncio traça, conforme Orlandi (2007, p. 50), “[...] um limite à redução da significação ao paradigma da linguagem verbal”, o que pode ser entendido como o descentramento do verbal como espaço privilegiado de significação.

4.2 OUSAR SER ALUNO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS (IM)POSSÍVEIS DENTRO DA ESCOLA

É preciso transver o mundo. A razão nos descompleta.
 (Manoel de Barros, Livro sobre Nada
 “Professora: Vocês são malucos?!”
 Aluno: Malucos não, professora. Ousados.”
 Escolas de Luta, 2016)

É no pouso de meu olhar sobre um lugar que insiste em acontecer todos os dias que esta pesquisa se centra. Digo que insiste porque não posso silenciar os imprevistos, os ressaltos, os atritos, ruídos, transbordamentos e até desastres que ali podem suceder, tampouco posso silenciar que esse lugar é frequentado por organismos que não se ajustam tão harmoniosamente. É como se houvesse uma incompatibilidade entre os corpos que

habitam e o lugar por eles habitado. Esse lugar de que falo funciona, nas palavras de Sibilía (2012, p. 13-14), como uma “[...] instituição com contornos de uma tecnologia: [a qual] podemos [pensar] como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo”. Mas antes que os sentidos escapem com tantos termos do campo lexical da noção de “trabalho”, preciso apreendê-los por meio da designação da escola como ferramenta tecnológica, pois, ainda que os artefatos apontem para objetos, o que se pensa aqui são subjetividades.

A escola, sempre me disseram, é o lugar do saber. Lá está armazenado o conjunto de práticas e conhecimentos indispensáveis a todos que vivem em sociedade. Desse modo, a escola desponta não como um significante que surge no momento da enunciação, mas no avesso disso.

A palavra escola só pode ser interpretada, lida e tomada em sua historicidade, como já abordado anteriormente ao longo deste texto. Assim, ela se constitui como um local de significação que se estabelece a partir das relações de sentidos e de seus efeitos instados pela interpretação, pois, de acordo com Orlandi (2013, p. 281), na escola “[...] os sentidos já estão postos e funcionando antes que x ou y entrem nela (posição-sujeito)”. Isso me leva a refletir sobre a forma como o discurso escolar silencia, por meio de uma generalização, o real da escola e do aluno, na medida em que produz um discurso de senso comum homogêneo e estabilizado para a posição-sujeito do aluno dentro dessa organização⁴⁰ do domínio discursivo escolar.

Em vista disso, a instituição escolar desponta, retomando o já tratado anteriormente nesta pesquisa, como o local de articulação, o ponto que deflagra, em meu entendimento, minha materialidade discursiva, isto é, o discurso do aluno de ensino médio. É nesse cenário, ou na “[...] caixa preta que é a sala de aula” (SIROTA, 1994, p. 9), que encontro os discursos desse sujeito do devir, um sujeito em transformação, cuja cartografia é difícil de apreender e que parece ter sua subjetividade traçada naquilo que Sibilía (2012, p. 14-15) denominou como a “crise da escola”. Ou seja, um complexo, extenso e conturbado movimento histórico iniciado no século XX entre a escola, com todo seu classicismo, e a presença, cada vez mais incontestável, desses “[...] modos de ser tipicamente contemporâneos” (Idem, p. 15). Portanto, uma subjetividade que diz

⁴⁰ Organização: usada aqui a partir do estudo distintivo que Orlandi faz entre ordem e organização. A ordem como sendo domínio simbólico (sistematicidade sujeita a equívoco) na relação com o real, enquanto a organização refere-se ao empírico e ao imaginário (arranjo das unidades) (ORLANDI, 2013, p. 282).

respeito à relação do sujeito com o simbólico, uma subjetividade concebida numa malha de “saberes-sentidos-afetos”, como nos falam Payer e Celada (2016, p. 17-41) ao abordarem a questão do sujeito, da língua e do ensino.

A crise emerge, portanto, a partir de uma escola disciplinadora do conhecimento e uniformizadora da cultura. Nesse território, repetem-se os discursos e práticas discursivas que delimitam o que pode e deve ser dito, asseguradas por um já-dito que configura um espaço de poder. Tal reprodução leva a um contraste entre o estabilizado no funcionamento escolar e o sujeito-aluno da atualidade, imerso em uma não homogeneização disciplinar, isto é, sujeitos-alunos que não cedem à tecnologia disciplinar que engloba o jogo do levantar a mão antes de falar, do responder à chamada com “presente”, do agir resolvendo as atividades propostas, mas que, ao mesmo tempo, entendem não ser possível prescindir da escola.

Trata-se de uma escola legitimada por um Estado enfraquecido (na atualidade) em seu papel de mega instituição, capaz de avaliar e dotar de sentido. Consoante a esse declínio, perde peso e gravidade a investidura que revestia uma das figuras-chave da autoridade moderna, o professor.

Nesse contexto, o professor aparece como um sujeito que está no devir. Não há mais uma marca nítida para sua figura, não lhe é possível controlar os movimentos e gestos dos corpos outros que com ele dividem a sala de aula. Com isso, o discurso pedagógico engendrado pelo professor parece não mais ecoar em toda sua magnitude a figura autoritária. Sobre essa questão, Orlandi empreende algumas formulações ao debruçar-se sobre a relação entre os protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem a partir dos discursos circulantes no espaço físico do aparelho ideológico escolar — a autora designou essa interação como discurso pedagógico.

Seu trabalho de interpretar Pêcheux lhe possibilitou compreensões ricas para o discurso e para as relações pedagógicas, como as relações de poder. Conforme a autora, o discurso pedagógico não tem interlocutores, “[...] mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem do sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando) [...] (ORLANDI, [1983] 2009, p. 15-16). Ao apontar que não há interlocução, Orlandi traça que na relação pedagógica há lugares/posições diferentes para a relação professor-aluno, a qual se caracteriza pelo apagamento do lugar do aluno e formação do lugar do professor.

No entanto, a sala de aula atual não pode mais ser configurada de forma tão assertiva e delineada no papel de seus atores. O discurso pedagógico⁴¹ está em transformação, o autoritarismo que o constitui está sendo reconfigurado. Penso não ser mais possível afirmar categoricamente a ausência de vozes outras que não autoritárias, na medida em que os corpos que habitam a sala de aula estão presentes questionando e tentando fazer significar o porquê de tal conteúdo ou explicação. A lógica do “é assim porque é assim” é frequentemente bombardeada por questionamentos ou por afirmações como “isso eu poderia pesquisar no *google*”, “essa conta eu posso usar a calculadora”, entre outras tantas que reverberam na necessidade — ou seria não necessidade? — da figura do professor.

Tornou-se difícil evitar tamanha desarticulação, conter o que transborda ou fingir que não há nada acontecendo. É preciso examinar essas mudanças presentes no discurso pedagógico, observar como a autoridade está sendo refratada, como a circularidade está sendo retraçada, na medida em que a reprodução dos saberes por transmissão parece estar abrindo uma brecha para a reversibilidade. O discurso pedagógico já não pode ser apenas pensado, nas palavras de Orlandi ([1983] 2009, p. 28), como “[...] um discurso circular, isto é, institucionalizado, sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola”.

Orlandi aponta para uma transformação do discurso pedagógico em discurso crítico, isto é, um discurso que se produz na interlocução e que se constitui, nas palavras de Orlandi,

Do ponto de vista do professor, deixar espaço para a existência do “ouvinte” como sujeito, isto é, se dispor à reversibilidade, à simetria do saber ouvir. Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte. (ORLANDI, [1983] 2009, p. 86)

Diante dessas considerações, parece ser o discurso crítico uma via para o discurso pedagógico, mas não uma via única. Na sala de aula, há uma série de interações que abrangem distintas configurações, as quais permitem ao aluno ser interlocutor ou não a partir da proposta do professor. No entanto, centrar o poder na figura do professor é uma

⁴¹ É importante frisar que o discurso pedagógico apresenta, conforme Orlandi, ao menos três modos de funcionamento, a saber: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário, sendo este último mais presente nas práticas escolares da sala de aula. Assim, nesta pesquisa, detive meu olhar sobre o discurso pedagógico autoritário e seus modos de funcionamento.

situação que está em crise na escola atual, uma vez que parece haver um tipo de simulacro⁴² em voga nas funções assumidas pelos sujeitos dentro da instituição escola.

É preciso dizer que, mesmo com seu formato institucional em crise, a escola segue reproduzindo os saberes legitimados pelas ciências, assim como garantido a manutenção da naturalização dos sentidos. Minha afirmação parte da leitura empreendida por Louis Althusser e de suas considerações acerca da reprodução das relações de produção na sociedade de base jurídico-política e ideológica, as quais são reguladoras dos sujeitos de direito (cf. HAROCHE, 1992) e também das instituições que regem a submissão ideológica e opressiva, a saber, os aparelhos ideológicos do Estado.

Nessa visada, a releitura que Michel Pêcheux faz da contribuição de Althusser adquire um estatuto essencial para a reflexão aqui apresentada, pois a escola, local em que estão situados os sujeitos desta pesquisa, é compreendida como um Aparelho Ideológico do Estado, que, conforme Althusser (2007), se articula a partir de um duplo funcionamento, primeiramente, por meio da ideologia, e, secundariamente, da repressão bastante atenuada, dissimulada ou simbólica. Dessa forma, a escola “molda” o sujeito-aluno ao fazer uso de métodos próprios de sanções, exclusões, seleções etc. (ALTHUSSER, 2007).

A partir das considerações anteriores, autorizo-me a dizer que a escola atual é o lugar do embate entre o discurso do *professor* detentor do saber e o discurso do *aluno* que busca o saber. Assim, a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e por seu discurso pedagógico. No entanto, esse discurso institucionalizado não traz o aluno como aquele que produz, mas como uma espécie de espaço silenciado para quem o professor se dirige.

Sobre essa questão, Orlandi ([1983] 2009) diz que o discurso pedagógico, pelo lado do aluno, caracteriza a aceitação e a exploração das representações que fixam o professor como autoridade, representando aquele “[...] o papel de tutelado” (ORLANDI, [1983] 2009, p. 31). Com isso, o lugar ocupado pelo aluno acaba por ser *proforma* dentro do processo educacional, dado que ele não é considerado em sua singularidade, mas como aquele que existe na interação entre o professor e o aprendiz, receptor de metodologias

⁴² Estou pensando o simulacro aqui como uma designação para o possível esvaziamento da função do professor enquanto aquele que detém o saber na escola atual. Já para o aluno, emprego a mesma designação na medida em que há um esvaziamento da necessidade de aprendizagem. Baseio minha designação a partir da prática em sala de aula e para além dela em dois documentos oficiais, a saber: A reforma do ensino médio (PLV 34/2016) e, consoante a ela, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

de ensino, ou aquele cuja questão comportamental interfere na aprendizagem. E acrescento que, na escola atual, não só o aluno parece irromper como *proforma*, o professor também parece ocupar esse lugar.

Dessa forma, ao retomar os discursos pertencentes à formação discursiva do *depois*, é possível observar sujeitos (re)significados no processo de ensino e de aprendizagem. Na tentativa de elucidar meu pensamento, tomo os seguintes recortes discursivos produzidos por sujeitos-alunos do 2º ano do ensino médio durante o ensino remoto. Vejamos como eles colocam em discurso os sentidos sobre a escola do *depois*, a escola da modalidade remota.

Recorte R — (E4): A função do aluno no processo de ensino aprendizagem é *colaborar com tudo em querer aprender*⁴³.

Recorte R — (E5) O aluno no processo de ensino-aprendizagem tem como função *ser o mais paciente e pontual possível. Ser aluno no momento em que estamos vivendo é estressante e complicado*⁴⁴.

Começo esta análise retomando as palavras de Orlandi ([1984] 2009, p. 25), quando a autora pensa a linguagem como mediação necessária entre o homem e o mundo, “[...] a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. Por isso o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz”. Nesse sentido, a posição sujeito-aluno que enuncia nos recortes acima parece discursivizar a resistência ao diferente, ao novo, caracterizando esse novo como “estressante e complicado”.

Assim, o sujeito-aluno, sem saber, situa sua enunciação no que Orlandi designou de discurso polêmico. O discurso polêmico abre espaço para a reflexão e para a resistência; seu funcionamento centra-se no diálogo. Conforme Orlandi ([1984] 2009, p. 33), o discurso polêmico trabalha com “[...] a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte”. Esse espaço intercambiável traz à tona os interditos, favorecendo a alteridade ao serem ouvidos pelo outro.

Mas como os discursos pedagógicos não funcionam em compartimentos separados e isolados, como afirma Orlandi ([1984] 2009, p. 85),

⁴³ Recorte extraído do anexo B-02

⁴⁴ Recorte extraído do anexo B-01

Gostaríamos de lembrar, aqui, que a distinção entre os tipos não é rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão, mas de dominância.

Por outro lado, pode-se distinguir tipo e funcionamento discursivo (cf. p. 145). Os tipos seriam, de acordo com essa distinção, diferentes funcionamentos discursivos que se sedimentam. Isso se dá pelo processo histórico de legitimação das formas de dizer em que a linguagem é instituída. Disso resulta que as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira.

Sigo suas palavras e percebo, também, nesse primeiro gesto, que o enunciado proferido pela posição-sujeito aluno pode ser pensado em outro aspecto, isto é, a partir do que Fernandes (2019) designou como *discurso pedagógico cínico*. Nesse tipo de discurso, a prática do “fingimento de ensinar” e do “fingimento de aprender” não representa, de fato, um processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que não favorece a cidadania e os conhecimentos necessários para a ascensão intelectual do sujeito-aluno.

Nesse processo, quando o sujeito afirma que “a função do aluno é colaborar com tudo e aprender”, o efeito de sentido produzido direciona os saberes, ali instados, para uma ideia de ensino como *performativo* do ato de aprender. De acordo com Fernandes (2019), o discurso pedagógico cínico tem um funcionamento dúbio que dissimula a inculcação por meio do fingimento.

Quero destacar o modo como os sentidos sobre a escola em seu formato remoto são apresentados. Os sujeitos-alunos produzem seus textos a partir da observação que eles fazem sobre as condições de produção do processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade de ensino. Logo, o sujeito desta análise naturaliza aquilo que o efeito da ideologia faz parecer evidente, isto é, “o aluno acompanha a matéria lecionada pelo professor”, “professor protagonista da educação”, “aulas expositivas”, sentidos recorrentes nas condições de produção escolares. Dada a recorrência, o sujeito-aluno os repete sem duvidar de sua transparência, sem tecer críticas sobre um saber que coloca o professor como responsável pela aprendizagem e o aluno como o sem saber, que apenas o recebe.

Essa repetição é histórica, portanto, ideológica. O que se vê aqui é o funcionamento da formação discursiva dominante, que entendemos, neste trabalho, como a formação discursiva da forma-escola tradicional, que insiste na manutenção da justificativa de que o professor é o detentor do saber a ser transmitido em uma sala de aula física, reforçando, com isso, o discurso pedagógico autoritário proposto por Orlandi ([1983] 2009).

Nesse discurso, o sujeito-enunciador dissimula o funcionamento de sua determinação pelo Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1992), ocupando o lugar legitimado de “transmissor de informação”, o que produz o efeito de neutralidade e verdade em seu discurso.

Para melhor explicar meu gesto, situo esses enunciados no que Indursky (1992) definiu como interlocução discursiva. Nesse tipo de interlocução, tanto o sujeito do discurso como o interlocutor podem se representar em diversos níveis de especificidades. Na cena discursiva desta análise, há um sujeito-aluno afetado pela forma-escola tradicional (discurso pedagógico autoritário), mas também afetado pela forma-escola da atualidade, com um discurso polêmico e cínico.

Assim, quando retomo o enunciado do Recorte R: “*Ser aluno no momento em que estamos vivendo é estressante e complicado*”, observo, por meio da caracterização dos adjetivos “estressante” e “complicado”, um furo na memória que traz os pré-construídos sobre a forma-escola. Esse furo retoma um atravessamento que culmina no encontro de um *antes* sobre o ser aluno e uma *atualidade* sobre essa posição. Observo que há uma transição nesse enunciado que carrega em sua opacidade uma espécie de acontecimento inscrito num jogo de significações, o que me autoriza a pensar em distintas significações para o mesmo fato, a saber:

Recorte R — (E4): Ser aluno no momento em que estamos vivendo é estressante e complicado⁴⁵.

A presença da construção temporal “*no momento em que estamos vivendo*” permite entender que é diferente o *estresse* e o *complicado* do ser aluno agora, nas condições de produção em que o ensino remoto se impôs, porque algumas estruturas foram alteradas, não há a figura do corpo do professor como uma representação onipotente do saber a ser transmitido; o sujeito-aluno lida com arquivos textuais e arquivos de imagem, as dúvidas são respondidas em mensagens de texto e não se dão, necessariamente, de forma simultânea. Para essa posição de sujeito-aluno, o diálogo com o sujeito-professor tornou-se mais distanciado e fragmentado, a linearidade do tempo de estudo tornou-se diluída e dispersa. O discurso pedagógico parece ter funcionado mais em seu formato de fingimento, isto é, na dissimulação do aprender/ensinar.

⁴⁵ Recorte extraído do anexo B-01

É interessante observar que essa mesma asserção, se tomada na formação discursiva da forma-escola tradicional, apontaria para um outro efeito de sentido, pois, ainda que estivesse discorrendo sobre dificuldades, a natureza do enunciado 4 seria de outra ordem, permitindo leituras outras, tais como: uma leitura que apontasse para o deslocar-se até a escola como algo difícil ou para a avaliação que exigiria mais estudo, portanto traria mais dificuldade ao aluno. Estaríamos em condições de produção distintas. E isso marca, para mim, uma espécie de desdobramento não só metodológico do ensino, mas na cena discursiva da forma-escola.

Nessa cena, o enunciado “estamos vivendo”, em sua opacidade material, evidencia uma indefinição na posição de sujeito, pois, ainda que tenha sido proferido por um sujeito-aluno, ele o faz como de forma indeterminada, usando o “nós” e deixando, com essa indefinição, uma rede de associações com outras posições-sujeito inseridas nas mesmas condições de produção.

4.3 DE VESTÍGIOS E SUTURAS: ENCONTRAR A METONÍMIA NO DISCURSO

No capítulo 3, disse que a metonímia atua como resistência da/na significação. As observações trazidas, neste momento, visam esclarecer essa afirmação. Para tanto, sigo, a partir dos recortes em tela neste capítulo, realizando as análises dos recortes retomados abaixo.

Recorte R — (E4): A função do aluno no processo de ensino aprendizagem é *colaborar com tudo em querer aprender*.

Recorte R — (E5) O aluno no processo de ensino-aprendizagem tem como função *ser o mais paciente e pontual possível. Ser aluno no momento em que estamos vivendo é estressante e complicado*.

Indursky (1992), ao discorrer sobre o par determinação/indeterminação, afirma que ambos são efeitos de sentido decorrentes de fatores sintáticos, semânticos e ideológicos. Ao fazer tal afirmação, Indursky sugere que o sujeito do discurso determina seu dizer de forma nem totalmente livre, nem totalmente assujeitada. Nem totalmente livre porque é interpelado pela formação discursiva que o afeta inscrevendo-o em uma série de significações; e nem totalmente assujeitado porque realiza uma seleção de sintagmas a serem utilizados nessas significações.

Logo, o uso da terceira pessoa no enunciado “*Ser aluno no momento em que estamos vivendo é estressante e complicado*” é indeterminado do ponto de vista sintático, mas determinado do ponto de vista semântico e ideológico. Trata-se de um elemento não expresso na materialidade linguística; substantivar o “nós” seria como marcar sua autoria na crítica que está sendo promovida sobre a metodologia de ensino adotada no ensino remoto. Tal indeterminação aponta para uma desestabilização no universo lógico no que diz respeito à relação de ensino e de aprendizagem.

Explico essa desestabilização com apoio em Pêcheux ([1983] 2008, p. 28), ao salientar que diante do acontecimento é preciso pensar o “[...] estatuto da discursividade [...] entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é X ou Y etc.) e formulações irremediavelmente equívocas”. Com esse amparo, posso articular que o domínio da forma-escola tradicional se desdobra numa cena discursiva (des)semelhante ao domínio da atualidade, como aponta a crítica enunciada pelo sujeito-aluno. E isso me autoriza a pensar o momento presente da forma-escola como um funcionamento discursivo “novo”, que se situa na borda da formação discursiva escolar tradicional com fronteiras abertas, uma atualização em curso. Assim, o sujeito-aluno que enuncia “*no momento em que estamos vivendo é estressante e complicado*” o faz duplamente afetado pela formação discursiva da forma-escola tradicional e pela formação discursiva da forma-escola atual.

Nessa direção, o sujeito-aluno que não se identifica por completo, nem se desidentifica por completo da formação discursiva escolar tradicional, mas que também se reconhece afetado pela formação discursiva da atualidade da forma escolar, está na movência, e, para explicá-la, filio-me a Pêcheux:

[...] ao falar de “reprodução/transformação”, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado o que contribui para reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para a transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção ideológicos em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos de Estado. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 144)

Pêcheux me ajuda a compreender o funcionamento contraditório do corpo discursivo desta pesquisa no sentido de que a escola, local material deste trabalho, é — como já apontado anteriormente — um aparelho ideológico de Estado e, como todos os outros, sustenta-se numa luta de classes. No entanto, ainda que haja uma relação desigual

de saberes e de poderes, como confirma o discurso pedagógico e seus interlocutores, defendo que ela não seja o local apenas da reprodução, mas também da transformação, como atesta, no meu entendimento, o processo de atualização que antecede o acontecimento discursivo.

Pode parecer ousado pensar assim, mas arrisco-me a designar como “atualização” esse espaço de tempo em que o novo e o tradicional do ensino escolar convivem na cena escolar produzindo efeitos de sentido outros para as metodologias de ensino e de aprendizagem e para própria noção do ser-aluno.

Seguindo a análise, retomo o enunciado 4 (E4): “A função do aluno no processo de ensino aprendizagem é *colaborar com tudo em querer aprender*”. Nessa materialidade linguística, detenho meu olhar sobre os verbos empregados: colaborar, querer aprender, todos articulados no infinitivo, portanto isentos da marca de tempo e modo, mas portadores de um efeito de sentido que remete ao processo constante de ensino e de aprendizagem.

Ao recuperar a historicidade do *verbo aprender*, dentro da estabilidade do mundo lógico-semântico, encontro sua etimologia e os significados a ele relacionados: “apreender” e “adquirir” conhecimentos, com a ideia de que a aprendizagem é vista como uma ação dinâmica que se estabelece entre um conhecimento já apreendido e um novo conhecimento a adquirir, que, ao passar por processos conscientes e inconscientes do psiquismo, torna possível a criação de um esquema mental que serve de suporte a toda essa atividade. A esse propósito, Piaget (1973, p. 69) afirma que “[...] uma aprendizagem jamais parte do zero”. Porém, é a capacidade que o homem possui de aprender (sempre com todos e em qualquer lugar) que lhe permite adaptar-se às condições do ambiente sempre em mudança. É essa interação mais ou menos estimulante que estabelece com os objetos e com o mundo das coisas que lhe permitirá aprender, isto é, adquirir e produzir novos saberes, novos métodos.

Ainda no emprego dos verbos, chama a atenção o uso de “colaborar”, sendo preciso *estar disposto a colaborar para que o aprender aconteça*. Há aí uma (des)identificação ⁴⁶com a formação discursiva da forma-escola tradicional. O sujeito-

⁴⁶ Na AD, a ‘identidade’ está atrelada ao processo de interpelação. Assim, a ideologia trabalha a ilusão da identidade, isto é, interpela indivíduos e os assujeita em “professores”, “alunos”, “diretores” etc. Esse processo de interpelação efetiva a passagem do indivíduo para sujeito no âmbito da AD. Dessa forma, a interpelação ideológica do indivíduo em sujeito funciona como o apagamento de uma lacuna que reside na relação indivíduo/sujeito, demandando ao indivíduo uma identidade que faz o sujeito se diluir no indivíduo como se este fosse “[...] único, insubstituível e idêntico a si mesmo” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 141).

aluno reconhece seu papel na interação do processo de aprendizagem escolar, mas marca, a partir do verbo “colaborar”, que a ele não cabe apenas o papel de receptor do saber, é necessária também, de sua parte, certa autonomia para que haja a colaboração. Pacífico (2016), em seus estudos sobre a argumentação, aponta que os sujeitos-alunos encontram brechas para resistir à interdição que o discurso pedagógico impõe aos discursos outros senão aqueles permitidos pela instituição escolar.

Assim, são nos pontos de resistência que o discurso pedagógico cínico proposto por Fernandes (2019) também ganha força, na medida em que há um jogo do “colaborar” para aprender. Nessa direção, é no trabalho do simbólico, como instância da linguagem, que os sentidos são sustentados, pois, como diz Romão (2012, p. 97) “[...] a linguagem (con)torna o vazio e tenta lhe dar uma borda possibilitando ao sujeito criar espaços de sua expressão e colocar-se em movimento na cadeia de seus significantes”. Nas palavras de Pêcheux ([1983] 2008, p. 51), “[...] nada da poesia é estranho à língua”. O próprio da língua

[...] aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre os sentidos. (PÊCHEUX [1983] 2008, p. 51)

É nesse espaço do simbólico que o sujeito-aluno, ao discursivizar sua resistência, deixa entrever aquilo que escapa, pois a língua é não toda, e o real está sempre a atravessá-la, permitindo, em seu atravessamento, o desvio dos sentidos, como explica Leandro-Ferreira (2000):

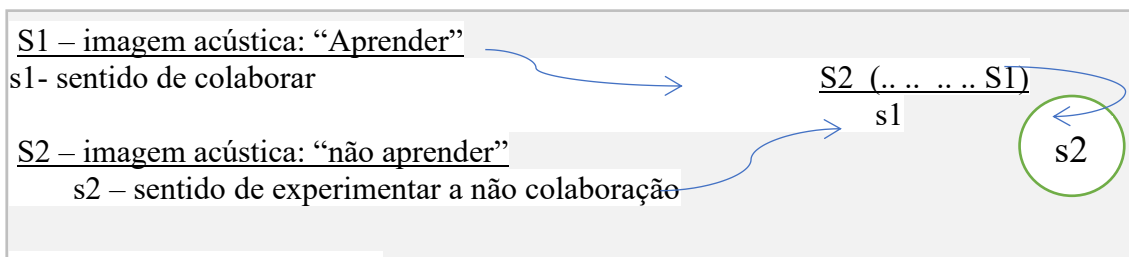
A existência desse lugar singular – que admite a falta e a torna constitutiva da estrutura – é fundamental para uma concepção de língua afetada pelo real. Tal concepção vai nos permitir perceber no *equivoco* e nos fatos que ele representa o registro do simbólico que atravessa a língua e a consagra ao que lhe é próprio (LEANDRO-FERREIRA, 2000, p. 26, grifos da autora)

Logo, ao dizer sobre a função do aluno no processo de ensino e de aprendizagem como aquele que irá “*colaborar com tudo em querer aprender*”, esse sujeito, por meio de um efeito metonímico do desejo do outro, enuncia a parte que lhe cabe no processo escolar, isto é, o de *aprender*. E é esse lugar do aprender que se presentifica no pouco-

Sobre a questão da identidade, é necessário mencionar que não há identidade sem sujeito, assim como também não há sujeito sem discurso.

sentido da cadeia significante do Outro (inconsciente), isto é, no lugar que o sujeito-aluno pode ser representado de um significante para outro significante. Dessa forma, para ilustrar meu pensamento, novamente, recorro à formulação gráfica de Dör (1989):

Figura 7 – Cadeia Significante



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Nessa imagem, tenho a visualização do trabalho contraditório dos significantes e percebo que, ao ancorar um ponto de resistência para o aprender trazendo uma concessão para que ele aconteça, o sujeito-aluno deixa grafado o jogo do aprender/não aprender. Logo, o que está em movência nessa enunciação é uma memória que se caracteriza, nas palavras de Pêcheux (1999, p. 56), como um “[...] espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas de conflitos, de regularização, desdobramentos, réplicas e contra-discursos”. Tal memória apresenta-se, nesse enunciado, como a retomada de um conflito entre saberes (pré-construídos) que estão fora do espaço escolar, mas ressoam nele, a saber:

- **o aprender um saber institucionalizado**
- **o aprender as coisas do senso comum**

E não só, pois a esses saberes *já-lá* um discurso-transverso irrompe (re)significando essa cadeia e trazendo ao jogo dos sentidos um terceiro. Logo, a formação discursiva da forma-escola se vê afetada por saberes outros, nesse caso, pela inscrição de um gesto que diz: *haver o aprender porque há colaboração*. Essa asserção vai ao encontro da tese aqui trabalhada sobre a metonímia, pois confirma, para mim, que só há sentido na relação ou que só há sentido porque há o *Outro* do sentido. Portanto, para que haja metáfora, é preciso que o sentido deslize de um sentido *a priori* por contiguidade até o desprendimento total, isto é, que a metonímia se faça para irromper na metáfora quando a barra for transposta.

Com isso, há aqui, como na análise do capítulo 3, um sistema que se engendra a partir do deslocamento (metonímia), o qual atua impondo um novo significante em relação de contiguidade com um significante anterior, que ele suplanta. Portanto, há um ponto que persiste em não se deixar esquecer. Algo persiste para garantir que o anterior do sentido não se apague. Assim:

S1 Aprender na/com as relações da escola

S2 Não aprender na/com as relações da escola

S3 (Atravessadas pela sequência do colaborar)



Esses sentidos cambiantes são pensados na cadeia significante. Desse modo, é possível afirmar que os sentidos não resultam puramente da base linguística, é necessária a determinação dos fatos externos, das condições históricas, e acrescento: dos *saberes que não se sabem* (inconsciente), que irrompem na discursividade como “[...] processos de ressonâncias interdiscursivas” (SERRANI, 1997, p.25). Isto é, decorrem do funcionamento do interdiscurso e do inconsciente pelo que é anterior e exterior ao dito (pré-construído) e pelo retorno do saber ao pensamento (efeito de sustentação), permitindo a inscrição, na formulação do discurso, de uma determinada memória discursiva.

Ainda pensando sobre a metonímia, mas agora no encontro com a formação discursiva, retomo Pêcheux ([1969] 2010), quando discorre sobre os deslocamentos metafóricos e as “metáforas em efeito adormecido”, metáforas cuja substituição não funciona no interior do discurso, salientando, com isso, “[...] a existência de obstáculos marcados pela repetição de certos termos em torno dos quais se efetuam os deslocamentos metafóricos” (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 99). Sobre essa questão, Orlandi (2005b) ergueu possibilidades de formulação apontando que é pela reprodução/repetição dos sentidos que se pode observar, ao mesmo tempo, a repetição e a transformação, que não estão colocadas em níveis distintos e devem ser tratadas como constitutivas do processo discursivo e dos sentidos. Desse modo, junto à noção de paráfrase há outra categoria que se estabelece quando há o deslizamento de sentido: o efeito metafórico.

A autora segue discorrendo sobre o efeito metafórico e ressalta que “[...] é a paráfrase (pensada em relação à configuração das formações discursivas) que está na base da noção de deriva, que, por sua vez, se liga ao que é definido como efeito metafórico”

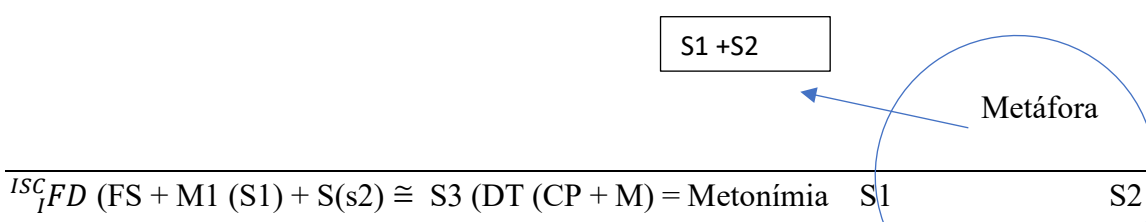
(ORLANDI, 2005b, p. 78). Assim, tanto a paráfrase quanto a metáfora configuram-se como importantes suportes analíticos. Os funcionamentos parafrástico e metafórico imbricam-se quando tratamos da constituição dos sentidos. Não podemos considerá-los em separado, porque a retomada é pensada em relação à história e, por conseguinte, produz história, pois, quando um dizer se historiciza em certa conjuntura e FD, ele sempre estará suscetível a deslizes, podendo se constituir em outro.

No momento em que um dizer faz ressoar dada memória, posso considerar que ele é dotado de historicidade, pois a história se inscreve na língua, produzindo determinados sentidos. Isso quer dizer que o ‘fazer sentido’ ocorre em relação a uma repetição, mas pode remeter a um deslize de sentido, uma vez que os sentidos não podem ser controlados, o que é próprio da ordem do simbólico, sendo o lugar do funcionamento da ideologia, da história, e onde se instala a possibilidade dos gestos de interpretação (ORLANDI, 2004).

Em seu percurso com o trabalho dos sentidos, Orlandi ([1983] 2009, p. 137) formula a paráfrase e a polissemia como dois processos fundamentais da linguagem, cabendo à paráfrase o processo que “[...] mantém o homem num retorno constante a um mesmo espaço do dizível”, e à polissemia, o processo que instaura o diferente, possibilitando um deslocamento desse dizível. O processo parafrástico é entendido como a matriz de sentido, tal qual Pêcheux ([1975] 2009) assinala, e origina-se da reiteração de processos cristalizados pelas instituições; já o processo polissêmico é entendido como fonte de sentido, que se origina quando o significante cruza a barra, fazendo estilhaçar a matriz.

Paráfrase e polissemia não são ferramentas desta tese, mas precisam ser tratadas aqui em sua relação com a cadeia significante. Nesse sentido, penso cada qual a partir de uma arquitetura de funcionamento teórico e as situo dentro da formação discursiva, portanto posso considerar que a relação supracitada, proposta por Orlandi, diz respeito ao funcionamento interno dos sentidos da formação discursiva com o exterior que a constitui, um exterior, nesse caso, que se situa entre o interdiscurso, entre as formações do inconsciente e a formação discursiva. E a partir das palavras de Orlandi, arrisco-me a dizer que a paráfrase, enquanto funcionamento discursivo, está próxima da metonímia por trazer no diferente o mesmo dos sentidos. Já a polissemia tem no processo metafórico sua realização, na medida em que se relaciona com a multiplicidade que é a própria condição da linguagem.

Nessa direção, o “colaborar” proferido pelo sujeito-aluno não é uma produção que vai ao encontro da multiplicidade de sentidos, mas que retoma, pela via de um *já-lá*, uma concessão que tem ressonância com o aprender e na qual se pode ler que é preciso estar disposto a aprender. Logo, a metonímia não parece ser apenas uma relação de estrutura da língua, mas, sim, um processo de constituição dos sentidos que está lá antes que a metáfora irrompa. Daí pensar que o efeito metafórico é resultado também de um processo metonímico, pois é preciso que algo dos sentidos se mantenha para que o novo apareça, haja vista que a metáfora não é o resultado de um processo aleatório, mas o resultado de um conjunto de saberes anteriores. Uma possível representação para o que acabo de expressar seria:



Nessa representação, tenho a metonímia numa cadeia de deslizamentos; quando S1 transpassa a barra, ele é interpelado pela metáfora e ganha uma nova configuração, que irá tamponar o sentido por meio de um ponto de basta ou ponto de estofo, como Lacan designa, o qual trabalhei anteriormente em minha dissertação (AMARAL, 2013) e agora retomo como forma de elucidar o lugar da metonímia.

Assim, o ponto de basta situa-se a partir de uma deriva de sentidos que se dá em função de uma não completude simbólica — ele age como uma costura que sana a falta. Tal costura consiste na retroação de um significante que vem depois (S2) sobre um significante (S1) que veio antes. Logo, há uma relação de nunca acabar entre a metáfora e a metonímia, sendo, conforme Pêcheux ([1984] 2011), a primeira uma “perturbação”, e a segunda, um “tratar” reconstruindo os passos daquela.

Encerro este capítulo na esperança de que consegui, de alguma forma, dar voz aos alunos do ensino médio. Deixo aqui o registro de meu desejo em ver uma escola com mais espaços para transformação, que saiba escutar seus sujeitos-alunos, como nos dizem Dayerell e Carrano (2014), que tenha a postura da escuta, ou seja, que considere as identidades, rejeite as desigualdades e perceba que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum. Uma escola que veja na resistência deles a ousadia para a mudança.

UM EFEITO DE FECHO: OU SOBRE DEPARAR-SE COM A ILUSÃO DO PONTO FINAL

“Não esperem portanto de meu discurso nada de mais subversivo do que não pretender a solução” (LACAN [1969-70], 1992 p.66)

Chego, ilusoriamente, ao final. Mas o que significa chegar ao final? É o final de minha tese? Final de meu percurso como pesquisadora? Criar esse efeito de fim é sempre perturbador porque me faz lidar com a incompletude, com o que foi supostamente silenciado. Talvez minha dificuldade tenha como origem o inscrever-se na linguagem. Explico-me dizendo que na escola, lugar de materialização da norma e da disciplina, não há espaço para um “eu”, mas sim para uma posição genérica do ser aluno. O sujeito-aluno escreve a partir do lugar do aluno, não cabendo a ele a identificação ou a desidentificação, pois está sendo moldado à forma-sujeito escolar produzida pela instituição escolar, a partir de seu imaginário de homogeneidade, um imaginário pautado na lógica estabilizadora que toma a incompletude pelo viés do aspecto negativo do inacabado.

E essa lógica talvez tenha sido desafiadora para esta escrita final, na medida em que a ilusão contida em minha reflexão — de criar uma sutura completa para a metonímia na teoria de Michel Pêcheux — se depara com a não resolução total e com a memória que afeta esta analista, cobrando dela um fim. Desse modo, ao longo dos quatro capítulos desenvolvidos, segui os passos de Pêcheux e ergui uma nova estrutura de sustentação. Se algum dia ela será removida? Não sei. Apenas sigo na ilusão de aclarar o suposto final a que cheguei nesta tese.

Fazer trabalhar, no quadro conceitual da análise de discurso, a referência à metonímia — como a estrutura fundamental em que se pode produzir esse algo novo e criativo que é a metáfora [...] (LACAN, [1957-58] 1999, p. 80) — constituiu o objetivo deste trabalho. A consideração desse vestígio, de que fala Pêcheux ([1984] 2011, p. 160), que poderia ser resgatado pela via simbólica a partir de um resto marcado por um real que não se escreve, mas que insiste nos sentidos, requer instituir o desejo Outro, o desejo do outro como integrante do que se apresenta como o discurso metonímico.

Admitir que a metonímia está na base da metáfora significa trabalhar na relação que se estabelece na cadeia significante, ponto em que existe um vazio necessário, uma

falta que acompanha o movimento de significação, de modo que o desejo se instaura tão logo se dá o surgimento do sentido. Do ponto de vista discursivo, pensar a metonímia desse modo implica considerar os mecanismos exteriores que fazem relação a.

Logo, foi ao lado do interdiscurso e das ferramentas-funcionamento de saberes *já-lá* – discurso transverso, memória, pré-construídos – que visualizei um caminho para a metonímia. Foi preciso ousar, amparada por Lacan ([1957-1958]), e afirmar que há na metonímia uma ancoragem no *pouco-sentido* do inconsciente; o que caracteriza um apagamento ou redução do sentido, mas não significa que seja o *nosense*. Esse pouco-sentido atua como uma espécie de presença-ausência de um vestígio de significação, que une o uso do significante e aquilo que pode satisfazer temporariamente o desejo.

No gesto ousado em que esta tese se inscreve, o aforismo lacaniano que toma o inconsciente como um circuito corrente ([1957-1958] 1999, p. 97) se fez imprescindível, pois instaurou, pela via do desejo simbolizado, a possibilidade de adentrar no inconsciente, permitindo à metáfora incidir sobre o circuito corrente da metonímia.

Restringindo-me às formas que tomei como objeto de estudo, procurei, no decorrer das análises, assinalar os movimentos principais presentes na escrita do sujeito-aluno: por um lado, observei a ação passiva e alienante desse sujeito diante do discurso da forma-escola; de outro lado, presenciei a resistência, a ação em não-conformidade com os sentidos *sempre-já-lá* da forma-escola. Esses movimentos não estão circunscritos, mas deixam-se perceber nos enunciados, em suas distintas manifestações.

O primeiro movimento é frequente, ele caracteriza o que se pode chamar de identificação com a forma-escola. Nele, trabalhei os enunciados (E1): Aluno é aquele que tem a função “*Seria fazer as atividades, e prestar atenção nas aulas*” [...] *Ser aluno é ter dificuldades e* (E2) *Ser aluno é ser disciplinado, educado, respeita os professores e os colegas e etc*, neles observei que o sujeito-aluno toma para si o discurso relativo à noção homogênea do *ser-aluno* no discurso institucional do aparelho escolar.

No segundo movimento, os enunciados (E3) “*nunca pensei em largar os estudos, pois meu pai sempre falou e fala, até hoje, que isso tudo é um degrau de vida para que cada vez sejamos melhores*.. Todos os dias temos a oportunidade de aprender coisas novas que levamos para a vida toda, então eu todos os dias tento perceber tudo o que ele me fala, **pois a vida escolar não foi feita para ser fácil**” [...]; (E4) *A função do aluno no processo de ensino aprendizagem é colaborar com tudo em querer aprender*; (E5) *O aluno no processo de ensino-aprendizagem tem como função ser o mais paciente e pontual possível. Ser aluno no momento em que estamos vivendo é estressante e*

complicado. apresentam pontos de resistência, realizando um corte em relação à linguagem estabilizada das significações *sempre-já-lá*. Desse modo, eles instauram, pela via daquilo que marca, outras significações, aquilo que resiste de seu lugar na cadeia e que ultrapassa os sentidos instituídos.

Esse segundo movimento configura a não coincidência entre o enunciado e o *sempre-já-lá*. A meu ver, ele é o ponto que desencadeia o falar de si do sujeito-aluno, porque, ao desestabilizar uma cadeia de sentidos, inaugurando uma outra posição, o sujeito-aluno desafia a escuta de outros sentidos, além dos já instituídos. Nessa direção, a resistência — Pêcheux a define ([1982] 1990, p. 17) como “...ato de mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases [...] deslocar as regras da sintaxe e desestruturar o léxico, jogando com as palavras. Ela inclui quebras de rituais, transgressões sem fronteiras [...]” — desponta como a possibilidade de que o vestígio metonímico, esse saber não sabido, deflagre sua existência na superfície do discurso.

Devo dizer ainda que, ao longo desta pesquisa, a questão do acontecimento discursivo se impôs marcando um movimento que optei por designar como uma atualização, na medida em que, como abordado no capítulo 4, há uma mudança em curso, cujas bordas ainda não estão delimitadas de forma precisa.

Nesse sentido, o trabalho que ora se finaliza me permite estabelecer alguns pontos:

- A metonímia atua traçando o discurso em um fio de sentidos que remetem sempre a um sentido anterior — sentidos que resistem, em certa medida, a cada novo sentido. Há sempre uma relação com o Outro (ausente), mas sempre presente no trabalho da evidência.
- É ao lado do discurso-transverso que a metonímia atua, como uma espécie de terceira via, provocando sentidos outros, na medida em que o sujeito-aluno, inserido na ordem da língua, em sua forma aparente, intervém — sem o saber —, podendo provocar furos na estabilidade dos sentidos.
- No primado da metonímia, a metáfora é aquilo que consegue se desprender produzindo o novo; assim, a metonímia desde sempre acompanha a metáfora.

Esta tese foi escrita para defender a possibilidade de pensar a metonímia como protagonista do sentido, o que implica sair da afirmação categórica do pensar apenas a metáfora como fonte primeira.

Não gostaria de encerrar essas considerações sem antes pontuar que em AD — teoria muito cara a mim e que tanto alento trouxe para as minhas inquietações — fui

instigada pelas provocações e questionamentos de Pêcheux a encontrar um ponto de escuta da palavra pela palavra. Essa escuta, permeada pelo saber de que há um real na ordem, possibilitou-me, nesta pesquisa, reconhecer o caráter descontínuo e circunstancial, sempre suscetível de ser outro das palavras presentes nos enunciados realizados pelo sujeito-aluno.

A minha tese se justifica e ganha sentido no meu desejo de contribuir para manter a AD de escola francesa interrogando-se e produzindo interrogações para o campo das linguagens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.
- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia (Org). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, [1983] 2007.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, [1970] 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Resposta a John Lewis: Sustentação de Tese em Amiens**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, [1969] 2008.
- ALQUATI, Raquel; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Estrutura. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de Termos do Discurso**. Ed. ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 97-102.
- AMARAL, Priscila Cavalcante do. **Mar de sentidos: a metáfora no enlaçamento com a subjetividade e o imaginário na construção do significante “mar”**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e psicanálise, linguística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- ANJOS, Camila Borges dos. Formação Cultural. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de Termos do Discurso**. Ed. ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.109-114.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- AUGÉ, Marc. **Não Lugares**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

AUTHIER-RÈVUZ, Jacqueline. **Entre a opacidade e a transparência: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARBAI, Marcos Aurélio. “E suas palavras pousam”: sujeito, ideologia e inconsciente. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; BRANCO, Luiza Katia Andrade Castello (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011. p. 373-386.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento**. 3. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 309-332. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

CAUDURO, Maria de Lourdes Fernandes. **Escrita e ensino: ecos do discurso pedagógico**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

CIFALI, Mireille. Démarche clinique, formation et écriture. In: PAQUAY, Léopold et al. **Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?**. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. Disponível em: [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1976-1996\)_files/DBU_PAQUA_2001_01_0119.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/DBU_PAQUA_2001_01_0119.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

CORACINI, Maria José. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean Jacques. **Análise de discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, [1981] 2009.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**. 6. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO; MAIA, Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sýnia M. Gomes (Org.). **Juventude e contemporaneidade desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Ed. UCG; Cânone Editorial, 2009. p. 119-136

DAYRELL, Juarez. A Juventude e Suas Escolhas: as relações entre projeto de vida e escola, In: VIEIRA, M. M. et al. (Orgs.). **Habitar a Escola e as Suas Margens: geografias plurais em confronto**. Porto Alegre, RS, cap. 2, p. 65-72. 2013.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, Juarez. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, [1980], 1998.

DOR, Joël. **Introdução à Leitura de Lacan**: O inconsciente Estruturado como Linguagem. Porto Alegre: Artmed Editora, [1989] 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz. **Escritura de si e identidade**. O sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ESTEVES, Phellipe Marcel da Silva. A viabilidade de um conceito de formação cultural. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 63-77.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Territórios incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FISS, D. M. L., & Barros, R. D. (2014). Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores. *Educação*, v. 37, n. 3, p. 369-380. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18084>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FISS, Doris Maria Luzzardi; MUTTI, Regina Maria Verini. Apresentação – Língua, discurso e sujeito na educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/7275066/L%C3%ADngua_Discurso_e_Sujeito_na_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 jun. 2020.

FERNANDES, Carolina. Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 92-112, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/46881>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da Maquinaria ao Dispositivo Teórico Analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 133-151, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/rRz87WNqcqHL9rbY3GrbPHq/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FERNANDES, Carolina. Authier-Revuz/Pêcheux: Uma interface em construção. **Trama**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 85–96, 2000. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2359>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FONTANA, Mônica Zoppi. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 12, n. 18, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/79457>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2010.

FURLANETO, Ecleide Cunico; POTIGUARA, Acácio Pereira; MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Escola e o aluno**: relações entre sujeito-aluno e sujeito-professor. São Paulo: Avercamp, 2007.

GADET, Françoise. Trapacear a Língua. In: BERNARD, Conein et al. **Materialidades Discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 185-199.

GADET, Françoise. La Double Faille. In: **Actes du Colloque de Sociolinguistique de Rouen**. p. 511-515.

GRIGOLETO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/sujeito/evandra.pdf>. Acesso em: 22. fev. 2019.

HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 43-64, jul./dez. [1975] 1990.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto L. Baronas e Fábio C. Montanheiro. **Linguagem**, São Carlos, n. 3, out./nov. [1971] 2008.

HERBERT, Thomas (Michel PÊCHEUX). “Observações para uma Teoria Geral das Ideologias”. **Rua**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 63-89, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984)**. Tese (Doutorado) – IEL/UNICAMP, Campinas, 1992.

INDURSKY, Freda. Uicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange, GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. **Práticas discursivas e identitárias – Sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova Editora, 1998. p. 9-33.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 20. Ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1953-54] 2009.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., [1954-55] 1985.

LACAN, Jacques. Metáfora e Metonímia (II): articulação significativa e transferência de significado. In: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 3: as psicoses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1956-57] 2002. p. 253-262.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 05: as formações do inconsciente**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., [1957-58] 1999.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964**. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., [1964] 2008.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., [1972-73] 1982.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, [1953] 2011. p. 101-188.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente, ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, [1957] 2011.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, [1966] 1998.

- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2000.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 39-46, 2003.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua no discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, n. 48, jan.-jun., p. 17-34, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1990] 2013.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio** – Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.
- LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- MAIA, Maria Claudia; MEDEIROS, Vanise. A lei do desejo: o caso das antigonas cariocas. In: MARIANI, Bethania; ROMÃO, Lucília Maria Sousa; MEDEIROS, Vanise (Org.). **Dois campos em (des)enlaces**: discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. p.116-128.
- MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- MARIANI, Bethania. “Silêncio e metáfora, algo a se pensar”. **Revista Trama**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 55-71, 2007.
- MARIANI, Bethania. **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange.; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 125-141.
- MARIANI, Bethania, “Larissas”: ou quando a falta de sentido faz sentido outro. In: MARIANI, Bethania; ROMÃO, Lucília Maria Sousa; MEDEIROS, Vanise (Org.). **Dois campos em (des)enlaces**: discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012, p.53-59.

MARIANI, Bethania; DIAS, Juciele Pereira. A Leitura na Educação à Distância: Perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. In: SCHERER, Amanda; MEDEIROS, Caciane Souza; OLIVEIRA, Simone (Org.). **Linguística de nosso tempo: teorias e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Rev. Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARTINS, José Lauro. **Enquanto uns ensinam, outros navegam: a gestão da aprendizagem em tempos digitais** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/136joselauro>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MENEGOLLA, Maximiliano. **E agora aluno?** Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

MEY, Jacob L. Pragmatics – An introduction. 2. ed. Oxford & Malden, Mass: Blackwell, [1993] 2001.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução de Ângela Cristina Jesuíno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NOVAIS, Eliane Lopes. **Eles não querem nada X o professor não domina a turma: a construção discursiva da (in) disciplina**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.) **Discurso e textualidade: Introdução às ciências da linguagem**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso** 5. ed. Campinas: Pontes Editores, [1986] 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, Pontes, 2007b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele**: Discurso e Real da História. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa (Org.).

Subjetivação e processo de identificação: Sujeitos e práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 17-41.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, [1982] 1994.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975], 2009.

PÊCHEUX, Michel. “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”. In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, [1978] 2009. p. 269-281.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, [1982] 1990.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1983] 2010.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e Interdiscurso. In: ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise de Discurso Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes Editores, p. 151-161 [1984] 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, [1983] 2008.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, [1983] 2007, p. 49-56.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 2010.

PÊCHEUX, Michel; HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso. **Linguagem – Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem**, São Carlos, n. 3, p. 01-19, out/nov. [1971] 2008.

PLON, Michel. Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do inconsciente. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RAMOS, Thais Valim. LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do Discurso. **Estudos da Lingua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 2, p. 139-154, dez. 2016.

ROBIN, Régine. **Le Golem de l'écriture – De l'autofiction au Cybersoi**. Montréal: XYZ, 1997.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Formação discursiva e movimento do sujeito: de como o cortador de cana é falado na mídia. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise de Discurso Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2. ed. Ver. e amp. São Carlos: Pedro & João Editores, 2001, p. 147-159.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. “Opacidade e incompletude: essa estranha tessitura do sujeito no discurso”. In: BARONAS, R.L. MIOTELLO, V. (Org.). **Análise de Discurso: teorizações e métodos**. São Carlos: Pedro e João editores, 2011.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O que falta (também) conta: não estar onde se espera. In: MARIANI, Bethania; ROMÃO, Lucília Maria Sousa; MEDEIROS, Vanise (Org.). **Dois campos em (des)enlaces: discursos em Pêcheux e Lacan**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012, p. 92-105.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SERRANI, Silvana M. A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 1997.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Mariza Vieira da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto. et. al (Org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes Editora, 2017. p. 315-332.

SILVA, Mariza Vieira da. Estado, escola, língua: unidades divididas. In: ORLANDI, Eni Puccinelli et al. (Org.) **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Pouso Alegre: Univás, 2018. p. 103-117.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SIROTA, Régine. Le Métier d'Élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104. Paris: Institute National de Recherche Pedagogique, 1993.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUSA, Lucília Maria Abrahão; GARCIA, Dantielli Assumpção. “Ideias são à prova debala”: a voz dos secundaristas em discurso. In: MASSMANN, Débora Raquel Hettwer; ANDRADE, Guilherme Beraldo; SOUSA, Tatiana Barbosa (Org.). **Linguagem, sentido e sociedade**. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-29.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Psicanálise e Análise do Discurso: atravessamentos e desdobramentos para as noções de sujeito e sentido. In: FERNANDES, Cleudemar; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Org.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos, Claraluz, 2007. p. 119-130.

TFOUNI, Leda Veridiani (Org.). **Múltiplas Faces da Autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZACARIOTTI, Marluce. **(In)visibilidade das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ZACARIOTTI, Marluce; SILVA, Rita de Cássia Coronheira. **Quando as juventudes falam: percepções sobre o Ensino Médio e o protagonismo juvenil**. Palmas, TO: EDUFT, 2020

ANEXOS

ANEXO A – RELATO PESSOAL DOS ESTUDANTES

Anexo A-01

Relato pessoal.

Bom durante a minha vida escolar eu fiz muitas amizades, até mesma com pessoas que eu achava que nunca iria conversar. Para a parte das amizades aprendi lições que não lerar para vida toda, as essas lições não são apenas sobre materias e sim algumas sugestões que me deram e eu aceitei.

Minha relação com os estudos até que é boa, pois quando tem provas eu passo o dia inteira estudando, porque sei que se eu não estudar não vou passar mesmo, então eu me esforço na mesma.

Eu já recebi varias vezes essa pergunta "Por que eu estudo" ou "Por que estuda", minha resposta é sempre a mesma, "eu estudo para ter um futuro bom, conseguir entrar em uma faculdade boa como um estudo bom e ter um servico bom". Já recebi tambem perguntas como "que tipo de aluno você é", nunca tenha uma resposta certa para dar a pessoa pois eu acho que sou um bom aluno e ao mesmo tempo mal aluno.

Anexo A-02

Relato Pessoal

Trabalho de Português Data: 29/08

A minha vida escolar nunca foi uma das melhores por causa de minhas notas, mas nunca dei motivo para ela me distorcer muito menos desentender nota por causa de mal comportamento, sempre aquela aluna quieta no canto da sala que quase ninguém notava sempre tentando ser amiga de todo mundo e nunca ficar por fora de nada mas eu nunca ficava desentendida pois sabia que se eu precisasse de alguma ajuda sempre tinha amigos, mas nunca pensei em deixar os estudos pois meu pai sempre falou para mim que isso tudo é um degrau de vida para que cada vez sejamos melhores onde todos os dias temos a oportunidade de aprender coisas novas que levaremos para a vida, então eu todos os dias tento perceber tudo aquilo que me fala, pois a vida escolar não foi feita para ser fácil mesmo a muitas dificuldades de aprendizagem onde temos uma pequena demora para conseguir entender, e também é muito importante ler sobre aquilo que temos dificuldade mas às vezes pegamos livros que a maioria que lê são biografias mas acho que não importa sobre aquilo que lemos e sim praticando a leitura com calma que acho importante, mas como já perdi muitos livros escolares que em alguns momentos sei uns textos muito interessantes que conseguimos aprender coisas sem perceber na hora que vamos...

Anexo A-03

Minha vida escolar

Penso que estudar é bom, mesmo tendo suas partes ruins como: provas, trabalhos e outros, mas mesmo assim eu acho legal ter de fazer boas nos amigos, nos estudos, nos brincadeiras e em varias coisas importantes que se aprendem durante essa passagem.

Sou um aluno dedicado nos estudos mas as vezes me desanimo, mas percebo e volto a me dedicar, e conheci novos amigos este ano.

Estudo porque meus pais disseram que seria bom para ter um futuro bom na frente e para não tomar um rumo ruim na vida e isso é importante para muitos.

Meu minha vida na escola viveu como se fosse uma rotina e para muitos da mesma forma e isso é uma obrigação, mais a escola é importante aprendermos muito aprendizado para o futuro sabendo o que fazer da nossa vida e este ano a escola requer mais dedicação temos mais materias a aprender e se dedicar cada vez mais para construir um futuro para nos mesmos.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

Anexo B-01

Questão 1

Como você vê a relação aluno-professor?

**Uma relação
boa.**

Questão 2

Qual a função do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

**Ser o mais
paciente e
pontual possível**

Como você avalia a escuta da escola com relação aos saberes e vivências trazidas pelo aluno?

Questão 4

Complete: Ser aluno é....

**No momento
em que
estamos é
complicado e
estressante**

Anexo B-02

Questão 1

Como você vê a relação aluno-professor?

Depende muito do aluno e do professor. Comigo é normal, mas sempre temos dificuldades entre as relações com os professores, alguns também!

Questão 2

Qual a função do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

Seria fazer as atividades, e prestar atenção nas aulas.

Questão 3

Como você avalia a escuta da escola com relação aos saberes e vivências trazidas pelo aluno?

não entendi muito bem

Questão 4

Complete: Ser aluno é....ter dificuldades

Anexo B-03

Pesquisa - tese UFRGS - Pri Amaral

Questão 1

Como você vê a relação aluno-professor?

uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento

Questão 2

Qual a função do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

é frequentar a escola, fazer as atividades e, geralmente estudar para as provas nas vésperas
interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento.

Questão 3

Como você avalia a escuta da escola com relação aos saberes e vivências trazidas pelo aluno?

estão sempre disponíveis para escutar e ajudar o aluno

Questão 4

Complete: Ser aluno... Ser estudante é ir além, é prestar atenção nas aulas, tirar dúvidas, fazer as atividades e reforçar os conteúdos vistos em sala de aula, estudando todos os dias, ser disciplinado, educado e respeita os professores e os colegas. Etc.