

INVESTIGAÇÕES ANALÍTICO-ARQUEOLÓGICAS DO DISCURSO

estudos, pesquisas e reflexões



Erenildo João Carlos

organizador





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

REITOR

Valdiney Veloso Gouveia

VICE-REITORA

Liana Fligueira Cavalcante



CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

DIRETOR

Ulisses Carvalho Silva

VICE-DIRETORA

Fabiana Cardoso Siqueira



EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva

CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Erenildo João Carlos
organizador

**INVESTIGAÇÕES
ANALÍTICO-ARQUEOLÓGICAS
DO DISCURSO**
estudos, pesquisas e reflexões

Andréa Cardoso da Silva
Aníbal de Menezes Maciel
Eduardo Jorge Pugliesi
Erenildo João Carlos
Marcelo da Fonsêca Santana
Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Maria do Rosário Gomes Germano
Micarla Lopes de Farias
Otávio Augusto Chaves Brandão dos Santos
Raquel Rocha Villar de Alcantara
Sabrina Bezerra Leal
Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2024

Projeto gráfico: Rudah Silva

Capa: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/archeologist-outdoor-expedition-background-vector-23394628>

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

I62 Investigações analítico-arqueológicas do discurso: estudos, pesquisas e reflexões [recurso eletrônico] / Organização: Erenildo João Carlos. - João Pessoa : Editora do CCTA, 2024.

Recurso digital (1.868 KB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-445-0 (Digital)

ISBN: 978-65-5621-445-9 (Impresso)

1. Análise do discurso. 2. Análise arqueológica do discurso.
3. Linguagem. I. Carlos, Erenildo João.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 81'42

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....7

NOTAS INTRODUTÓRIAS À COLETÂNEA INVESTIGAÇÕES ANALÍTICO-ARQUEOLÓGICAS DO DISCURSO: ESTUDOS, PESQUISAS E REFLEXÕES9

Dr. Erenildo João Carlos

EIXO UM - ESTUDOS TEÓRICOS

A TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO (TAD) COMO UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA DE SE FAZER PESQUISA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E, ESPECIFICAMENTE, NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO (ECE)..... 31

Dr. Otávio Augusto Chaves Brandão dos Santos

Dr. Erenildo João Carlos

O SIGNIFICADO ARQUEOLÓGICO DE ENUNCIADO COMO FUNÇÃO 55

Dra. Maria do Rosário Gomes Germano

Dr. Erenildo João Carlos

Dr. Aníbal de Menezes Maciel

A ANÁLISE ARQUEOLOGIA DO DISCURSO E A REJEIÇÃO AO DISPOSITIVO DA INTERPRETAÇÃO..... 81

Dr Marcos Angelus Miranda de Alcantara

Sabrina Bezerra Leal

SOBRE A NOÇÃO DE PRÁTICA DISCURSIVA EM FOUCAULT: REGISTROS ARQUEOLÓGICOS 99

Dr. Erenildo João Carlos

Ms. Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos

EIXO DOIS- PESQUISAS CONCLUÍDAS

A ORDEM DO DISCURSO DA IMAGEM VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA..... 118

Ms. Eduardo Jorges Pugliesi

Dr. Erenildo João Carlos

O DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL E A SUA FUNÇÃO EPISTÊMICA NO PROGRAMANA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO 147

Ms. Micarla Lopes de Farias

Dr. Erenildo João Carlos

EIXO TRÊS - LIVRES REFLEXÕES

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE SABER E CULTURA: REFLEXÕES A PARTIR DE FOUCAULT.....	172
Ms. Andréa Cardoso da Silva	
REFLEXÕES SOBRE A CULTURA A PARTIR DE FREIRE, FOUCAULT E GRAMSCI.....	193
Ms. Raquel Rocha Villar de Alcantara	
REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PAULO FREIRE	213
Dr. Erenildo João Carlos	
Ms. Marcelo da Fonsêca Santana	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS.....	233

PALAVRAS INICIAIS

NOTAS INTRODUTÓRIAS À COLETÂNEA INVESTIGAÇÕES ANALÍTICO-ARQUEOLÓGICAS DO DISCURSO: ESTUDOS, PESQUISAS E REFLEXÕES

Dr. Erenildo João Carlos

A Análise de Discurso (AD) é uma linha de investigação que tem o discurso como objeto de análise. Linha situada no campo dos estudos do complexo social da linguagem, cuja natureza é constituída de signo. Campo no qual a AD se encontra, aproxima-se, distancia-se, cruza com outros domínios de saber, interessados em alguma faceta sociocultural e histórica desse lugar, visando escandilo e produzir, metodicamente, conhecimentos a respeito de distintos objetos e questões específicas, relacionadas às peculiares investigações de cada um dos domínios, a exemplo das Ciências Sociais (Weber, 2001), da Psicanálise (Freud, 1972), da Semiótica (Peirce, 2005) e da Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 2012), que, de algum modo, também se debruçam sobre a linguagem.

A possibilidade de se encontrar com uma diversidade de saberes, oriundos de diferentes domínios, faz da AD um lugar de atravessamento, de deslocamento e de ruptura, mas também de aparecimento e de constituição de seu próprio domínio e, conseqüentemente, de seus objetos e questões discursivas.

Na dispersão e na regularidade da efetividade do que se diz, encontram-se os acontecimentos investigados que figuram como os objetos da AD. Sem dúvida, são inúmeros os domínios que se ocupam com a linguagem. A AD é apenas um deles.

Parafraseando Foucault, o discurso é ‘um nó na rede’ do território da linguagem, e a AD, um lugar de passagem, mas também de enraizamentos onde saberes distintos armam suas tendas, ocupam seus espaços, constroem moradas e abrigos, mesmo incertos, em meio ao fluxo do que vem e vai, das continuidades e rupturas, dos modos possíveis de discursos e dos mais distintos modos de tratá-los.

Genericamente, a linguagem pode ser entendida como sendo tudo aquilo a ser utilizado para se comunicar algo. Refiro-me a um ‘tudo simbólico’, ou seja, a ‘um tudo’ característico do que pode mediar e representar algo, remeter-se a ele, lembrar-se dele, dizê-lo de algum modo (Carlos, 2017). ‘Um tudo’ cuja existência se define e se apresenta, ontologicamente como diferente do ‘tudo natural’, próprio do mundo da vida, constituinte da comunicabilidade que ocorre entre os seres vivos, em geral, distintos da esfera humana. O ‘tudo simbólico’ é o signo, e o ‘tudo natural’, o sinal. Enquanto o signo é arbitrário, alternativo, cultural, o sinal é ontológico, necessário, natural (Carlos, 2017).

Emprego, aqui, a expressão ‘estudos do complexo social da linguagem’ como designativa de um campo geral de interesses específicos, com o objetivo de investigar algum aspecto relativo ao modo de existência, funcionamento e uso do signo, cujo acontecimento sociocultural se efetiva no âmbito da comunicabilidade, realizada na interatividade humana, materializada e instalada em distintos e diferentes lugares sociais e históricos (Kristeva, 1969; Lukács, 2010).

Esse sentido de entendimento da linguagem não se reduz à particularidade de um dos modos hegemônicos de sua existência, qual seja, o da língua. Objeto, por excelência, da linguística saussuriana, tal como foi apresentado no Curso de Linguística Geral (2006), no qual Saussure defendeu a tese da dicotomia entre

língua e fala. Tese assumida por outros estudiosos que seguiram seus passos, a exemplo de Hjelmslev (1991) e Benveniste (2005).

Ora, sabe-se que, embora a língua seja linguagem, ela é uma linguagem estruturada, fundada na existência de um sistema determinado de signos, cujo funcionamento requer um complexo de elementos simbólicos, de relações e correlações entre eles, de significantes e significados implicados, instituídos e constituídos por regras definidas e imperativas, cuja impessoalidade e objetividade lhe são inerentes.

Não obstante estejam conectadas uma com a outra, a linguagem se diferencia da língua, assim como a língua difere da fala. Mesmo sendo dependente da língua, a fala guarda, em relação a ela, a liberdade de o sujeito produzir os próprios sentidos, opiniões, entendimentos. Em certa medida, por se diferenciar da língua, ela situa o indivíduo falante no acontecimento da circunstancialidade das conversações concretas que realiza em contextos sócio-históricos diversos.

Assim sendo, em outros termos, pode-se dizer que a fala se identifica com a territorialidade dos interesses e comprometimentos dos lugares, nos quais os falantes se encontram situados e inseridos. Implicando-se e contagiando-se com os dialetos e enunciações culturais, sinalizando os locais em que se encontram inscritos os sujeitos.

A língua, enquanto estrutura, por sua vez, guarda a rigidez ontológica dos sinais. Ao mediar a comunicação, enquanto conjunto determinado de signos estruturados, ela estabelece uma série de regras que delineiam seu exercício. Distintamente, a fala banha-se na incerteza da fluidez própria do signo utilizado, posto em funcionamento, existindo em função da dinâmica do agir comunicativo dos sujeitos envolvidos no cotidiano do emprego da língua. Entrelaçando-se, a linguagem em geral e a língua, em particular, implicam-se, instituem-se, instaurando as condições de possibilidade do que se diz, do que pode ser dito e de como se diz algo a respeito de uma coisa determinada.

No horizonte dos estudos do complexo social da linguagem, encontra-se

a Análise de Discurso (AD), ocupando um lugar significativo no seio das ciências humanas e sociais. Em seu lugar, o discurso, enquanto objeto da AD, diferencia-se tanto da noção de linguagem, como de língua e de fala, vez que ele guarda elementos não subjetivos, cuja singularidade é distinta da língua (regras gramaticais, sintáticas e/ou semânticas), que estruturam a língua. A existência e a objetividade particulares do discurso no seio do complexo social da linguagem encontra-se em uma zona determinada, na qual se encontra o nexos entre a coisa dita, o dizer e o modo de dizer, que, a depender da tendência da AD, é colocada, definida e problematizada, em conformidade com os domínios teóricos da AD em questão.

No caso da AD de Pêcheux, por exemplo, verifica-se que ela enfatiza a relação imbricada entre a língua, o sujeito e a fala mediada pela ideologia. No caso da AD de cunho arqueológico, a existência e a objetividade do discurso são tratadas a partir da positividade dos elementos que tecem uma determinada formação discursiva, definida pelo modo do funcionamento enunciativo do signo e do saber que a constitui.

Seja qual for a tendência da AD e a particularidade do entendimento que assumo, o objeto-discurso assumido, distingue-se, profundamente, das noções de língua e fala. Isso pode ser verificado ao se estudar e se conferir à semântica do sintagma discurso nas diversas tendências da diversidade de ferramentas teórico-metodológicas que se ocupam com o objeto-discurso (Fiorin, 1990; Fernandes e Santos, 2007; Maingueneau, 2008; Mussalim, 2012). Provavelmente, por razões como essa, enquanto disciplina institucionalizada, em nível de Graduação e de Pós-Graduação, a AD guarda uma gama significativa de entendimentos, academicamente reconhecidos.

Entretanto, ao visitarmos a literatura do campo da AD, verifica-se, em geral, a tendência de associá-la aos estudos da linguagem de origem francesa, sobretudo aos promovidos por Michel Pêcheux (1988, 1997, 2006). A respeito disso, lembra-nos Mussalim (2001) que o surgimento da AD francesa ocorreu

na década de 1960, por meio dos estudos de Jean Dubois e, sobretudo, de Michel Pêcheux acerca do discurso. “Dubois, um linguista, lexicólogo envolvido com os problemas da Linguística de sua época; Pêcheux, um filósofo envolvido com os debates em torno do marxismo, da psicanálise e da epistemologia” (Mussalim, 2001, p. 101).

Ao afastar-se de Jean Dubois, por conta de sua forte aproximação das teses de Ferdinand Saussure, que entendia a língua como um sistema fechado em si mesmo, funcionando por meio de um sistema de regras intrínsecas a ela, Pêcheux se distanciaria da língua em si, priorizando a fala, por entendê-la como sendo o lugar onde o sujeito e o sentido encontrariam seu espaço, a possibilidade de seu enraizamento, florescimento e ramificações.

Entretanto, ao propor uma semântica do sentido, Pêcheux não deixou de considerar o domínio da Linguística no tripé de sua fundamentação teórica do discurso, pois, junto com os domínios do Marxismo e da Psicanálise, estaria ela. Domínios que, ao se cruzarem, tecem os elementos teóricos necessários às assertivas analíticas do discurso, anunciadas em sua abordagem.

No Brasil, a AD é encontrada em Universidades, tipificadas a partir de distintas abordagens e representadas por diferentes estudiosos, ganhando visibilidade por meio de diversas produções acadêmicas, cujos registros, ao empregá-la como teoria e/ou ferramenta, refletem, problematizam, investigam, operacionalizam alguma faceta da existência, do funcionamento e dos usos socioculturais do discurso.

Certamente, em nosso país, a AD tem sido reconhecida, consolidada e institucionalizada como uma prática investigativa do objeto-discurso. Parece-me que essa é uma premissa aceita por vários estudiosos desse campo.

Resta-nos saber o lugar que as análises de cunho foucaultiano possuem nessa história brasileira da AD e, sobretudo, o que seu *modus operandi* contempla de específico em seu espectro teórico-metodológico, assim como quais seriam as contribuições possíveis e próprias que a particularidade da Análise Arqueologia

do Discurso (AAD) agrega ao campo do saber analítico do discurso e ao rol de produções acadêmicas, oriundas das investigações enunciativas que realiza.

No rol das possíveis problematizações a respeito das questões anteriormente mencionadas, um aspecto que desejo ressaltar, nas *Notas introdutórias*, consiste no fato de que, embora se situe no campo dos estudos da linguagem e, por isso, seja considerada como uma maneira particular de se fazer análise de discurso, a abordagem analítico-arqueológica foucaultiana se diferencia, de um lado, das vertentes anglo-saxônicas, que se ocupam com a língua em si e os modos linguísticos de seu funcionamento; de outro, afasta-se da AD francesa, centrada na questão da ideologia, de seus comprometimentos epistemológicos atrelados à luta de classe.

Diferentemente das referidas vertentes, as preocupações analítico-arqueológicas identificam e descrevem o objeto-discurso como enunciado, cuja ordem e prática específica um saber determinado, que funciona como produtor das condições da dizibilidade e da enunciabilidade do que se pode ou não enunciar a respeito de algo¹.

Ora, se, de um lado, a AAD é um modo de análise de discurso e, por isso, um domínio que também se ocupa com alguma faceta da linguagem, de outro, ela se situa no próprio campo dos estudos foucaultianos. Em outras palavras, embora seja uma invenção foucaultiana, a AAD é uma dentre as muitas ferramentas ou dispositivos de investigação e problematização que Foucault nos legou. Legado a partir do qual e com o qual podemos erigir o discurso como objeto de interesse, ou, simplesmente, deslocarmo-nos para questões outras, não necessariamente discursivo-enunciativas.

1 A título de conhecimento acerca da AAD e da noção do discurso-enunciado, tal como se tem trabalhado no Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE, sugiro a leitura de dois textos basilares, a saber: ALCANTARA, M. A. M.; CARLOS, E. J. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. Jundiaí/SP, v. 3, n. 5, p.59-73, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>. Acesso em: 05. jun. 2024; CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dalectus**. Ano 4, n.11, Ago.-Dez, 2017, p. 176-191. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32649/1/2017_art_ejcarlos.pdf. Acesso em: 05. jun. 2024.

Os estudos foucaultianos do complexo social da linguagem figuram no cenário brasileiro como um campo de investigação e problematização reconhecido e institucionalizado no âmbito da academia brasileira. Com efeito, o legado de Foucault tem sido aceito e acolhido nas ciências sociais e humanas, a exemplo da educação, como fonte de referências relevantes, promissoras e produtivas. Diversos pesquisadores trataram disso, como Fisher (2001); Aquino (2013, 2017) e Rodrigues (2011, 2015), por exemplo.

Isso, no que tange ao rol de temas, objetos e questões que marcaram o elenco de interesse de pesquisa, ao longo da trajetória investigativa foucaultiana, tanto quanto em relação aos modos como Foucault abordou cada uma de suas preocupações, ou seja, quanto aos dispositivos analíticos que desenvolveu e empregou em suas pesquisas, tais como o arqueológico, centrado no saber; o genealógico, voltados para o poder, e o ético, interessado pela questão da constituição da subjetividade dos indivíduos e coletividades.

Nesse sentido, não custa anotar, aqui, que alguns escritos que balizam o horizonte da trajetória profícua de Foucault foram acolhidos pela intelectualidade brasileira, após as visitas que ele fez ao solo brasileiro, nos idos das décadas de 1960/1970, mais precisamente nos anos de 1965, 1973, 1974, 1975 e 1976.

Representativa da fase arqueológica, relativas às décadas de 1950 e 1960, destacamos os seguintes escritos: *História da Loucura* (1961), *Nascimento da Clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969). Da fase genealógica, que se delineou na década de 1970, cujo parâmetro fora a entrada de Foucault no Collège de France, apontamos os livros *A ordem do discurso* (1970), *A verdade e as formas jurídicas* (1974) e *Vigiar e punir* (1975). Por último, ilustram as produções da fase ética, que predominou na década de 1980, o volume II de *A vontade de Saber* (1976) e a *Hermenêutica do sujeito* (2001).

A tradução e a publicação na língua portuguesa, difusão e uso dos referidos escritos no meio acadêmico brasileiro têm potencializado estudos e pesquisas, reflexões e problematizações dos mais diferentes tipos em diversos domínios das ciências sociais e humanas (Aquino, 2013, 2017; Rodrigues, 2011, 2015). Trata-se de um caso ocorrido na área da educação em estudos de Fischer (2001) e Aquino (2013)².

Em certa medida, considerando a especificidade da história da AD e de suas interfaces com os domínios que a atravessam ou dela se apropriam, pode-se dizer que as incursões analítico-arqueológicas do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE) situam-se no cenário dos estudos foucaultianos brasileiros.

Desde 2016, o Grupo integra a Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba³. Seu interesse se assenta na vontade de se apropriar teórica e metodologicamente da AAD, a fim de produzir conhecimentos acerca do discurso e da imagem visual em educação e no campo dos estudos culturais.

Para efetivar seu empreendimento, o GEPDIVE tem realizado uma série de atividades acadêmicas, a exemplo de estudos e ensinamentos referentes à AAD, de pesquisas com foco no objeto-discurso e na imagem visual, de orientações na elaboração de projetos de investigação científicas, assim como de produção e publicação de conhecimentos resultantes dessas atividades. Criado e liderado pelo professor Doutor Erenildo João Carlos, alinhado ao primeiro Foucault, o

2 A propósito disso, vale a pena consultar dois Dossiês que se ocuparam de organizar algumas produções a respeito de certos usos que pesquisadores brasileiros têm feito da caixa de ferramenta foucaultiana. São eles: DOSSIÊ Foucault e a Educação: é preciso pensar e agir de outros modos. Educação Temática Digital, Campinas: UNICAMP, v. 12, n. 1, p. 147-302, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/86>. Acesso em: 29. Mai. 2024. DOSSIÊ Michel Foucault. Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 29, n. 1, p. 5-239, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/issue/view/1554/showToc>. Acesso em: 29. maio, 2024.

3 Criado em 2008, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA passou a ser denominado Grupo De Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação. O que ocorreu com mudança do Professor Erenildo J.C., da Linha de Pesquisa Educação Popular (EP) para a Linha de Estudos Culturais da Educação (ECE), em 2016.

GEPDIVE articula professores, discentes e colaboradores da graduação e da Pós-Graduação.

Em face de seus interesses e atividades, seus integrantes têm produzido uma série de trabalhos (ensaios, artigos, coletâneas, dissertações e teses) em nível de graduação e pós-graduação, que, resultantes das referidas atividades acadêmicas, propiciam o exercício de reflexões, problematizações e investigações individuais e conjuntas, acerca de diversas questões⁴. Questões que emergem no decorrer da elaboração, execução e comunicação da pesquisa, no curso das disciplinas ministradas, na tessitura das orientações individuais e coletivas, efetivadas nas conversas orientando/orientador e nos encontros semanais e/ou quinzenais do GEPDIVE, carinhosamente denominados de Diálogos Arqueológicos.

A presente Coletânea, intitulada *Investigações analítico-arqueológicas do discurso: estudos, pesquisas e reflexões*, é composta pelo conjunto de nove textos, escritos por 12 autores, situados em lugares institucionais diferentes. Ela é uma amostra do que os integrantes e colaboradores do GEPDIVE têm produzido, tendo em vista explicitar a potencialidade da AAD, enquanto a teoria do discurso-enunciado.

Os escritos que compõem essa Coletânea organizam-se em três eixos de investigações arqueológicas. O **Eixo um: estudos teóricos** registra quatro produções que se ocupam em problematizar alguma faceta da AAD, explicitando seus significados e usos foucaultianos. Todos recorrem à mesma fonte: o clássico livro de Foucault, *A arqueologia do saber*. Fonte que fora escavada pelos autores dos textos do referido eixo, cuja sistematização e comunicação textual nos brindam com um conjunto de saberes postos, pertinentes à AAD.

Tal proeza se encontra, por exemplo, no texto **A Teoria da Análise de Discurso (TAD) como uma possibilidade teórico-metodológica de se fazer pesquisa na área da educação e no Campo dos Estudos Culturais da**

4 Exemplo disso foi a Coletânea, assim indicada: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v. 1. 344p.

Educação (ECE). Nele, os autores Otávio Augusto Chaves Brandão dos Santos (UFPE) e Erenildo João Carlos (PPGE/UFPB), problematizando a relação entre linguagem e discurso, no campo dos ECE e à luz do primeiro Foucault, discutem a tese de que a Análise Arqueologia do Discurso é uma Teoria de Discurso, cujo acervo de princípios, noções, procedimentos e instrumentos podem contribuir, significativamente, para a produção de saberes e conhecimentos a respeito de diversos objetos e questões afeitas ao espectro de interesses atinentes ao campo dos ECE, ou, mais especificamente, sobre o ‘discurso’.

Ademais, os autores ressaltam que um ponto de encontro e articulação fundamental entre a AAD e o campo dos ECE consiste no fato de que ambos, ao fim e ao cabo, estão implicados com desconstrução de linguagens e discursos, situações e posições de sujeitos essencialistas, correlacionadas à naturalização de relações, perspectivas e ações arbitrárias de saber, poder e sujeito, a respeito do ser humano, da sociedade e do mundo.

Alinhando-se ao mesmo espírito do escrito arqueológico anterior, **O significado arqueológico de enunciado como função** intitula o texto escrito pelos professores da UEPB, Maria do Rosário Gomes Germano e Aníbal de Menezes Maciel, e pelo docente da UFPB, Erenildo João Carlos. Nele, os autores problematizam uma das noções centrais da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), apresentada por Michel Foucault, em seu livro *A arqueologia de saber* (2008), qual seja, o enunciado como função. No curso de sua argumentação, os autores apontam um conjunto de ideias, associadas ao significante ‘enunciado’, às relações que o constituem e às regras que o circundam e criam as condições para o seu aparecimento.

Adentrando na escavação do enunciado na referida fonte, o texto conclui que a constituição do enunciado é constituída, conforme Foucault (2008), com base em quatro outras noções, a saber: referencial, campo associado, posição do sujeito e materialidade enunciativa. Assim posto, os autores assinalam que o enunciado, na perspectiva analítico-arqueológica, não deve ser tratado como

uma espécie de unidade/estrutura da linguagem, a exemplo da palavra e da frase, ou, ainda, da lógica, como a proposição, visto que o enunciado é, para a AAD, uma função que desempenha determinadas atividades, cumprindo fins específicos no âmbito da linguagem, distintos da ideologia e da semântica do sentido, bem como da língua e da fala.

Marcos Angelus Miranda de Alcântara, docente do Centro de Educação (CE) da UFPB, e Sabrina Bezerra Leal, egressa do Curso de Pedagogia, da mesma Instituição, tratam de outra questão relevante da Análise Arqueológica do Discurso (AAD). No texto **Análise arqueológica do discurso e a rejeição ao dispositivo da interpretação**, como próprio título anuncia, os autores apresentam um estudo teórico sobre as razões do distanciamento e abandono do significante ‘interpretação’ em *A arqueologia do saber* (2008), como definidor da chamada fase arqueológica de Michel Foucault.

Tendo em vista explicitar esse assunto, os autores mapearam o aparecimento da palavra ‘interpretação’ no referido livro, tendo em vista problematizar o seu significado e a recusa. Resultou desse processo o conhecimento de que a interpretação, enquanto dispositivo hermenêutico ou exegético, que recorre a contextos históricos e biográficos para extrair sentido das fontes textuais investigadas, afasta-se do objeto discurso-enunciado, enquanto acontecimento existente no âmbito da linguagem. Em face disso, ressaltam os autores, a interpretação seria rejeitada da abordagem arqueológica foucaultiana, enquanto estratégia de análise de discurso.

Por sua vez, o texto **Sobre a noção de prática discursiva em Foucault: registros arqueológicos**, escrito por Erenildo João Carlos e Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos, professor e orientanda da Linha de Pesquisa em Estudos Culturais da Educação do PPGE/UFPB, apresenta um estudo teórico acerca da noção de prática discursiva, tal como anunciado e formulado por Foucault em seu tratado teórico-metodológico de análise de discurso, *A arqueologia do saber* (2008).

Com a escavação do referido livro, os autores verificaram que a prática discursiva é uma noção importante dentre outras que integram a caixa de ferramenta da AAD e que os traços constitutivos da prática discursiva é a positividade do modo de dizer e do conteúdo das coisas ditas, a desvinculação da subjetividade do sentido das coisas ditas e o reconhecimento do saber, cuja existência se encontra imbricada com a linguagem e a história de cada elemento que tece o objeto-discurso em geral, e a particularidade das modalidades discursivas investigadas pelos pesquisadores.

O **Eixo dois: pesquisas concluídas** é constituído por dois textos que apresentam achados de pesquisas realizadas em nível de mestrado, demonstrando, efetivamente, as potencialidades investigativas da AAD, no que tange à produção de conhecimentos a respeito de determinados discursos afeitos à área da educação. As pesquisas foram produzidas no Curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação do PPGE da UFPB.

Embora a Resolução nº 04/2022 do PPGE/CONSEPE/UFPB afirme, em seu Art. 1, §1º, que o “Curso de Mestrado visa ao aprofundamento de conhecimentos sobre as práticas educativas formais e não formais [...] demonstrado através do rigor teórico e metodológico [...] compatível com o desenvolvimento científico da área de educação”, a apropriação e uso sistemáticos da AAD evidenciam que o resultado do processo formativo, registrado no texto final do curso, vai além do ‘aprofundamento teórico’, pois ela potencializa e capacita o mestrando à produção de conhecimentos pertinentes ao tema e ao objeto de seu interesse investigativo. É o que notamos nesses dois escritos dessa Coletânea.

Não custa dizer que há distintas possibilidades de elaboração de projetos acadêmicos. O projeto de pesquisa é apenas uma modalidade, cujo fim é a produção de conhecimento sobre um objeto específico, pertinente à determinada temática e área de conhecimento. Diferentemente desse, temos o gênero de projeto de estudo, caracterizado pelo desejo dos que intencionam suprir uma curiosidade ou acessar informações a respeito de algum assunto. Nesse caso,

o interessado acessa e se apropria do saber produzido, sistematizado e publicado. Além do estudo, há o projeto de intervenção, cujo intuito é realizar ações sistemáticas sobre algum aspecto da realidade concreta, cotidiana e histórica, visando resolver algum problema determinado.

Portanto, projeto de pesquisa significa apontar a intencionalidade de que se almeja investigar, mediante o parâmetro da rigorosidade científica, algo desconhecido, tendo em vista produzir conhecimentos a seu respeito. Assentado nesse horizonte, o **Eixo dois: pesquisas concluídas** registra duas produções que decorrem da prática efetiva de pesquisa. Em **A ordem do discurso da imagem visual no livro didático de história do ensino médio da rede estadual da Paraíba**, Eduardo Jorge Pugliesi e Erenildo João Carlos recorrem ao pressuposto de que o século XXI tem, como marca indelével, a onipresença da imagem visual em seus vários gêneros. Esse pressuposto permite que se reconheça a imagem visual como um artefato cultural de suma importância na sociedade contemporânea.

A escola e seus artefatos pedagógicos se apresentam como lugares onde a imagem visual aparece e circula, entrelaçando o processo de ensinar e de aprender. Em face disso, a pesquisa analisou a ordem do discurso que regula a disposição das imagens visuais nos livros didáticos de História do ensino médio da Rede Estadual da Paraíba. Para tanto, recorreu a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), que foi operacionalizada mediante três ações distintas e articuladas: mapear, analisar e descrever (Alcantara; Carlos, 2013).

Como resultado da investigação empreendida, os autores encontraram três achados significativos, ou seja, três séries enunciativas que constituem a ordem discursiva em apreço, a saber: as séries histórico-cultural, ideopolítica e didático-pedagógica. Concluem, por fim, que, no livro didático de História do ensino médio da Paraíba, o aparecimento e a disposição da imagem visual não são fortuitos. Ao contrário, obedecem a regras enunciativas que definem

sua seleção, organização e emprego sistemático, correlacionados aos assuntos tratados nos referidos artefatos pedagógicos escolares.

Situado no mesmo horizonte de investigação, o texto intitulado **O discurso sobre a imagem visual e a sua função epistêmica no Programa Nacional do Livro e do Material Didático**, escrito por Micarla Lopes de Farias, egressa do Curso de Mestrado em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa em ECE, do PPGE/UFPB, sob a orientação de Erenildo João Carlos, comunica alguns resultados de pesquisa de mestrado. Nele, os autores, partindo da ideia de que a imagem visual é um artefato cultural, reconhecem a evidência de que a cultura das sociedades contemporâneas se tornou imagética, com intensa presença de vários gêneros de visual-imagéticos em diversos lugares e dispositivos, firmando raízes no cotidiano, cumprindo diferentes funções, tais como a ilustrativa, a mnemônica, a decorativa, a simbólica e a epistêmica.

Considerando a hipótese de que do uso de imagens com função epistêmica presente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os autores erigiram, como objeto de pesquisa, o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD. Isso porque ele tem sido responsável pela distribuição de livros de forma gratuita e sistematizada. Além disso, encontram-se os Guias de Livros Didáticos do PNLD, resenhas dos exemplares de livros, bem como os critérios exigidos para a seleção das coleções que são utilizadas na Educação Básica Pública.

À luz da abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (Foucault, 2008), mapearam-se os Guias do PNLD. Com a análise dessa fonte, identificou-se um conjunto de fragmentos enunciativos que tratam da imagem com função epistêmica, o que permitiu o encontro de regularidades, várias correlações que evidenciaram uma série de elementos enunciativos a respeito das condições de possibilidade do discurso investigado, quais sejam: I) a imagem concebida enquanto texto; II) a imagem empregada com finalidades metodológicas; III) a imagem cumprindo funções epistemológicas.

Seguindo a mesma passada teórico-metodológica da AAD, mas de um modo ensaístico, o **Eixo três: livres reflexões** finaliza a Coletânea com três textos que problematizam objetos distintos de estudo, cujos interesses expressam a curiosidade e a investigação sistemática de seus autores e suas autoras. Digo ensaísticos porque, mesmo mediado pela rigorosidade dos procedimentos da AAD, os referidos escritos guardam o exercício acadêmico do livre pensar, motivados pela vontade de saber a respeito do que seus autores elegeram como foco de problematização. Vejamos, mais detidamente, cada um dos referidos escritos analítico-arqueológicos.

Entrelaçamentos entre saber e cultura: reflexões a partir de Foucault é um texto escrito por Andréa Cardoso da Silva, mestre em educação pela Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, do PPGE/UFPB. Nele, a autora reflete sobre o saber, deslizando-se de uma visão geral sobre ele para o modo arqueológico de Foucault entendê-lo. Nesse movimento, o texto entrelaça a noção de saber à de cultura, articulando uma à outra, ao tempo em que destaca o saber como um modo de existência da cultura. Também assinala a Análise Arqueológica do Discurso – AAD como uma estratégia teórico-metodológica potente e produtiva para explicitar a questão da conexão entre saber e cultura.

Com efeito, o texto reflete e problematiza as noções de cultura e saber. Adentra na singularidade do modo arqueológico foucaultiano de entendimento do saber. Toca no exemplo da particularidade neste âmbito referente a questões sanitárias e ambientais, tendo em vista auxiliar o entendimento da ideia de saber em geral. Por fim, a autora destaca a intrínseca e específica relação entre o entendimento de cultura no âmbito dos estudos culturais e o modo foucaultiano de conceber o saber.

Em **Reflexões sobre a cultura a partir de Freire, Foucault e Gramsci**, Raquel Rocha Villar de Alcantara, atualmente doutoranda da Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, do PPGE/UFPB, assume o pressuposto de que há uma diversidade de teorias que sustentam, constituem e orientam diferentes

tipos de práticas educativas. Segundo a autora, cada teoria, em seu tempo, lugar, cenário intelectual e contexto histórico, guarda um potencial reflexivo, que contribui para se pensar a variedade de temas, objetos e questões que emergem e circulam no âmbito da área da educação.

Ademais, ao considerar a importância da cultura na constituição das relações sociais vigentes nas teorias de Gramsci (1978), Foucault (2008) e Freire (1982; 1967; 2003), o texto reflete sobre a cultura como um elemento teórico imprescindível ao campo da educação. No desenrolar de sua reflexão, a autora destaca a particularidade das contribuições de Freire, com sua ideia de ‘ação cultural para a libertação’, para a conscientização e a organização dos oprimidos; assinala o legado de Foucault, com sua arqueologia do saber, como ferramenta potencializadora da análise crítica dos discursos que circulam na sociedade, e das lições de Gramsci, que conferem uma grande relevância ao papel revolucionário do intelectual orgânico, a exemplo do professor, na luta e na consolidação da hegemonia política e cultural de uma sociedade.

Por último, finalizando o terceiro eixo e a própria Coletânea, o texto **Reflexões sobre a noção de aprendizagem em Paulo Freire**, de Erenildo João Carlos, docente da Graduação e Pós-Graduação em Educação do CE/UEPB, e de Marcelo da Fonseca Santana, mestre em educação, pela Linha de Pesquisa Educação Popular do PPGE/UEPB, e discorre sobre o significado da aprendizagem em Paulo Freire, a partir da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault (2008). Ao analisar algumas das produções de Freire (2001, 2003, 2005, 2007, 2008), os autores constatam que a formação discursiva da aprendizagem aparece intrinsecamente relacionada à especificidade da noção de educação assumida por Freire.

Os autores assinalam que o enunciado da noção freireana de educação articula três elementos fundamentais da prática pedagógica, a saber: o diálogo, o papel do professor e os conhecimentos prévios do educando. Além desses elementos enunciativos constituintes do modo de existência da ordem discursiva

educativa freireana, o enunciado da educação freireana define a educação como uma prática social humanista e libertadora; reconhece os educandos como sujeitos cognoscíveis, criativos e ativos, bem como seus conhecimentos prévios, como uma condição de sua aprendizagem. Assim descrita, essa ordem discursiva se afasta radicalmente do enunciado tradicional de aprendizagem, como um fazer mecânico, em favor de um modo de educar e de aprender significativo e transformador.

Ao finalizar essas *Notas introdutórias*, ressalto o desejo de que elas sejam um convite para saborear o conjunto de textos, escritos por seus respectivos autores, mas que cada um deles possa despertar no leitor a vontade de saber um pouco mais sobre a linguagem e a análise de discurso; que eles agucem sua curiosidade de conhecer a existência do discurso, enquanto um artefato da cultura; que o provoquem a adentrar na semântica do discurso-enunciado e da singularidade do *modus operandi* analítico-arqueológico de abordá-lo, analisá-lo, descrevê-lo e comunicá-lo; que sejam evidências das potentes contribuições arqueológicas de Foucault ao campo dos Estudos Culturais da Educação. Enfim, esse é o telos da presente Coletânea.

Questões como as que são apresentadas nas referidas *Notas Introdutórias* acerca da AD e das tratadas em cada texto da Coletânea, que o GEPDIVE tem se debruçado ao longo de sua história. História de reflexões, estudos e pesquisas que nos levam ao aprofundamento teórico-metodológico da AAD, ao reconhecimento de sua potencialidade investigativa, a apropriação e uso de sua caixa de ferramenta, tendo em vista a produção de conhecimento sobre o objeto-discurso, e ao desejo de sistematizar, registrar e comunicar o resultado desse trabalho, partilhando-os com outros(as) que se interessam pelo assunto, ou venham a se interessar; que sejam, ou venham a ser, protagonistas de novas incursões no espaço das linhas que se cruzam e desenham os territórios arqueológicos apontados por Foucault em sua juventude.

Nesse momento, há cerca de 55 anos, por volta do fim da década de 1960, Foucault nos brindou com a escrita e a publicação do livro *A arqueologia do saber*. Certamente, um verdadeiro tratado teórico-metodológico de análise de discurso. Escrito que ainda continua fértil e potente décadas depois de sua publicação em 1969 e, aproximadamente, 40 anos após a morte de seu autor.

Em memória ao legado arqueológico de Foucault, dedicamos essa singela homenagem. Uma publicação dentre muitas outras que virão!

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-324, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782013000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 mai. 2024.

AQUINO, J. G. Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, Depois de Duas Décadas e Meia. **Educação & Realidade**, 43(1), 2017. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61605>.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005.

CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dalectus**. Ano 4, n.11, Ago.-Dez, 2017, p. 176-191. Disponível em: www.revis-tadialectus.ufc.br. Acesso em: 05. jun. 2024.

FERNANDES, Claudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2007.

FIORIN, José Luiz. Tendências da Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 173–179, 2012. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636834. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636834>. Acesso em: 23 maio. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. **Obras completas**, Vol. V, Rio de Janeiro, Imago, 1972.

HJELMSLEV, Louis. **Ensaio Linguísticos**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70: Lisboa, 1969.

LUKACS, Gyorgy. **Prolegômenos par uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paul: Boitempo, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. A Análise do Discurso e suas fronteiras. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan./jun. 2007.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 101-142.

MUSSALIM, Fernanda. Tendências em Análise do Discurso: objetos e conceitos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 41 (3): p. 948-958, set-dez 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlando et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectivas, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

EIXO UM
ESTUDOS TEÓRICOS

A TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO (TAD) COMO UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA DE SE FAZER PESQUISA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E, ESPECIFICAMENTE, NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO (ECE)

Dr. Otávio Augusto Chaves Brandão dos Santos
Dr. Erenildo João Carlos

Introdução

Esse artigo opera com a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso – AAD, proposta por Michel Foucault, e busca afirmar que a AAD se caracteriza como uma Teoria da Análise do Discurso (TAD) e como uma possibilidade de investigação no campo da educação de maneira geral e, especificamente, no campo do Estudos Culturais da Educação (ECE). Para isso, realizamos uma análise argumentativa sobre a linguagem, o discurso, a AAD, a TAD e o campo dos ECE.

É importante ressaltar em qual Foucault nos situamos enquanto abordagem teórico-metodológica. Pode-se dizer que Foucault se ocupou de três domínios. Há teóricos(as) que falam sobre o primeiro, o segundo e o terceiro Foucault,

outros(as) salientam sobre o Foucault arqueológico, o genealógico e o ético. Em nosso caso, situamo-nos no domínio arqueológico.

É possível observar que existem conexões entre cada nível. O Foucault ético não está apenas no terceiro Foucault; está desde o início. Assim como a questão do discurso-enunciado não está apenas no primeiro. Entretanto, isso não nos autoriza a dizer que, com a ética, faz-se arqueologia ou, com o discurso, análises da subjetividade. As pesquisas que utilizam a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) fazem uma opção, do ponto de vista teórico-metodológico, de utilizarem o Foucault arqueológico. E, nesse aspecto, os achados da pesquisa fundamentam-se nos próprios achados.

Após nos situarmos, apresentamos, agora, nosso objeto de discussão, ‘a Teoria da Análise do Discurso (TAD), como uma possibilidade teórico-metodológica de se fazer pesquisa no âmbito da educação e, especificamente, no campo dos Estudos Culturais da Educação’.

Até aqui, falamos sobre Análise Arqueológica do discurso (AAD) e Teoria da Análise do Discurso (TAD). Como são expressões diferentes, para não gerar nenhuma confusão, é importante destacarmos qual posição assumimos neste artigo. Pode-se pensar que AAD e a TAD são coisas diferentes; ou que a AAD é apenas um dispositivo ou uma caixa de ferramenta. Essas não são nossas abordagens. Ressaltamos que partimos da perspectiva de que a AAD é uma Teoria do Discurso, que denominamos de TAD. Portanto, a expressão TAD é outra forma de dizer AAD. Essa é a posição assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE).

A partir do que foi dito, temos nossa questão central: a Teoria da Análise do Discurso (TAD) contribui para a produção do conhecimento no campo da educação, em geral, e no campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE), especificamente?

Neste sentido, o objetivo geral é fazer uma análise argumentativa sobre as contribuições da TAD para a produção do conhecimento acerca dos objetos do campo dos Estudos Culturais da Educação, mais especificamente, quanto

ao objeto “discurso”. Nossa hipótese é que a TAD é uma possibilidade teórico-metodológica de se fazer pesquisa no âmbito da educação e, especificamente, no campo dos ECE.

As fontes que utilizamos se referem à produção acadêmica (artigos, dissertações, teses e livros), e a abordagem teórico-metodológica é a Teoria da Análise do discurso (TAD). Nossos conceitos-chave são: Discurso, AAD, TAD e Estudos Culturais da Educação (ECE). O percurso que empreendemos assenta-se em uma perspectiva analítico-argumentativa. Iremos averiguar, então, as contribuições da TAD para a produção do saber elaborado, ou seja, do conhecimento sobre objetos do campo dos ECE, mais especificamente, sobre o objeto “discurso”.

Linguagem, discurso e Análise Arqueológica do Discurso (AAD)

A linguagem é um pressuposto do discurso. Enquanto complexo social, mediadora do saber e das relações intersubjetivas, ela é estudada por diferentes domínios do conhecimento. No que se refere à definição da linguagem, Palomo (2001) salienta que podemos entendê-la como um conjunto significante, “sem esquecer que semelhante conjunto é união indissolúvel de expressão e conteúdo”. A autora diz, ainda, que sua classificação pode ser em “linguagem verbal: aquela cujos sinais são as palavras, e não verbal: aquela que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos” (Palomo, 2011, p. 11-12). Na perspectiva de Foucault (2001):

A linguagem é o murmúrio de tudo que é pronunciado e, ao mesmo tempo, o sistema transparente que faz com que, quando falamos, sejamos compreendidos; em suma, a linguagem é tanto o fato das palavras acumuladas na história quanto o próprio sistema da língua (Foucault, 2001, p. 140).

Adentrando na Análise Arqueológica do Discurso (AAD), que é um dos diferentes domínios do conhecimento que estuda a linguagem, destacamos que essa abordagem é apresentada por Foucault (2008) no livro *A Arqueologia do Saber*. Sabe-se que existem diferentes abordagens de pesquisa e estudo sobre a linguagem, e a AAD é uma delas.

Assim sendo, embora possamos ter entendimentos específicos desse complexo social que é a linguagem, arqueologicamente falando, pode-se dizer que ela é abordada de modo singular. É, precisamente, essa singularidade que buscaremos conhecer neste artigo no que tange ao tratamento do objeto “discurso”.

A linguagem é, inclusive, o pressuposto da existência do discurso e também da imagem visual. É importante salientar que, para apreender a categoria imagem (diferentemente de discurso), precisamos olhar. Apreendemos a imagem pela sensação, o que se relaciona à visão. Assim, a imagem é abordada dentro desses elementos de natureza empírica. Já o discurso é algo que não vemos, não é empírico; é o som, a composição fonética, está no terreno do que é ou foi dito. Assim, em se tratando do discurso como objeto, que, ao mesmo tempo, em uma perspectiva arqueológica, também é categoria e conceito, o apreendemos com a inteligência. A categoria aciona ideias gerais e abstratas; por sua vez, o conceito aciona ideias concretas e mais próximas da empiria. No domínio da AAD, o termo discurso pode ser enfocado como uma categoria arqueológica ou como um conceito operativo.

Entendendo essas singularidades e diferenças da imagem e do discurso, podemos refletir mais sobre a linguagem em uma perspectiva arqueológica. Destacamos que o ser da linguagem é o signo, e este tem três características: significante, significado e referência. Foucault, tanto em seu livro “As palavras e as coisas”, quanto no texto “Linguagem e literatura”, toca, analisa e discute a problemática do signo como sendo o pressuposto sem o qual não haveria a linguagem.

Em “Linguagem e literatura”, Foucault (2001) acrescenta que a obra literária é feita de signos; ela é feita não com ideias, beleza, sentimentos, mas, sobretudo,

com linguagem, a partir de um sistema de signos. Todavia, o autor alerta que esse sistema de signos não é isolado e, sim, faz parte de uma rede de outros signos que circulam em dada sociedade. O autor conclui dizendo que:

A cada momento da história de uma cultura corresponde um determinado estado de signos, um estado geral de signos. Seria preciso estabelecer quais elementos atuam como suporte de valores significantes e a que regras obedecem a esses elementos significantes em sua circulação (Foucault, 2001, p.163).

O signo é o pressuposto fundamental da existência do discurso. De um modo geral, é tudo que se põe no lugar de outra coisa. Na perspectiva de Carlos (2013), se o ser da linguagem, em geral, é constituído por signos, é importante ressaltar que seus modos de existência dependem da natureza dos elementos que constituem um signo (característica tricotômica), em particular, e o modo como o signo se organiza e funciona. Dentro da abordagem teórico/metodológica da AAD, esse entendimento é fundamental, pois, a depender do tipo de signo a ser analisado (escrita, fala ou imagem), “as estratégias de escavação e as camadas a serem investigadas, assim como os achados enunciativos, poderão ser diversos e distintos” (Carlos, 2013, p.64).

O signo – portador de significante e de referência – refere-se a algo que não é ele mesmo; “apenas por meio do signo é possível capturar o discurso” (Carlos 2013, p. 64). O objeto da investigação da AAD, dentro dos vários elementos que fazem parte do terreno da linguagem, é o discurso. O objeto da AAD não é a linguagem em si, mas esse território dentro da linguagem, chamado de discurso – que, como salientamos, é conceito e simultaneamente categoria – e está vinculado à ideia de enunciado. Analisar e descrever os enunciados e seus feixes de relações são perspectivas arqueológicas, com as quais o primeiro Foucault trabalha. Quando se começa analisar o discurso, encontramos elementos que o constituem, sendo um deles o enunciado.

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) tem um modo de funcionamento específico. Por exemplo: ao invés de fazer interpretações, essa abordagem

teórico-metodológica analisa e descreve os achados encontrados no campo discursivo. A AAD não faz uma análise interpretativa do discurso, mas, como o nome já diz, uma análise arqueológica; dentro dessa perspectiva, o discurso é entendido como um acontecimento.

Segundo Carlos (2013, p.61), a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) explicita um modo específico de “entender e praticar uma investigação e, consequentemente, de produzir, organizar e apresentar os achados resultantes da pesquisa”. A análise do discurso, na perspectiva da AAD, parte do pressuposto de que o terreno de sua escavação é a linguagem, seja ela escrita (textual), falada (oral) ou imagética (visual).

Sobre a questão do enunciado, é importante diferenciá-lo de uma frase, uma proposição e um ato de fala; ele não é nenhum desses três elementos. O enunciado é uma função, uma função que possibilita a existência das frases, proposições e atos de fala.

Uma pesquisa que utiliza a AAD enquanto abordagem teórica/metodológica tem, como uma de suas tarefas, entender o solo que escava; isto é, saber sobre a ordem de funcionamento da linguagem, haja vista ela ser o lugar onde aparece e se constitui o discurso como um acontecimento enunciativo. “As pesquisas de cunho arqueológico deslocam o foco do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento, para o território arqueológico da série linguagem-saber” (Carlos, 2013, p. 62-64).

Para Carlos (2017, p.189), o enunciado é constituído por um conjunto de relações dentro de tudo aquilo a que uma ordem discursiva se refere a partir das leis de possibilidade e das regras de existências vinculadas à ordem em questão. Os conjuntos de relações que constituem os enunciados se referem a correlatos, posições de sujeitos singulares e diferentes materialidades (Carlos, 2017, p.189). Diante do exposto, é possível perceber que o enunciado é relacional.

Os objetos da AAD são objetos arqueológicos. Para cada objeto arqueológico, há perguntas arqueológicas: “como arqueológico” e “o que arqueológico”

dentro da perspectiva do que pode (ou não) ser dito sobre determinada “coisa”. Sendo mais específico, como vimos que o objeto da AAD é o discurso, e, mais precisamente, o discurso-enunciado, a AAD se ocupa dos dizeres enunciativos.

Outra questão importante a ser ressaltada é que o discurso, na perspectiva da AAD, não é analisado, por exemplo, do ponto de vista da semiótica, ou por meio da fenomenologia, ou da Linguística. O objeto que interessa à arqueologia dentro da linguagem é a camada específica, como salientamos, do discurso-enunciado. O enunciado, de caráter abstrato e inteligível, e enquanto uma modalidade particular de existência do signo, “organiza-se e funciona a partir de um *modus operandi* para além da inteligibilidade tricotômica do signo” (Carlos, 2017, p. 186).

Diante do que foi exposto até aqui, podemos dizer que a *linguagem é um pressuposto arqueológico do discurso como objeto de pesquisa*. Aprofundando um pouco mais na semântica do termo “discurso”, salientamos que, para se refletir sobre a semântica desse termo no domínio da AAD, é importante apreender que o nível das coisas ditas, do ponto de vista arqueológico, é o nível do discurso. Os objetos da AAD são objetos que aparecem no território dos dizeres, ou seja, no uso da linguagem.

Entretanto, é relevante destacar que, dentro do território da linguagem, os objetos da AAD são especificamente os que têm a ver com o discurso e com o enunciado. Esse ponto é importante, já que é possível entender o discurso de uma forma não arqueológica; existem diversos domínios do saber e do conhecimento que vão abordar o discurso de outras maneiras, como, por exemplo, o campo da linguística, hermenêutica e outras abordagens da própria análise do discurso. Nesses domínios, o discurso não tem a mesma semântica em relação à abordagem arqueológica. Se formos estudar esses outros campos, não iremos encontrar o mesmo significado de discurso como é abordado na AAD.

Arqueologicamente falando, há um modo específico de abordá-lo. Nesta perspectiva, é fundamental nos apropriarmos da semântica do termo discurso,

a partir da AAD, para a compreensão dele enquanto objeto, categoria e conceito. Essa compreensão passa pelo entendimento do discurso enquanto enunciado, para, a partir disso, delimitarmos objetos de pesquisa arqueológicos e, por conseguinte, perguntas arqueológicas. Citando Foucault em seu livro *A Arqueologia do Saber*, Carlos (2017) aborda que o trabalho arqueológico de escavação da camada do discurso consiste em descrever um conjunto de enunciados, como “figura lacunar e retalhada”; segundo a “dispersão de uma exterioridade”; para reencontrar as “formas específicas de um acúmulo” (Carlos, 2017, p.190).

Nas pesquisas arqueológicas, uma das tarefas consiste em entender o solo que está sendo escavado para se saber sobre a ordem de funcionamento da linguagem, haja vista ela ser o lugar onde aparece e se constitui o discurso como acontecimento enunciativo (Carlos, 2013, p. 62).

A partir do que está posto, podemos concluir que o objeto da AAD não é a linguagem em si, mas um território dentro da linguagem, que é o discurso. Acerca disso, Foucault diz que o discurso “não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias” (Foucault *apud* Carlos, 2013, p. 65).

Então, para relacionarmos, agora, a linguagem, com o signo, com o discurso e com enunciado, em síntese, destacamos que, na perspectiva da AAD, o que define a linguagem é o signo – o signo é o ser da linguagem. Por sua vez, o signo é a condição de existência do discurso. O ser do discurso é o enunciado. E o enunciado não é signo, mas, sim, uma função.

Para finalizar, salientamos que “Foucault descreve o discurso como enunciado e, este, como um complexo de relações específicas, característico de uma função, não de uma unidade ou estrutura, como, por exemplo, o sintagma, o nome, a palavra, a frase, a proposição, o ato de fala, o texto, a obra e, em última instância, o próprio signo” (Carlos, 2017, p.189).

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) enquanto Teoria do Discurso

Após as reflexões sobre a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), linguagem, e discurso, aprofundaremos, neste tópico, partindo da perspectiva de que a AAD pode ser tratada como uma teoria capaz de orientar a fundamentação de pesquisas sobre o objeto discurso. Trata-se da Teoria da Análise do Discurso (TAD).

Assim, refletiremos sobre o caráter teórico da AAD, ou seja, suas categorias e conceitos, seus objetos e procedimentos. Arqueologicamente falando, assumimos a perspectiva de não dizer: a AAD e a TAD; como se fossem coisas diferentes. Mas dizer que a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) é uma Teoria do Discurso, que denominamos de Teoria da Análise do Discurso (TAD). Por conseguinte, a expressão TAD é outra maneira de dizer AAD, e essa é a visão que assumimos neste artigo e no Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE).

Algumas formulações/conceitos estabelecidos por Foucault, por meio de sua arqueologia, afastam-se das feitas por outras áreas do conhecimento, inclusive de outras abordagens de análise do discurso. Os caminhos seguidos por Foucault para escavar o terreno da linguagem têm um modo singular. As regras, feixes de relações, os signos, os enunciados, as práticas discursivas, as formações discursivas, os discursos, as posições de sujeito, os domínios e os campos associados, são conceitos-chave que operacionalizam a abordagem teórico-metodológica da AAD e que fazem com que esta possa ser considerada uma teoria.

Segundo Melo (2019), “A prática discursiva, formação discursiva, discurso, o sujeito, objeto, domínio e campo associado são conceitos chaves que corroboram com o procedimento de operar metodologicamente a Teoria da Análise do Discurso (TAD)” (Melo, 2019, p.554). A autora também destaca o enunciado e diz que:

A compreensão que emerge no campo arqueológico do enunciado é a função que exerce por meio da relação que se estabelece. Parece que a relação funcional é o que emerge do enunciado. No campo arqueológico, o enunciado é a própria função relacional que existe nos acontecimentos da vida, no cotidiano das experiências, nas palavras ditas, nas coisas existentes, nos vértices que se soltam sem ganhar tanta centralidade, mas que ocupam um lugar, um espaço, uma função. (Melo, 2019, p. 560).

Algo relevante na TAD é não confundir o signo – ser da linguagem – com o enunciado – ser do discurso. A linguagem pode ser vista, ouvida, cheirada ou tocada, todavia, o enunciado, não. Se analisarmos objetos discursivos ou visuais como objetos de nosso interesse, é importante tratá-los enquanto enunciado, teórica e/ou metodologicamente. Salientamos que o enunciado não existe sem signo, mas não se confunde com ele.

Neste sentido, algo importante para compreendermos a TAD é entendermos o discurso, o enunciado, a relação e a função. O ser do discurso, na perspectiva arqueológica, é o enunciado, sendo que não há enunciado sem relação; e a relação específica do enunciado é uma função. Então, função é uma relação em particular. O complexo de relações define o enunciado, e esse complexo de relações que o caracteriza tem, ao menos, quatro modos relacionais que podemos identificar em certa ordem do discurso. Destacamos os sujeitos, em certa posição, que é a posição de sujeito. Podemos identificar, também, os objetos, ou temas que são tratados em determinada ordem discursiva, os campos associados e a questão da materialidade, que é outro constituinte do enunciado. É importante ressaltar que a materialidade enunciativa é uma regra, um princípio que ordena o discurso de uma determinada maneira, e não de outra.

O modo de operar com o discurso na TAD acontece de maneira específica e segundo o rigor de determinados procedimentos. Assim, podemos compreender que “o que o enunciado menciona, nomeia e faz lembrar constitui-se da mesma coisa que ele é: relações de relações. O enunciado é uma dobra de si, não é algo posto no lugar de outra coisa distinta dele. Ele se põe e põe a si mesmo como

objeto” (Carlos, 2017, p 189).

Se realizarmos um estudo, de forma não interpretativa, do livro *A Arqueologia do Saber*, de Foucault (2008), poderemos dizer, a partir de Foucault (2008), que a AAD é uma abordagem teórico-metodológica do discurso. Na supracitada obra, Foucault esboçou uma série de questões teóricas e metodológicas sobre o objeto “discurso” enquanto “enunciado” que delineiam a TAD.

A TAD possui um modo específico de operar a investigação e, posteriormente, apresentar os resultados. Ela busca realizar uma análise ao nível do par discurso-enunciado. Carlos assevera que, em *A Arqueologia do Saber*, Foucault buscou:

[...] desconstruir a ideia de que o discurso se identifica com outros artefatos da linguagem, problematizando-o no próprio terreno da linguagem, bem como discutiu o modo de outros domínios e de abordá-lo [...] funcionando a partir de regras também próprias, correlacionadas a ordens, práticas e formações discursivas particulares (Carlos, 2017, p. 187).

Para finalizar esse tópico, destacamos que os objetos que emergem do uso da TAD “sequer podem ser cogitados a partir de outras abordagens teóricas ou técnicas de pesquisa qualitativa, como, por exemplo, o materialismo histórico e dialético, a fenomenologia, a análise de conteúdo ou os métodos biográficos” (Alcântara, 2016, p.63).

O campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE)

O debate contemporâneo sobre a cultura põe em circulação uma variedade de modos de dizê-la. Essa questão faz aparecer uma profusão de discursos sobre a cultura, em geral. Assim, dizer “cultura”, como uma constituinte fundamental da paisagem contemporânea, guarda, de um lado, uma gama de significados singulares, distintos um do outro; de outro, a existência de uma série de íntimas conexões entre eles (Carlos, 2019, p.714).

O campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE) se debruça no estudo sobre a cultura, desconstruindo práticas, paradigmas e visões de mundo que se colocam como verdades absolutas. Esse campo parte do entendimento de que o que vivemos e nos é colocado socialmente são construções sociais, ou seja, nem sempre foi assim. Se são construções, diversos paradigmas podem, então, ser transformados, (re)pensados, e novos olhares podem ser percebidos. Um exemplo é o do machismo, que é estrutural e é uma construção social, podendo, ser, dessa forma, desconstruído. Sobre a história, especificamente, do campo dos Estudos Culturais, Carlos (2019) assevera:

Sabe-se que o legado dos Estudos Culturais é bem recente (Schulman, 1999). Este legado tem cerca de 70 anos, desde a criação do *Center Contemporary Cultural Studies*, por Richard Hoggart, em 1958. Embora ainda não tenha um século, os Estudos Culturais vêm operando uma série de mudanças significativas no entendimento e na pesquisa sobre a questão da cultura, desde que surgiu na Inglaterra, na década de 1950, através das investigações de seus precursores [...] (Carlos, 2019, p.716).

Carlos (2019) diz que, conforme esclarece Escosteguy (1999, p. 139) em seu texto “*Estudos Culturais: uma introdução*”, são três os textos, surgidos nos fins dos anos 1950, que estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: “Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E. P. Tompson com *The marking of de english working classe* (1963)” (Carlos, 2019, p.716).

O campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE) é heterogêneo e traz múltiplos sentidos e conceitos, tendo a cultura (compreendida enquanto um campo de luta) como conceito-chave. Também destacamos os conceitos de poder, de ideologia, cotidiano, dentre outros. Os ECE têm a ver com contextos (singulares – plurais), com as culturas vividas no cotidiano de grupos, coletivos, sujeitos, movimentos sociais que apresentam epistemologias de luta e resistência e que foram e são marginalizados e inferiorizados pelos *Status Quo*. Os

ECE se debruçam sobre as diversas histórias de ser e de estar no mundo.

Esse campo apresenta uma rejeição ou (re)significação da clássica dicotomia “cultura erudita x popular”, característica de uma visão de mundo esquizofrênica, que buscou definir ideologicamente a legitimidade do que deveria ser ou não o cultural. Essa dicotomia é própria de sociedades regidas pelo poder simbólico exercido por grupos e classes dominantes nos âmbitos: econômico, político e religioso.

O deslocamento da visão preconceituosa das elites aristocráticas e burguesas para a diversidade das práticas sociais, operada pelos ECE, ampliou o leque de possibilidades de artefatos culturais a serem tratados como objeto da apreciação, estudo e investigação do referido campo, incluindo também no rol de seus interesses as práticas culturais vivenciadas cotidianamente pelos assim chamados grupos marginalizados (Carlos, 2019, p 717).

Neste sentido, os Estudos Culturais da Educação ECE nos provocam para nos atentarmos para as pequenas narrativas produzidas e experimentadas por pessoas comuns, diminuindo o foco nas (macro)narrativas, que, de certa maneira, trazem visões essencialistas, como acontece no caso de visões essencialistas em relação às mulheres, como se todas vivessem a condição de “ser mulher” do mesmo modo. As mulheres comuns, ao mesmo tempo, “por serem subjetivadas através de discursos indicando como devem ser e estar no mundo, podem reproduzir e/ou transformar essa mesma condição – multiplicando os sentidos e encontrando outras e novas formas de se viver” (Felix, 2019, p.26).

Essa relação, a partir da leitura do campo do ECE se dá, então, pelo fato de, entre as principais características das investigações no âmbito desse campo, estarem: “a localidade (ao invés da universalidade) das investigações; a implicação (e não o afastamento) do(a) pesquisador(a) com o tema e os sujeitos investigados [...]”. Os ECE abrem espaço para investigações localizadas, sobre “gente comum” e, ao fazerem esse movimento, demonstram os limites e possibilidades de suas existências periféricas, marginalizadas e excluídas (Felix, 2019, p. 20).

Restepro (2015), ao falar sobre os Estudos Culturais na América Latina, cita a introdução que Catherine Walsh fez para um livro que reúne os resultados do “*Primer Encuentro Internacional sobre Estudios Culturales Latinoamericanos: Retos desde y sobre la Región Andina*”, realizado em junho de 2001. Segundo Restepro, buscava-se abrir um espaço de diálogo desde a América Latina para a possibilidade de se (re)pensar e (re)construir os Estudos Culturais enquanto espaço de encontro político, crítico e de conhecimentos diversos. O encontro que, de acordo com o autor, marca o início do “*doctorado en estudios culturales latinoamericanos de la Universidad Andina*”, evidencia o que posteriormente se denominou de inflexão decolonial, que se relaciona, também, às epistemologias fronteiriças, incluindo aquelas promovidas pelos movimentos indígenas e afros (Restepro, 2015, p. 28).

Neste sentido, em suas reflexões, Restepro (2015) cita novamente Walsh, segundo o qual, para quem está inserido no campo e na prática dos Estudos Culturais, o objetivo não é readotar a prática dos *Cultural Studies* iniciada na Inglaterra, entretanto, construir pontes de convergência entre projetos intelectuais, entre comunidades interpretativas e entre as disciplinas que estudam o sociocultural, e também entre essas e os saberes locais e as culturas locais (Restepro, 2015, p. 29).

Contribuições da TAD para o ACE

A linguagem enquanto complexo social e parte integrante da cultura é um instrumento de comunicação e significação e, como já discutimos, tem os seus modos particulares de existir e funcionar, não se resumindo, por exemplo, à língua. Ela pode se efetivar basicamente por meio da escrita, da fala ou por meio de imagens (Carlos, 2017). Tanto o discurso quanto a imagem visual se configuram como dois tipos de artefatos culturais com os quais cotidianamente nos deparamos.

Como vimos, o campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE) é heterogêneo e interdisciplinar e envolve a discussão sobre “qualquer objeto cultural [...] qualquer gênero do saber elaborado que eleja o cultural, enquanto produção humana, como objeto de sua pesquisa. (Carlos, 2019, p. 716)”. Nesta perspectiva, sendo a cultura uma categoria fundante do campo dos ECE, que engloba os artefatos culturais, podemos situar o objeto “discurso” como sendo um objeto cognoscível e viável do ponto de vista da TAD. Outros objetos de pesquisa característicos da TAD e que se conectam com o Campo dos ECE se referem à própria imagem visual, assim como a questão do “saber”.

No caso da TAD, esses objetos, que fazem parte da cultura, são tratados, em si, à luz da TAD enquanto dispositivo de análise. Ou, ainda, objetos arqueológicos, que pressupõem não ser seu ser em si, mas o que é possível se dizer sobre eles enquanto enunciados.

Destacamos que, embora a análise do discurso, em geral, não seja identificada como um campo da investigação situado rigorosamente no horizonte epistemológico dos ECE, já que sua filiação pode ser localizada no horizonte dos estudos empreendidos no domínio geral do saber, registrado pela rubrica “análise do discurso”, as análises do discurso:

[...] também se debruçam sobre a cultura humana, seja ela visual ou não, já que não seria adequado conceber o discurso sobre alguma coisa, como algo natural, como algo produzido pelo determinismo das leis naturais [...]. Ou, ainda, como algo somente ligado aos dizeres eruditos e aos pronunciamentos esquizofrênicos e preconceituosos de representantes dos grupos e classes dominante e/ou hegemônicos da sociedade (Carlos, 2019, p.723).

Carlos (2019) assevera que dizer discurso significa dizer, necessariamente, cultura, já que o discurso é produto da atividade humana. Assim, pode-se dizer que a TAD encontra seus objetos de reflexão, de investigação e de pesquisa, “na camada da cultura em que se encontram as coisas efetivamente ditas, postas em circulação. Nessa camada do dizer, situa-se o nível do discurso-enunciado

[...]” (Carlos, 2019, p.724). Carlos (2019) destaca que o discurso é:

[...] em última instância, produto da atividade humana. Entretanto, embora seja um artefato do mundo da cultura em geral, o significante discurso informa acerca da existência de uma esfera, uma região, um território cultural próprio, constituído pelo signo, seu funcionamento, suas representações simbólicas e coisas efetivamente ditas por seu intermédio. Desse modo, o discurso entendido como algo cultivado, produzido, carregaria, como qualquer outro artefato da cultura humana, propriedades, aspectos e funcionamentos peculiares (Carlos, 2019, p.723).

Segundo Alcântara (2016), a tríade discurso, signo e enunciado abre um campo arqueológico de possibilidades investigativas em diversos campos das ciências humanas, sociais e da educação (Alcântara, 2016, p. 62). Neste sentido, é interessante acrescentar a produção acadêmica do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE), antes denominado Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). Ou seja, há um acúmulo de conhecimento – uma concreta produção acadêmica que está posta, por meio de teses, dissertações, artigos em periódicos de circulação nacional, etc., que demonstram como a TAD pode contribuir nas pesquisas em educação e, agora, especificamente, no campo dos ECE.

Como exemplo, destacamos a dissertação de Dênis Roberto da Silva Petuco (2011): “Entre imagens e palavras: o discurso de uma campanha de prevenção ao crack”, que, no ano de 2013, foi considerada a melhor dissertação de Mestrado da Área de Crack e/ou Outras Drogas pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) – Associação Mário Tanhauser (Alcantara, 2016, p.66).

Além das defesas e dos exames de qualificação dos TCCs, de dissertações e de teses, é possível destacar o “Encontro de Educação e Visualidade”, no Centro de Educação da UFPB, que acontece desde 2011. Outro aspecto é que, em 2016, foi lançado o primeiro número da Revista “Discurso e Imagem Visual em Educação” (Alcântara, 2016, p. 62). Essas atividades articulam estudantes e pesquisadores(as) que têm o comum interesse de refletir sobre a relação

entre discurso, educação e visualidade. Até o ano passado (2019), no campo da Educação Popular, e, agora, a partir dos Estudos Culturais da Educação (ECE), já que professor Erenildo Carlos, coordenador do grupo, mudou de linha de pesquisa.

A TAD permite algo novo: identificar enunciados. Podemos dizer que aí está o néctar da flor. Neste sentido, é importante salientar que pesquisas feitas no campo da história, da memória, das pesquisas biográficas, do marxismo, da fenomenologia, positivismo, etc. não nos permitem

[...] pensar, cogitar nem investigar as redes complexas de enunciados, as regras enunciativas de funcionamento nem as condições discursivas de possibilidades de existência, porque, do ponto de vista procedimental, para dar conta de seus objetos, uma pesquisa arqueológica formula uma série de questões norteadoras, a saber: Como a rede enunciativa de determinada época construiu determinado objeto do discurso? Que enunciados podem ser elaborados e circulados? Que estratégias teóricas são viáveis em certa ordem discursiva? [...] (Alcantara, 2016, p.79).

O discurso tem uma existência, uma materialidade, que não é uma materialidade empírica, do pensamento ou da vivência. Sua materialidade, na perspectiva da TAD, é a sua existência enquanto linguagem. Uma condição de possibilidade da existência do discurso é a existência da linguagem. Então, isso nos situa diante de um pressuposto da TAD.

A TAD, em sua abordagem teórico-metodológica, ao invés de interpretar, analisa e descreve. Nas pesquisas em ciências humanas, há forte tendência interpretativa. Tenta-se enquadrar os dados, as informações dentro do arcabouço teórico que utilizamos como referencial e como fundamentação; neste aspecto, o que não estiver dentro desse paradigma é retirado. Em outras palavras, aquilo que não estiver contemplado pelo instrumento de coleta das fontes empíricas está fora.

Então, esse procedimento da interpretação toma sempre como referência algo que não é o próprio objeto de análise. Todavia, em se tratando de análise

arqueológica, a tarefa do analista é explicitar e descrever o complexo de relações que constitui um determinado discurso, sem interpretá-lo. É uma forma de entender as coisas em suas constituições, em seus modos de existência, e não atribuir a elas sentidos ou significados que gostaríamos que tivessem em função de uma específica abordagem que cultivamos, ou, até mesmo, em função de uma ideologia.

A análise arqueológica parte de um entendimento do outro a partir dele mesmo, podendo, ser, inclusive, ao nosso modo de ver, uma percepção e uma atitude empática, que escuta o outro a partir do que ele diz, e não do que interpretamos acerca do que ele diz. Essa é uma diferença importante que o Foucault arqueológico traz em relação às teorias tradicionais de pesquisa.

No Foucault arqueológico, a teoria é produzida em função do objeto; objeto este que não conhecemos e, por isso, queremos pesquisar sobre ele. O que produzimos de conhecimento sobre o objeto, serve para aquele objeto. Nessa perspectiva, não há um hibridismo teórico. A TAD traz uma relação entre um conjunto de saberes elaborados sobre um objeto determinado, que serve para explicá-lo, e não outra coisa. Neste sentido, o conceito de discurso enquanto enunciado nos permite encontrar determinados objetos. Auxilia-nos a pensar acerca de certos objetos do discurso, não de outros. Por isso que não cabe investigar, por exemplo, representação na TAD.

Destacamos, ainda, que vivemos sobre a égide da interpretação. Na academia, a maioria das pesquisas é interpretativa. Pensar em outras formas de abordagens teórico-metodológicas é uma forma de diálogo com os Estudos Culturais da Educação (ECE), já que, como afirma Veiga-Neto (2000), esse campo empreende uma desconstrução de regimes hegemônicos (Veiga-Neto, 2000, p. 49).

A partir do que foi dito, podemos perceber as potencialidades epistemológicas da Teoria da Análise do Discurso (TAD). É uma forma de desnaturalizar discursos, desconstruir verdades e dar conta de como os saberes sobre as coisas foram sendo formados.

Conclusão

Como considerações finais, para iniciar, retomamos nossa pergunta: a Teoria da Análise do Discurso (TAD) contribui para a produção do conhecimento no campo da educação, em geral, e no campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE), especificamente?

A partir do que foi dito, podemos perceber que há contribuições da TAD para a educação e para o campo dos ECE, principalmente nas reflexões sobre a linguagem e o discurso, objetos que são importantes no debate educacional e no campo dos ECE. Obviamente, há outras contribuições. Como nosso artigo focou na questão do discurso enquanto enunciado, abordaremos essas contribuições específicas.

A forma como a TAD analisa o discurso a conecta aos ECE, já que ambos (TAD e ECE) buscam desnaturalizar e desconstruir situações e abordagens essencialistas que naturalizam relações, perspectivas, ações, o ser humano e o próprio mundo. Assim, os ECE desnaturalizam pronunciamentos hegemônicos e situações opressivas que, muitas vezes, são colocadas como naturais. Para essa desnaturalização, uma análise arqueológica do discurso é de fundamental importância para se compreender como saberes e discursos são construídos ao longo do tempo, para se entender o porquê de algumas coisas poderem, ou não, ser ditas em determinada ordem do discurso.

Algo também importante a ser destacado em nossas considerações finais é que partimos da perspectiva de conhecer o Foucault arqueológico a partir dele, conhecendo suas contribuições especificamente arqueológicas, assim como dos(as) autores(as) e produções também arqueológicas.

Além disso, apropriamo-nos da TAD e operamos com ela, a fim de verificarmos suas contribuições para os processos analíticos e investigativos dos objetos do discurso e de seus nexos com a educação e os ECE. Neste sentido, um *a priori* epistemológico que destacamos é que a determinação do objeto é uma

premissa fundamental de nossa escolha teórica e metodológica.

Quando nos relacionamos com um tema, neste momento, ele passa a existir enquanto objeto de pesquisa, e nós, enquanto sujeitos e, assim, assumimos uma posição com o tema que é marcada pela curiosidade e pelo desejo de conhecer. Não apenas nós não conhecemos o que queremos pesquisar, mas, também, a comunidade científica não conhece. Quando isso acontece, temos um projeto de pesquisa.

A delimitação do objeto de pesquisa é imprescindível. Esse princípio metodológico é fundamental para uma boa pesquisa e é o objeto que vai direcioná-la, pois, a partir dele, são levantadas as perguntas, os objetivos e a tese.

As pesquisas que utilizam a TAD fazem uma opção, do ponto de vista teórico-metodológico, de ficar com o Foucault arqueológico. A TAD se debruça sobre objetos do discurso. Neste sentido, quando vamos delimitar nosso objeto, estamos pensando em objetos arqueológicos e, a partir disso, de perguntas arqueológicas, do nosso “como” arqueológico. Assim sendo, associar nossas perguntas ao elemento de natureza arqueológica opera um corte, uma especificação e um direcionamento na pesquisa e, por conseguinte, nas respostas.

Então, objetos arqueológicos não nos remetem aos acontecimentos em si, mas ao que dizem sobre determinada coisa. Isso é uma contribuição para o campo dos ECE, pois, a partir da TAD, podemos pesquisar o que é dito sobre a cultura, gênero, saberes populares, grupos marginalizados, educação, cinema, cultura visual, etc. Aprender essas ordens discursivas, as coisas que são ditas, é uma forma de construir novos conhecimentos, ainda não pesquisados no campo.

Todavia, é importante ressaltar que existem muitas coisas ditas, que não são necessariamente arqueológicas, assim como objetos relacionados ao discurso que não são arqueológicos. Por isso, é preciso fazer o processo de escavação para encontrarmos os objetos arqueológicos, já que o nível das coisas ditas, do ponto de vista arqueológico, é o nível do discurso, do enunciado.

Embora pareça, essa não é uma questão simples. Um dos fios dessa complexidade encontra-se em termos o devido conhecimento de que nossos objetos se localizam precisamente na região enunciativa da linguagem. Neste sentido, as contribuições da TAD para a educação e para o Campo dos ECE vão gerar pesquisas em diferentes níveis. Podemos ter trabalhos sobre a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) enquanto Teoria da Análise do Discurso (TAD), pesquisando o discurso-enunciado; outra possibilidade de pesquisa refere-se à TAD como dispositivo ou caixa de ferramenta sendo utilizada para investigar o discurso entendido de modo diferente do discurso-enunciado. Ainda podemos ter pesquisas com o uso de conceitos arqueológicos para investigar uma coisa qualquer a partir do discurso.

Podemos pensar, também, que a TAD contribui para transformações em nossas vidas. Essa é outra contribuição da TAD para o campo dos ECE, já que esse campo visa a pesquisas implicadas dentro de uma perspectiva de que todo conhecimento é autoconhecimento.

Neste contexto, a partir do momento em que refletimos sobre uma abordagem teórico-metodológica que parte do outro a partir dele mesmo (caso da TAD), e não a partir de nossa interpretação ou de nossos julgamentos do que achamos que o outro pensa e diz, por exemplo, podemos iniciar uma reflexão sobre como nos relacionamos uns com os outros e, principalmente, como escutamos o outro.

Na TAD, a descrição é o ato de dizer como o discurso é e como ele funciona, sem colocar nossas opiniões, olhares, interpretações, ou como gostaríamos que fosse. Nesse sentido, podemos pensar nisso em nossas vidas, por meio de uma escuta arqueológica. Essa escuta, então, acontece em uma perspectiva do que está dito, e não à luz do que supomos que seja que o outro quer dizer. Esse ponto é um elemento importante na TAD.

Pensando arqueologicamente em nossas práticas e relações no decorrer de nossas vidas, salientamos que a escuta arqueológica nos ajuda a escutar e entender o outro, a analisar o que compõe a sua fala e a dialogar com ele(a) a

partir do que ele(a) está apresentando, e não simplesmente do que gostaríamos que fosse ou do que pensamos que seja. Escutar sem interpretar é uma forma de escuta empática, tanto com nossas fontes e com nosso objeto, quanto com as pessoas com quem dialogamos no dia a dia.

Concluimos, então, afirmando que a TAD tem uma contribuição a dar às investigações na educação e, especificamente, no campo dos ECE, seja às pesquisas que têm seus objetos particulares o “discurso” em sua conexão com a área da educação, ou às que têm conexão com outras áreas das ciências humanas.

Referências

- ALCANTARA, M. A. Miranda. A análise arqueológica do discurso na produção do grupo de estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro (GEPEJA). **Revista Discurso & Imagem Visual em Educação – RDIVE**, v. 1, n.2, p. 60-81, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rdiv/article/view/32121>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CARLOS, Erenildo João; ALCANTARA, M. A. Miranda. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: <<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32649>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CARLOS, Erenildo João. O enunciado do cinema como inovação pedagógica da prática educativa escolar brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, p. 710-738, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2019000200710&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero: diálogos, aproximações e distanciamentos. In: ANDRADE, Fernando C. B. Pelas Fretas: **Pesquisas em Estudos Culturais da Educação**. Editora CRV, Curitiba, 2019.
- FOUCAULT, Michael. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 139-1174, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. A Teoria da Análise do Discurso: a arqueologia em escavação. **Revista Cocar** (ONLINE), v. 13, p. 553-576, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2173>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Rev. Cient.** UNINOVE, São Paulo (n 2, v.3), p. 9-15, dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/272> . Acesso em: 20 fev. 2024.

RESTEPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina, **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 21-31, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252004.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. UFRGS; p. 37-69, 2000.

O SIGNIFICADO ARQUEOLÓGICO DE ENUNCIADO COMO FUNÇÃO

Dra. Maria do Rosário Gomes Germano
Dr. Erenildo João Carlos
Dr. Aníbal de Menezes Maciel

Introdução

Nesse artigo, realizamos um mapeamento discursivo sobre o significado arqueológico de enunciado como função, no livro *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault (2015). Acostado ao arcabouço teórico-metodológico, operamos em uma perspectiva analítica-argumentativa, que visa atravessar, a camada da linguagem, com o intuito de acessar conjuntos de coisas ditas por Foucault sobre o enunciado. Faremos esse percurso à luz da *Análise Arqueológica do Discurso*, proposta pelo próprio autor no referido livro. Nele escavamos as relações e o posicionamento de conjuntos de signos que emergem no jogo discursivo do referido documento fonte, a fim de compreender o funcionamento do enunciado posto por Foucault. Analisamos quais são os significados, as concepções, as proposições, as ideias, as relações que o constitui, a sua natureza, as regras e os sistemas que o circundam, criando assim as condições para o seu aparecimento.

Esclarecemos que a obra *Arqueologia do saber*, foi lançado na França, em 1969. Nessa obra, Foucault discorre sobre os procedimentos teóricos metodológicos da *Análise Arqueológica do Discurso* (AAD), utilizados por ele

para a analisar e descrever os discursos, particularmente empregados em seus trabalhos de pesquisas anteriormente publicados, a saber: *A História da Loucura na Idade Clássica* (2010), *Nascimento da Clínica* (2018) e *As Palavras e as Coisas* (1999). Essas três obras criam condições para o entendimento da Arqueologia do saber (2015), evidenciando o modo de operar da arqueologia do discurso, apresentada como procedimento investigativo para analisar e descrever os discursos.

Em relação ao livro *História da Loucura na Idade Clássica*, obra publicada em 1961, o pesquisador analisa e descreve o objeto loucura, mobilizando as condições que possibilitam o seu aparecimento e sua construção em um determinado período da história (Foucault, 2010). Para Foucault: “[...] a unidade dos discursos sobre loucura não estaria fundada na existência do objeto loucura” (Foucault, 2015, p. 39). Não é o objeto loucura que cria a psicopatologia, mas o que se disse sobre a loucura é que constitui o conjunto de práticas discursivas e o sistema de regularidades que criam as condições de existir de seu acontecimento enunciativo. De acordo com o estudioso, o jogo das regras é que torna possível o aparecimento do objeto, que define sua transformação, sua descontinuidade, sua não identidade e sua ruptura. Assim, produz-se o próprio objeto (Foucault, 2015).

No *Nascimento da Clínica* (2018), publicada em 1963, Foucault desloca o seu objeto de interesse para a medicina moderna, dando visibilidade ao aparecimento tanto de novas práticas institucionais quanto do padrão universal de saúde. “Não mais a doença mental, mas a própria doença; não mais a psiquiatria, mas a própria medicina moderna, a partir do século XIX” (Giacomoni; Vargas, 2010, p. 2).

Nas *Palavras e as Coisas* (1999), volume publicado em 1966, o autor direciona sua atenção ao surgimento das Ciências Humanas. Nessa obra, Foucault ressalta alguns deslocamentos que sucederam entre a época clássica, marcada pela centralidade nas análises do nível da representação. A linguagem que

antes era concebida como um espelho que refletia a natureza e o mundo passa a se referenciar na representação das coisas do mundo. A dependência entre a linguagem e o mundo acha-se desfeita, a relação entre as palavras e as coisas do primado da similitude se desfaz. “[...] Desaparece então a camada uniforme em que se entrecruzavam indefinidamente o visto e o lido, o visível e o enunciável” (Foucault, 1999, p. 68).

O signo assume o lugar da coisa em si, em estado de imagem e semelhança, e as novas ciências empíricas como a Biologia, a Economia e a Filologia que, não estando centradas sob a lógica da representação, concebem o homem como objeto a ser estudado e construtor de suas próprias representações (sobre a vida, o trabalho, a linguagem, etc.) (Foucault, 1999).

Na *A arqueologia do saber*, volume publicado em 1969, Foucault (2015), além de explicitar a existência do discurso enquanto uma prática¹ que produz conhecimento e efeitos diversos, tece um percurso arqueológico que revela as condições de possibilidades de existência do discurso, enunciado, suas regras, correlações e ordem discursiva. Nesta perspectiva, os discursos passam a ser constituídos por suas condições de possibilidades, mesmo as verdades sacralizadas pela ciência, não podem mais ser analisadas a partir da superfície de suas emergências (Foucault, 2015).

A princípio, não nos parece uma atividade simples, tendo em vista a complexidade que carrega os escritos foucaultianos de maneira geral² e de modo particular, o que está posto na Arqueologia. Assim sendo, esclarecemos que não vamos nos ocupar em interpretar e nem buscar o sentido oculto que aparece

1 Ao utilizar a palavra prática, ao que parece Foucault não pretende significar a ação, a atividade do sujeito, “mas designar a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o discurso”. (Pinto, 2011, p. 45, apud Lecout, 1980, p.91). Essa submissão do sujeito é analisada pelo filósofo como posição do sujeito.

2 Grande parte dos especialistas identificam três fases na produção foucaultiana, considerando critérios metodológicos e cronológicos: arqueologia, genealogia e ética. A primeira refere-se às obras que vão da *História da loucura*, *Arqueologia do saber*, *O nascimento da clínica até As palavras e as coisas*. A segunda, intitulada de genealogia, perpassa pela *Ordem do discurso*, *História da sexualidade-vontade do saber e Vigiar e Punir*. A terceira, denominada de ética – localiza-se no volume dois e três de *História da sexualidade-uso dos prazeres e o Cuidado de si*. Para melhor entendimento dessas fases consultar: (Veiga-Neto, 2011).

na trama discursiva foucaultiana acerca do enunciado, nem buscar as causas e consequências produzidas por esse discurso, mas o que está posto no documento fonte³, quais são os seus elementos constituintes, qual a sua natureza, os seus correlatos, quais as ideias, concepções que estabelecem relações com o significativo enunciado, particularmente existindo como função.

Uma pergunta nos parece pertinente nesse momento: o que nos motiva a execução dessa tarefa? De modo particular, neste caso, nosso interesse se justifica porque temos nos ocupado em estudar e pesquisar junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE⁴, sobre o discurso no Foucault arqueológico, seu modo de funcionamento, as suas dispersões, os agrupamentos de enunciados que regulam o seu aparecimento, entre outros aspectos. Em escavações realizadas, encontramos baixos índices de investigações que se ocupam, particularmente, da análise arqueológica do discurso.

De maneira geral, esse interesse pela arqueologia do discurso foucaultiano também se justifica pelo desejo de evidenciar, de colocar em circulação o conjunto de saberes, entendimentos, ideias e concepções, enfim o legado teórico-prático deixado pela arqueologia, sobretudo por reconhecer as relações e correlações existentes entre o discurso e o conhecimento, como afirma Carlos (2002): “o conhecimento não só pode ser visto, [...] mas também constituído discursivamente” (Carlos, 2002, p. 100).

Explicitamos, portanto, que ao adentrarmos nas relações que evidenciam a natureza do enunciado além de nos apoderarmos conceitualmente de uma categoria arqueológica também realizamos o exercício de operar com a ferramenta, ou seja, estamos organizando, selecionando, classificando, excluindo,

3 Na arqueologia o termo documento fonte é utilizado com o entendimento de lugar onde são encontrados e registrados os primeiros achados da escavação.

4 Para acessar a produção de teses e dissertações de membros do Grupo de Estudo e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação–GEPDIVE, que se fundamentam na Análise Arqueológica do Discurso, de Michael Foucault (2015), sugerimos consultar a tese intitulada: O discurso do uso didático da imagem virtual na escola. Link de acesso: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18297?locale=pt_BR.

separando, analisando e descrevendo os discursos sobre o enunciado.

Dessa forma, revelamos o nosso propósito em analisar e descrever os acontecimentos discursivos. Mas qual a relação entre o discurso e o enunciado na arqueologia? Sabemos que pensar, estudar arqueologicamente sobre o discurso exige que pensemos sobre o enunciado ou no “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2015, p. 131).

Para Foucault (2015) o enunciado, se constitui no ser do discurso. Este mostra-se como a definição por excelência do discurso. Como estudamos o discurso, somos impelidos a escavar o enunciado, identificar seu aparecimento, suas relações, permanências, exclusões, agrupamentos, transformações, entre outras modalidades de existência que lhe confere um papel, uma atividade, uma função. Por isso, o interesse em escavar o enunciado realizando-se como função.

A Arqueologia do Saber de Michel Foucault: documento fonte

Iniciamos nossas escavações, fazendo uma leitura cuidadosa e atenta no conjunto de textos que estão postos na obra *Arqueológica do Saber* de Michel Foucault (2015), vemos que o autor faz um exercício crítico reflexivo para explicitar o percurso teórico metodológico empreendido em suas pesquisas, o que resultou na produção de uma teoria sobre o discurso.

O discurso embora tenha sido identificado pela História das Ideias⁵ e pela História do Pensamento na França, sempre era concebido como irrelevante, não tinha o devido reconhecimento. Em Foucault (2015), o discurso ganha

5 O termo arqueologia foi utilizado para distinguir a história realizada por Foucault, da História das ideias e para situá-la em relação à epistemologia. É o próprio Foucault quem afirma: “[...] a história das ideias é, então a disciplina dos começos e dos fins” (Foucault, 2015, p.168). Diz ainda: “[...] a descrição arqueológica é precisamente abandono da história das ideias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram” (Foucault, 2015, p.169). Não compreende o desenvolvimento da história da civilização, da sociedade moderna como uma progressão linear e contínua, o que existe são rupturas, dispersões, escansões.

centralidade, o mesmo não aparece como algo acidental, secundário, ele existe como acontecimento constitutivo do próprio conhecimento, produzindo vários efeitos na constituição de subjetividades, formulações de leis e políticas públicas, diagnósticos na área médica, documentos, representações, práticas, entre outros. Ancorado nesse entendimento, Foucault realiza um trabalho para escavar, analisar e descrever as condições de existência que garantem o aparecimento desse discurso, o qual denominou de arqueologia do saber.

Identificamos que o uso da palavra arqueologia⁶ aparece com o significado relacionado ao procedimento, ao método, ao percurso de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos, estes já pronunciados, ditos, escritos e falados. Os discursos não são conjuntos de significantes que fazem referência a conteúdos, coisas, fenômenos que estão no mundo, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas” (Foucault, 2015, p.60).

A esse respeito, Foucault (2015) orienta que o arqueólogo não deve investigar o que supostamente estaria nas entrelinhas dos documentos e dos textos, nem tampouco deveria buscar interpretar aquilo que se queria dizer em outra época histórica ou cultural, mesmo porque essa tarefa já vem sendo realizada pela hermenêutica; a intenção da análise arqueológica do discurso é analisar e descrever as condições de existência do discurso, do enunciado ou do conjunto de enunciados de determinada época ou cultura, escandir o discurso segundo séries de agrupamentos.

Esse entendimento se desprende de atividades que se referem às análises e interpretação de obras, livros, de biografias e ou história de vida de autores, professores, personalidades e ainda de aprofundamento de

6 O termo arqueologia, a princípio nos remete ao domínio científico da Arqueologia, enquanto Ciência. Neste referido campo cabe ao arqueólogo à tarefa de descrever a partir das pistas matéricas deixadas, a existência de um artefato determinado' ou de um ser vivo. Na Análise Arqueológica do Discurso, o termo utilizado por Foucault carrega o significado de designar um modo específico de realizar a investigação, de organizar, analisar e descrever os achados da pesquisa.

temáticas. Nessa perspectiva, a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) impõe o abandono de interpretações, definições, explicações unívocas e lineares, libertar-se da busca contínua e permanente de encontrar o sentido oculto das coisas, atitudes e práticas frequentes das abordagens que estudam o discurso em outras linhas⁷.

Na abordagem da AAD, o arqueólogo deve ocupar-se em escavar a permanência e a existência das palavras, das coisas ditas sobre algo, o que significa escavar com afinco e determinação o próprio discurso, fazendo aparecer o que está posto, mas ainda não está visível. Para realização dessa ocupação, o filósofo buscou a emergência de um método que não fosse formalizador, nem interpretativo, tendo em vista a existência de vários métodos que se ocupavam do estudo da linguagem.

Explicitamos ainda, que em virtude da evidência da ampla frequência do significante enunciado, decidimos nos ocupar em escavar alguns achados discursivos que põe em movimento uma série de signos que dão visibilidade ao enunciado enquanto categoria. Em vista disso, não mapeamos fragmentos que se ocupam do significado do enunciado posicionado como categoria operativa, a exemplo do procedimento teórico-metodológico praticado por Foucault nas obras *As Palavras e as Coisas* (1999), *A História da Loucura* (2010) e *o Nascimento da Clínica* (2018), mas como acontecimento que se posiciona abstratamente, de forma mais geral. A partir destes esclarecimentos, fomos conduzidos ao encontro de alguns achados os quais se evidenciam nas sessões seguintes desse artigo.

7 Na abordagem teórica metodológica do Materialismo Histórico-dialético o discurso é tratado como um instrumento de luta, particularmente entre a classe do patrão e a do trabalhador (discurso do opressor e do oprimido). Nessa perspectiva, o discurso aparece identificado com a noção de ideologia.

A linguagem e o discurso

A linguagem, na análise arqueológica do discurso–AAD, ganha visibilidade ao constituir-se como lugar onde surge e se constitui o discurso, inclusive como região determinada sobre a qual o arqueólogo deve realizar suas escavações. Sabemos que o ser da linguagem é o signo e que seu modo de existência depende da forma como seus elementos (o significante, o significado e o referente) estão estruturados. O significado relaciona-se à ideia que se tem acerca de determinada coisa/objeto; o significante às marcas escritas e o referente relaciona-se à coisa em si que está representada. Diz Foucault “Ora, acredito que se possa mostrar que a relação do enunciado não pode ser superposta a qualquer dessas relações” (Foucault, 2015, p. 107). Para o arqueólogo pesquisador, não são os elementos constitutivos dos signos que lhe interessam, porque não são as peças que ele procura, apesar de reconhecer que, para adentrar as camadas mais profundas do discurso e o segmento do enunciado, será preciso escavar o terreno da linguagem. Só assim, poderá saber como funciona o enunciado.

Considerando que, embora a linguagem seja o lugar no qual surge e se constitui o discurso, não deve ser confundida com ele. E como essa camada é o espaço onde se realizam as escavações preliminares, uma das tarefas teóricas do pesquisador arqueólogo deverá ser a de conhecer o melhor possível esse terreno, para se distanciar dela. Isso para que, conforme esclarece Foucault (2015, p. 107), “[...] se possa mostrar que a relação do enunciado não pode ser superposta a qualquer dessas relações [...]” que caracterizam as que são próprias do ser do signo.

De acordo com Foucault (2015), o aparecimento do enunciado não está nos vértices que compõem o ser da linguagem, mas na relação entre eles. Ele entende que o aparecimento do enunciado se deve ao fato de a relação ganhar centralidade em detrimento dos vértices que constituem o signo

linguístico. Os vértices (significante, significado e a referência) sofrem uma espécie de implosão, uma transformação e perdem sua importância, que passa a ser atribuída à relação. Podemos nos perguntar: como o enunciado revela-se nesse jogo constitutivo do signo? Qual a definição arqueológica do enunciado? Como os *discursos* são formados? Evidencia Foucault, “certamente os discursos são feitos de signos” (Foucault, 2015, p. 60), porém na análise arqueológica os signos carregam outro papel que vai mais além da sua utilização para designar coisas.

Conseqüentemente, através das escavações discursivas no documento fonte, fomos conduzidos inicialmente à identificação de uma série de signos, materializados em afirmativas, frases, argumentos, concepções, conceitos, correlatos, sentidos, sentenças, entre outros, que nos transportaram ao entendimento de Foucault sobre o significado do significante enunciado, existindo como função.

Posteriormente, ao atravessá-la, buscamos examiná-la com um gesto de abrir a mochila, de desatar os nós discursivos dos signos encontrados para além dos sentidos postos, ocultos, distorcidos, contraditórios e das intencionalidades, dos ditos em suas entre linhas, escondidos na escrita dos textos, a fim de encontrar os feixes de relações enunciativas, próprias do discurso-enunciado.

Nesse sentido, sob o crivo da AAD, iniciamos nossa escavação pela camada da linguagem.

Escavação, análise e descrição⁸ do ‘enunciado’ existindo como ‘função’

Adentrando na trama discursiva do documento fonte, observamos que o

8 Sobre as etapas do processo de escavação da Análise Arqueológica do Discurso, que assumimos nesse trabalho, sugerimos a leitura de: ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*, Jundiá, v. 11, n. 3, nov. 2013, p. 59-75. Disponível em: <anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/ultimas_edicoes.asp>. Acesso em: 15 nov. 2019.

significante *enunciado* aparece relacionado ao significado de acontecimentos, episódios específicos, a um elemento, item que não se pode decompor, que se manifesta inclinado a sofrer transformações, modificações e reativações ao adentrar no jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele. Ao que nos parece não há possibilidade de pensarmos arqueologicamente o discurso desarticulado do enunciado, isto porque o enunciado é o elemento constituinte da identidade do discurso. Perseguindo estes indícios, buscamos explicitar as particularidades constituintes dessa unidade. Será que essa unidade “é ou não idêntica à que os gramáticos caracterizam como frase, ou, ainda, à que os “analistas” tentam demarcar sob o título *speech act*?” (Foucault, 2015, p. 97).

Identificamos um conjunto de concepções que distanciam o enunciado de significados filiados à gramática (que investiga frases); à análise lógica (que analisa as proposições) como também aos modelos analíticos da Linguística, da Semiologia ou da Representação. Assim, observamos no movimento discursivo em tela, que o enunciado não se apresenta filiado, a nenhuma dessas unidades, embora seja necessário atravessar a camada do terreno da linguagem para acessarmos o enunciado, como já mencionamos anteriormente, em outra sessão desse texto. Vemos que este signo se encontra localizado numa camada da que não se expressa nas análises citadas, ele aparece livre das correntes das estruturas da linguagem, embora precise dela para se manifestar.

Continuamos nossas buscas, achamos um conceito de enunciado que dá centralidade mais uma vez a explicitação de que este significante deve afastar-se de significados, concepções que o confunda com ato de fala, proposições, caracteres gramaticais ou frases, ou ainda com as estruturas da semântica.

O enunciado está para além de palavras, “o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem não se apoia nos mesmos critérios” (Foucault, 2015, p. 104). Vemos que não são essas relações que fazem o enunciado aparecer, reconhecemos a existência de outros critérios que criam as condições para a sua manifestação. O enunciado não é, em

si, uma unidade.

Contudo, encontramos o enunciado conectado a ideia de desempenho de uma atividade indispensável para que se possa dizer se existe frase, proposição ou ato de fala. Constatamos: “ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição ou ato de linguagem” (Foucault, 2015, p.104). Embora o enunciado não possa ser confundido com frase, proposição e ato de fala é ele quem cria as condições, as possibilidades para que esses elementos existam. Lemos: “o súbito aparecimento de uma frase, o lampejo do sentido, o brusco índice da designação surge sempre no domínio do exercício de uma função enunciativa” (Foucault, 2015, p.137).

Localizamos peças que explicitam: enunciados não são proposições a exemplo da “Ninguém ouviu e é verdade que ninguém ouviu” (Foucault, 2015, p.97), de acordo com a rede discursiva foucaultiana, mesmo que do ponto de vista da lógica, estas formulações não apareçam como duas proposições diferentes. Por outro lado, se analisadas na perspectiva do enunciado, observamos que estas emergem relacionadas a significados diferentes, porém elas não pertencem ao mesmo plano do discurso, nem ao mesmo conjunto de enunciados, elas possuem características enunciativas distintas, os critérios de análise são outros. Dizendo de outro modo, tanto do ponto de vista da lógica, quanto do enunciativo as estruturas citadas anteriormente carregam significados diferentes.

Contudo após identificarmos o afastamento do discurso em tela do enunciado como proposição, fomos escavar o conjunto escritos que põe em movimento a relação entre o enunciado e a frase. Encontramos:

[...] Não seria preciso admitir uma equivalência entre frase e enunciado? Sempre que existe uma frase gramaticalmente isolável, pode-se reconhecer a existência de um enunciado independente; mas em compensação, não se pode mais falar de enunciado quando, sob a própria frase, chega-se ao nível de seus constituintes. [...] alguns enunciados podem ser compostos—fora da forma canônica sujeito—ligação—predicado—por um simples sintagma nominal

(Este homem!) ou por um advérbio (Perfeitamente), ou por um pronome pessoal (Você) [...] (Foucault, 2015, p. 98).

Nesse feixe de relações que estão posicionadas no achado acima, vemos certa vinculação entre o enunciado e a frase, porém identificamos um afastamento de entendimentos que revelam afinidades entre o enunciado e os significados filiados aos modelos tradicionais que definem a relação correspondente entre sujeito, predicado, advérbio e pronome. Acontecimentos estes que pertencem ao campo da Linguagem de maneira geral e de modo particular ao domínio da Gramática. Não são essas relações gramaticais que fazem aparecer às conexões entre a frase e enunciado. O enunciado não deve ser associado aos elementos gramaticais que estruturam a frase, nem a sua causa e nem a seus elementos. Ainda não são essas relações que dão visibilidade ao enunciado.

Assim, notamos até esse momento da escavação que o enunciado embora mantenha relação não é uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de uma entidade que fala, nem se mostra sujeito a verbalizações e estruturações das regras gramaticais, ele emerge no conjunto de signos presentes na rede discursiva que põe em movimento o seguinte entendimento:

Chamaremos enunciados a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (Foucault, 2015, p.130).

Na formulação acima, o significado do significante enunciado surge associado ao modo de existir de um conjunto de signos que se diferencia de ideias relacionadas a traços, riscos, linhas, marcas ou objetos produzidos pela criatividade e inventividade humana. Esse se revela vinculado a conjunto de domínio

de objetos; à posição de sujeito, eclode localizado em outras formas verbais, as quais se diferenciam como já observamos nessa trama discursiva, de frases, atos de fala e assertivas.

Constatamos, então, que o signo é elemento constitutivo do enunciado, mas nem todo signo é enunciado. O signo enunciativo se manifesta a partir de outros critérios. Verificamos nesse achado, que o significante enunciado apresenta-se relacionado a um conjunto de domínios, a posição de sujeito e uma materialidade que se reproduz.

Também encontramos o enunciado com o significado de acontecimento estranho, tendo em vista as relações que estabelece: se por um lado, surge embrincado a um gesto de escrita ou a pronúncia de uma palavra, por outro lado, ganha existência vinculada ao campo da memória, da concretude dos textos escritos, dos livros e de qualquer forma de registro. Acontecimento único, que se apresenta livre, aberto às modificações. Modificações estas, relacionadas não apenas às situações que provoca e às consequências por ele ocasionadas, mas também, aos conjuntos de enunciados com modalidades inteiramente diferentes que os seguem e os precedem. Identificamos que a relação que o enunciado realiza com textos, livros, obras ou qualquer outra forma, é livre. Relação que tanto sofre modificações quanto as provoca no conjunto de enunciados que os acompanham.

Vemos assim na ordem do discurso foucaultiano o significante *enunciado* se afastando da concepção de unidade e apresentando-se associado ao sentido de relação, porém a noção arqueológica de relação surge com o significado de função. Em outros termos, o enunciado para o Foucault da Arqueologia do Saber é uma função. Nesse momento da escavação, encontramos um entendimento chave para a arqueologia, o enunciado aparece como uma função, um modo particular de existir do signo. Como função o significante enunciado emerge associado ao significado de incumbência, atividade, com uma missão a ser desempenhada junto ao conjunto de múltiplas relações que faz o enunciado

aparecer. Esta função enunciativa também se manifesta associada às regras de funcionamento, às condições, ao jogo de relações determinadas por agrupamentos de regras, composições que desempenham tarefas na trama enunciativa.

Dizendo de outra forma, identificamos em *Arqueologia do saber* o enunciado como uma função que se relaciona a conjuntos de regularidades. Importa destacar que essa relação não se mostra limitada a determinados domínios e unidades, como por exemplo, os da Linguística, da Lógica Formal e das Representações, como já observamos em outros fragmentos mencionados anteriormente nesse artigo. Contrariamente a esses significados, a função enunciativa atravessa livremente os domínios de composição e unidades, e nessa operação faz aparecer conteúdos específicos no espaço e no tempo, como apreendemos na formulação que segue:

[...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente aos signos; [...] é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (Foucault, 2015, p. 104-105).

Nessa passagem, notamos que a função que desempenha o signo enunciativo e que cruza os campos de domínios se fundam através de uma atividade livre, nada está predeterminado, não há a priori, não há uma estrutura definida que liga uma coisa a outra como acontece em outros domínios. Há uma atividade possível, mas não determinada.

Nessa concepção, mobilizam-se séries de signos para associar a relação funcional que o signo enunciativo carrega, em termos de liberdade e de autonomia. Assim, opera movimentos os quais cruzam domínios de estruturas e unidades, fazendo aparecer temáticas, assuntos, conjunto de ideias e conceitos, matérias, argumentos, tópicos específicos que estão presentes no tempo e no espaço. Nesses termos, lemos:

[...] Trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão presentes aí ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura [...] É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado em sua formulação (oral ou escrita) (Foucault, 2015, p.105).

No fragmento anterior, destacamos uma série de aspectos que fazem referência ao objeto do nosso interesse, a saber: o enunciado existindo como função. Nesse caso, o modo de existência do enunciado surge atrelado ao significado de executar, de desempenhar, ter a incumbência de adentrar, de se aprofundar nos diversos domínios, nas diversas séries de signos. Ainda, permite explicitar se nesses agrupamentos sígnicos, os enunciados se fazem ou não presentes, se fazem sentido, quais as regras que permitem sua manifestação, ou as que os sobrepõem, ou as interditam. Finalmente, que acontecimento é praticado na sua expressão oral e escrita ou como se materializa no modelo oral e escrito.

Continuando o processo de escavação do significado do enunciado aparecendo enquanto função, constatamos na rede discursiva foucaultiana a existência de vínculos evidentes entre o signo e o enunciado, para qual esse autor questiona: “O sentido atribuído ‘a existência dos signos’ precisa ser elucidado.

O que queremos dizer quando afirmamos que há signos, e que basta que haja signos para que haja enunciado?” (Foucault, 2015, p.96). Nessa formulação, reconhecemos que a existência dos signos não está necessariamente relacionada à existência de enunciados, ela surge concatenada a outro sentido, a outro significado, a outro modo de operar, de funcionar do signo.

Essa explicitação revela-se no seguinte achado: “Uma série de signos se torna *enunciado* quando estabelece com ‘outra coisa’ uma relação específica que se refere a ela mesma e não à sua causa, nem a seus elementos” (Foucault, 2015, p. 107). Essa série de signos mostra que embora o enunciado atravesse a materialidade expressa no signo, o seu limite não está no signo em si, está na

fronteira da sua existência.

Dizendo de outra forma, para que um determinado conjunto, ou sequência de elementos linguísticos seja analisado e descrito como enunciado ele deve estabelecer com outra coisa uma determinada relação. Uma relação que emerge condicionada a um exercício funcional, este eclode conectado ao sentido de atividade, trabalho, execução, atribuição, serviço, entre outros como já foi explicitado.

Nessa direção, temos: “É essa função que é preciso descrever agora como tal, ou seja, em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza” (Foucault, 2015, p. 105). Verificamos nesta formulação a revelação da compreensão que explicita a função enunciativa. Ela aparece conectada à descrição das condições que cria as possibilidades do seu aparecimento, as regras que a interditam ou a autorizam e o campo em que se efetiva. Trata-se de vínculos que se instituem conjuntamente e que são regidos por regras de formação, leis que determina o modo, as condições de existência do enunciado.

Demarcado por esse jogo discursivo que mostra associação tricotômica entre relação-função-enunciado, constatamos que a função caracteriza o enunciado. Mesmo já tendo averiguado que a função surge livre, não determinada e que em alguns momentos adentra na trama discursiva, nas regras, precisávamos escavar com mais profundidade os significados presentes nessa relação.

Assim indagamos: Que relação funcional específica é essa que cria as condições de possibilidades para o aparecimento exclusivo do enunciado? Qual o limiar de existência entre o signo e o enunciado? Assim, identificamos que a função enunciativa se expressa, se explicita por meio de quatro características que criam as condições de possibilidades para o aparecimento do enunciado. A

saber: o referencial, o sujeito, o campo associado e a materialidade⁹.

Em relação à primeira, vimos que ela surge associada a um *referencial*, pois identificamos: “é preciso saber a que se refere o enunciado” (Foucault, 2015, p. 110). Nessa perspectiva o enunciado emerge sempre relacionado à alguma coisa, conjunto de domínios nos quais os objetos podem aparecer.

Observamos que, se por um lado o referencial aparece desvinculado de significados relacionados às coisas, fatos, acontecimentos, realidades, contextos e seres, por outro lado, revela-se constituído por conjuntos de articulações, de regras, leis, lugar, espaço, condições, possibilidades que ele próprio aciona para dizer ou não algo sobre alguma coisa, objetos que são nomeados, designados ou descritos. Vemos nessa série aparecer, através do jogo de articulações, as regras enunciativas que o próprio referencial carrega. Este também emerge como delimitador do sentido da frase e do valor de verdade da proposição.

Outro aspecto importante que identificamos se refere à descrição do enunciado e do seu referencial, vemos que estes não podem conectar-se à análise lógica, semântica ou sintática, pois todas estas referidas análises descrevem o enunciado, impondo estruturas e ordenamentos que não são constituintes do próprio enunciado, elidindo as possíveis relações entre este significante e os espaços de diferenciação.

A existência dessas relações que aparecem entre o enunciado e os espaços de diferenciação faz eclodir as diferenças entre eles, e são exatamente estas diferenças que devemos analisar e descrever, como está exposto na seguinte estrutura:

[...] o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e delimitação do que dá à frase o

9 A propósito da noção de referencial e materialidade em Foucault, consultar: FAHEINA, E. F. A. O pensamento arqueológico de Michel Foucault sobre materialidade e referencial. *Conjectura: Filosofia e Educação* (UCS), v. 25, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7119>. Acesso: 27 jun. 2020.

seu sentido, à proposição seu valor de verdade. [...] A descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, [...], mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer às diferenças (Foucault, 2015, p. 111).

Ao que nos parece, no discurso posto, a função enunciativa emerge operando enquanto referencial. Esta se conecta às possibilidades que definem as regras, as leis que fazem o enunciado existir. Portanto, a análise do referencial, do conjunto de domínios a que o enunciado se refere, dá visibilidade a ideias, sentidos, significados, correlações que são colocadas em jogo pelo próprio enunciado.

Quanto à segunda característica, identificamos que essa diferencia a função enunciativa de outros elementos linguísticos, ela surge associada à relações determinadas com o *sujeito*, a esse respeito encontramos: é uma função vazia “que se deve isolar, sobretudo, das relações com as quais poderia ser confundida, e cuja natureza é preciso especificar” (Foucault, 2015, p. 111).

Na segunda parte desta formulação, vemos um afastamento do sujeito enunciativo, de relações que façam referências aos elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes na frase, mesmo porque este significante não pertence ao sintagma linguístico, ou seja, não são identificados como verbo, frase, nome, oração, entre outros. Também identificamos afastamentos de ideias que concebem o sujeito enunciativo como um indivíduo real que falou ou escreveu algo.

O conjunto de significantes e significados que formam o sujeito enunciativo no ordenamento discursivo surge desvinculado tanto da natureza, do status, da função quanto da identidade do autor da formulação. Circulam compreensões nos agrupamentos de signos postos, no documento fonte citado, reveladores de que a relação funcional com o sujeito enunciativo não se restringe ao campo da literatura, esta se evidencia com um sentido de generalidade, uma vez que se apresenta como uma função determinada, vazia, podendo ser exercida por

indivíduos distintos, sendo que estes indivíduos podem ocupar diferentes posicionamentos, lugares, assumir a posição de diferentes sujeitos, em diversos conjuntos de enunciados.

Os significados que eclodem da função do sujeito enunciativo não vincula o indivíduo a sua subjetividade, aos significados e sentidos produzidos por ele, nem a sua capacidade interpretativa, mas relaciona-se a um sujeito que assume uma posição, um lugar determinado, onde há regras discursivas que lhe permitem dizer alguma coisa sobre algo. É uma função vazia que pode ser executada, ou seja, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (Foucault, 2015, p. 105). Em outra formulação, temos:

[...] o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciado, diferentes posições e assumir a posição de diferentes sujeitos (Foucault, 2015, p. 113).

O que podemos apreender da rede de signos anterior é que descrever o sujeito do enunciado na ordem do jogo discurso foucaultiano, “não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (Foucault, 2015, p. 116).

Essa função, como sujeito, também se manifesta com características diferentes dos sujeitos históricos inseridos em contextos econômicos, políticos, sociais e culturais, sujeitos que tem intencionalidades, que executam ações balizados nos contextos históricos onde estão inseridos, sujeitos que definem bandeiras de lutas e que refletem sobre as suas condições existências. “A instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade lhe é estranha” (Foucault, 2015, p. 170).

A função exercida pelo sujeito arqueológico associa-se a um lugar vazio, uma posição que podem ser ocupados por indivíduos, porém o mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente diferentes posições, como já dito, contudo, esse acontecimento não modifica o enunciado, nem o discurso. O que interessa são as redes discursivas, os campos de domínios, os correlatos, as regras, o conjunto de saberes que ele aciona para dizer alguma coisa sobre algo. Que domínios do saber utilizam para estruturar a sua fala, que ordem discursiva mobiliza. Não se trata de saber o que ele pensa, acredita, mas identificar quais são as condições de existência que determinam a sua fala. Em suma, as evidências postas revelam as condições de existência de um sujeito enunciativo que ocupe diferentes posições e revele aquilo que emerge do enunciado.

Após a identificação do referencial e do sujeito enunciativo, localizamos a terceira característica que constitui a função enunciativa. Esta função se explicita mediante o campo associado, este por sua vez, surge concatenado ao significado de campo adjacente, espaço colateral, margens povoadas de enunciados, domínio de coexistência, campo enunciativo e domínio associado.

Sobre essas relações, encontramos: “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (Foucault, 2015, p.118). Notamos que o escrito sobre margens mobiliza o entendimento diferente daquele associado ao contexto, isto é, que emerge de situações que induzem tanto a sua elaboração quanto ao sentido que ela carrega.

Adentrando a rede discursiva, observamos no fragmento mapeado abaixo que a função enunciativa que assume características de *campo associado* mostra-se através de uma trama, conjunto de relações, jogo enunciativo complexo que se entrelaçam, fazendo uma frase ou um conjunto de signos surgirem como enunciado.

Nessa trama, visualizamos séries de signos que relaciona o *campo associado* a alguns dos elementos que o constitui, a saber: séries de formulações, jogo de réplicas, sequência natural, conjuntos de formulações a que o enunciado se

refere, conjunto de formulações cujo *status* desconsidera tanto a ordem linear em que ele aparece, quanto o que tem sido valorizado, esquecido, ou sacralizado enquanto objeto, conforme expressa o seguinte fragmento:

[...] Ele é constituído de início, pela série de outras formulações, no interior dos quais o enunciado se inscreve e forma um elemento (um jogo de réplicas [...]). É constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere [...]. É constituído, ainda, pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que pode vir depois dele como sua consequência, sua sequência natural, ou sua réplica [...]. É constituído, finalmente pelo conjunto de formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão [...] (Foucault, 2015, p. 119-120).

Ainda sobre a função enunciativa exercendo-se como campo associado, identificamos nas diversas séries de signos postas nessa trama discursiva, a concepção que explicita a não existência de enunciado livre, isolado, neutro, mas “sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando, nele se distinguindo” (Foucault, 2015, p. 120). Aqui, neste fragmento o enunciado emerge carregando o significado de interdependência, de entrelaçamento, conexão, conjuntos, feixes de outros enunciados que tem uma tarefa, uma participação a ser desempenhada, ou seja, uma função a ser cumprida no jogo enunciativo.

Nesse âmbito, o campo de domínio ou campo associado aparece desconectado do contexto real ou verbal da formulação, da situação na qual foi articulada, mas surge vinculado a um campo adjacente, a outros domínios (Foucault, 2015, p.118). Neste escrito, reconhecemos que a série de signos desvela o campo associado, este não aparece imbricado ao contexto histórico, à análise da situação da época, à conjuntura política, econômica, cultural ou social ou da linguagem que carrega uma intenção que motiva uma formulação, determinando o seu sentido, mas vincula-se ao significado de perpassar, atravessar, percorrer diversos domínios e ou campos de existência, por exemplo estruturas que pela sua natureza argumentativa remetem ao domínio da Filosofia, da Ciência, da Epistemologia,

Matemática, Educação, entre outros.

Após desvelarmos a função enunciativa aparecendo como referencial, sujeito enunciativo e o campo associado, finalmente, localizamos a quarta qualidade que revela mais uma condição para que grupo de signos seja considerado enunciado. Esta característica vincula-se à existência material do enunciado. Esse significante material ou materialidade, no entendimento posto, mostra-se como elemento constitutivo do próprio enunciado, a saber: faz parte da identidade, da natureza do enunciado ter uma materialidade. Esta materialidade enunciativa apresenta-se associada ao significado de lugar, a uma substância, a um suporte e uma data, mas que não deve ser confundido com eles. Aparece nos achados uma concepção de que quando esses requisitos se modificam, o próprio enunciado muda de identidade.

Adentrando na camada discursiva da materialidade do enunciado, localizamos algumas características que explicitam seu modo de existência. Há um distanciamento do significado de materialidade sensível, qualitativa, que se apresenta sob a forma de cor, som, demarcação espaço-temporal.

Ela também não aparece identificada como um fragmento de matéria em si, mas pelas transformações do complexo de regras, leis, regimes das instituições materiais. Ela também emerge associada ao “*status* material de coisa ou de objeto, indeterminado, mas modificável, relativo e sempre suscetível de ser novamente posto em questão” (Foucault, 2015, p. 125). Nesse fragmento, ao que nos parece, o enunciado desponta caracterizado por seu *status* material, por sua posição, importância, e por sua qualidade material. Portanto, sua identidade vincula-se às mudanças desse *status*, esta cria as condições para que o enunciado esteja apto a aparecer ou desaparecer.

Nessa seara discursiva, identificamos também que a existência da função material faz aparecer o enunciado associado a um objeto específico e paradoxal, contraditório, objeto este produzido, manipulado, transformado, utilizado, combinado, decomposto e recomposto pelo homem, o qual pode ser casualmente

apagado e depois vir a reaparecer.

Pelo exposto, identificamos que além do enunciado apresentar-se em sua materialidade, esta materialidade revela-se embrincada ao significante *status*. Por fim, o enunciado também desponta associado à ideia de movimento, dinamicidade, de algo que executa um papel, uma tarefa ou que impede e/ou rejeita a sua realização, as vezes aparece respeitoso, amoroso outras desobedientes, insubordinado, revolucionário, defendendo interesses de grupos, adentrando nas regras, nas ordens das disputas, nos conflitos e lutas, por vezes acomoda-se ou se opõe.

Considerações finais

Após a finalização da escrita desse artigo, o qual buscou mapear o significado do enunciado posicionado enquanto função no conjunto de saberes apresentados por Foucault, na Arqueologia do Saber, identificamos feixes de signos, que se manifestam através de concepções, ideias, entendimentos, temáticas, mobilizados pelo significante enunciado, presente na camada empírica dos escritos posta em circulação na trama discursiva foucaultiana, os quais apresentamos a seguir:

1. Considerando o itinerário de nossa escavação, identificamos, analisamos e descrevemos alguns achados discursivos que deram centralidade ao surgimento do enunciado como elemento constituinte do discurso, o ser do discurso, um item que não se pode decompor, que sofre modificações ao adentrar em articulação com outros enunciados semelhantes a ele.

2. Localizamos a noção arqueológica de enunciado desconectado de concepções que tendem a confundi-lo com ato de fala, proposições, ou frases, ou ainda com as estruturas reguladoras da gramática e da lógica, contudo observamos que há compreensões que põe em circulação entendimentos de que são os feixes de enunciados que criam as condições para que esses elementos executem o seu papel na rede discursiva.

3. Na perspectiva arqueológica, o significante enunciado não aparece com significados associados a traços, riscos, linhas, marcas, nem com objetos que são frutos do invento humano. Este aparece relacionado à: evento livre, único, relacional, aberto a modificações; à conjunto de domínio de objetos; às séries de signos; às formas verbais que se distinguem de frases, atos de fala e assertivas. Enfim, como uma relação que desempenha uma atividade, ou seja, como uma função. São estas relações que a arqueologia descreve.

4. Particularmente, na modalidade de funcionamento do enunciado associado ao significado de função, reconhecemos sua vinculação com séries de signos que mobilizam ideias relacionadas à: atividade, regularidades, leis de funcionamento, ordem, condições, conglomerações e campos de domínios. Se por um lado identificamos a função enunciativa associada às regras de funcionamento, exigência que embora carregue em sua natureza o dever de executar uma atividade, por outro a vemos manifestar-se como uma função, autônoma, não determinada, que surge livre.

Em suma, no que tange ao significado do enunciado, identificamos que este é uma função que se ampara em conjuntos de signos; ele aparece como um dos modos de existir do signo; como conjuntos de enunciados que constituem os discursos. Uma das condições que possibilita a sua existência é a relação que ele estabelece com outros enunciados. Para que seja considerado função enunciativa deve carregar as seguintes características: manter com o sujeito uma relação determinada – um lugar vazio que pode ser ocupado por indivíduos distintos; ter um domínio associado – todo enunciado é constituído por campos adjacentes, outras margens; ter um referencial – o lugar, as condições de possibilidades que são postas pelo próprio enunciado; materialidade – algo que está posto enquanto regra. Assim, vemos o enunciado em circulação, aparecendo e desaparecendo a partir de regras de uma determinada ordem discursiva, não importa quando este enunciado aparece, mas as condições de existência postas nas formações discursivas.

Referências

CARLOS, E. J. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Dialectus**, Ano 4, n.11, p. 176-191, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31008> Acesso em 10 de fevereiro, 2021.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Salma Tannus Muchail. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Tradução. Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, A arqueologia do saber e a Formação Discursiva. **Veredas On-Line – Análise do Discurso**, p. 119-129, fev. 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

A ANÁLISE ARQUEOLOGIA DO DISCURSO E A REJEIÇÃO AO DISPOSITIVO DA INTERPRETAÇÃO

Dr Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Sabrina Bezerra Leal

Introdução

Este escrito é originado no projeto de pesquisa PIBIC/UFPB/CNPq, intitulado *O enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico (2022-2023)*. No intuito de afinar alguns conceitos teórico-metodológicos fundamentais para a pesquisa, escrevemos este ensaio teórico que objetivou desenvolver uma crítica ao dispositivo da interpretação na análise do discurso. Tomamos como referência básica a fase arqueológica da produção intelectual de Michel Foucault (1926-1984), com destaque ao livro *A Arqueologia do Saber* (1969).

Metodologicamente, realizamos um mapeamento da expressão *interpretação* em *A Arqueologia do Saber* (Foucault, 2008), tendo em vista analisar de que maneiras essa ideia aparece no livro. O mapeamento resultou em um total de 21 trechos, com a seleção dos seguintes termos: Interpretação (15); Interpretações (3); Interpretar (3).

Diante da análise realizada, destacamos que, segundo Foucault (2008, p. 28), “[...] destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. [...]” a busca por coisas que não foram ditas, que estão nas

entrelinhas daquilo que foi dito, relacionadas a algo oculto ou implícito, prestes a ser revelado. Sendo assim, o movimento interpretativo tenta descobrir o que está por trás do texto, o que não foi dito, a partir do que foi dito, em uma tentativa de multiplicar sentidos e significados.

No final das contas, realizamos um exercício arqueológico que tomou por objeto o enunciado da interpretação. Não partimos de categorias prévias, escavamos o texto foucaultiano e, a partir dos achados, organizamos este ensaio em três tópicos: (i) discurso manifesto e interpretação como busca pelos não ditos sobre a sexualidade, sobre a política e outros assuntos (aqui, analisamos como a interpretação da sexualidade, da política e de outras questões se distinguem de uma descrição analítica do discurso manifesto); (ii) fatos enunciativos, interpretação e ciência: a questão da loucura (neste tópico, procuramos fazer a distinção entre uma interpretação científica ou religiosa da loucura e uma análise desse objeto como fato enunciativo); (iii) discurso, conceito e interpretação: o labirinto de Minos – finalmente, trazemos a distinção entre o discurso e o conceito como a interpretação elide a perspectiva enunciativa do discurso, limitando a análise ao território conceitual.

Discurso manifesto, um contraponto à interpretação como busca pelos não ditos sobre a sexualidade, sobre a política e outros assuntos

A interpretação é um processo mental e cognitivo, que envolve memória, pensamento analógico, capacidade de comparar, de classificar, etc. É uma forma de nos relacionarmos com o mundo por meio da linguagem. Vivemos sob o domínio e a cultura da interpretação: desde os primeiros processos de aquisição da linguagem, na escola, nos níveis mais elevados do ensino, aprendemos a interpretar textos e contextos. Raramente, aprendemos outros tipos de análise, mas, certamente, aprendemos que a interpretação é a única maneira de lermos

e compreender textos e – por que não? – o mundo.

Poderíamos dizer que se trata de uma leitura hegemônica, pois interpretar faz parte de um certo senso comum. Nessa perspectiva, a interpretação é alçada à posição de caminho legítimo para que se possa distinguir uma ciência, uma teoria, um conceito, um texto. Por exemplo: quando falamos em gestão da educação, gestão educacional, gestão democrática, cidadania, participação, Projeto Político-Pedagógico (PPP), etc., o que, dessas coisas faladas, é ciência, é discurso político, é discurso pedagógico, é teoria? Tendemos a recorrer a abordagens interpretativas para apresentar essas respostas.

Percebe-se que a interpretação aparece como o único caminho de nos relacionarmos com a ciência, com a obra, com a teoria, com os conceitos e com o texto. Todavia, observa Foucault (2008) que a interpretação não pode ser confundida com a análise estrutural, nem com a formalização. Pode-se dizer que a interpretação é um nível de análise particular, mas não único. Nessa perspectiva,

[...] O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito (Foucault, 2008, p. 28).

O discurso manifesto está posto e, de certo modo, pode reprimir outros dizeres. O conjunto de coisas ditas sobre um determinado elemento também reprime uma série de outras coisas não ditas. Quais são as coisas ditas sobre a sexualidade, na ordem do discurso religioso? Na Igreja Católica, por exemplo, diz-se uma série de coisas que estabelecem limites do que se pode ou não dizer, e, ao se manifestar um determinado dizer, interditam-se outros dizeres:

[...] *a sexualidade humana é, portanto, um Bem*: parte daquele dom criado que Deus viu ser “muito bom” quando criou a pessoa humana à sua imagem e semelhança [...] a sexualidade tem como

fim intrínseco o amor [...] A relação entre um homem e uma mulher é uma relação de amor [...] Quando tal amor se realiza no matrimônio, o dom de si exprime, por intermédio do corpo, a complementaridade e a totalidade do dom [...] quando pelo contrário falta o sentido e o significado do dom na sexualidade, acontece “uma civilização das ‘coisas’ e não das ‘pessoas’; uma civilização onde as pessoas se usam como se usam as coisas. No contexto da civilização do desfrutamento, a mulher pode tornar-se para o homem um objecto, os filhos um obstáculo para os pais” (Trujillo; Sgreccia, 1995).

Assim, temos o seguinte discurso manifesto: a (hétero) sexualidade, dentro do matrimônio, é um dom de Deus, destinado à manifestação do amor entre dois seres humanos e aos frutos dessa relação. Seu exercício fora desses parâmetros coisifica as relações e desumaniza as pessoas. Com esses dizeres, muitas possibilidades de dizeres são interditas, censuradas, deslegitimadas.

Vejam mais um exemplo acerca do discurso manifesto e suas estratégias de repressão, todavia, no campo da política. É muito comum ouvir candidatos, ao serem entrevistados por jornalistas, tentarem, do ponto de vista discursivo, interditar determinados cenários, por exemplo: *na hipótese de os candidatos X e Y irem para o segundo turno das eleições presidenciais, quem o candidato Z apoia?* O candidato Z responde que isso jamais vai acontecer. Embora os números mostrem o oposto, as pesquisas apontem X e Y no segundo turno, Z diz que não existe essa hipótese: “A minha dúvida é se vou ganhar no primeiro turno ou não. Eu sei que é meio improvável, mas vou me esforçar para ganhar no primeiro turno” (CNN Brasil, 2022). Ao dizer isso, o candidato Z recorre a uma estratégia de interdição acerca da possibilidade de dizer quem apoiaria. Ao dizer que não trabalha com essa hipótese, lança mão de um discurso manifesto que interdita e reprime a partir do que diz. Esse não dito seria um vazio minado do interior de tudo o que se diz, conforme ressalta Foucault (2008).

Foucault (2008, p. 28) chama atenção para o fato de que as análises interpretativas nada mais fazem do que a “[...] busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica [...]”. Uma determinação histórica

é uma determinação posta na realidade. A questão da sexualidade é um exemplo, os seres humanos utilizam a sexualidade de formas diversas, para além da reprodução humana, isso é algo que está posto na constituição humana. Historicamente, temos evidências de que as práticas sexuais, em várias civilizações, em vários povos, não estão presas à questão da reprodução. Mas o discurso manifesto acionado no Conselho Pontifício interdita essas possibilidades, escapando da determinação histórica. Assim, como o discurso político-eleitoral também constrói duas estratégias de esquiva das tendências estatísticas (ou determinações históricas), não importando a insignificância eleitoral do candidato, apontada pelo Datafolha, Vox Populi, Ibope, etc.

Nessa perspectiva, uma análise histórica do discurso religioso para entender por que ele nega a sexualidade como um fator de socialização, de se conseguir dinheiro, de se conseguir poder, prazer, enfim, qualquer outro motivo, não possibilita explicar seu funcionamento na condição de enunciado. Assim como uma análise histórica de como os levantamentos estatísticos dos institutos de pesquisa apontam tendências eleitorais com relativa precisão, se bem conduzidos metodologicamente, não permite explicar o funcionamento do dizer do candidato que será derrotado como um acontecimento enunciativo.

Uma análise histórica do discurso é uma análise interpretativa, uma busca para tentar entender qual o sentido de o discurso manifesto reprimir determinadas situações. Por exemplo, o discurso religioso reprime outro modo de lidar com a sexualidade, que não seja reprodução humana, porque, à luz de um determinado contexto, essa é a visão da Igreja, ou é uma prática que aciona um determinado campo moral para se falar sobre sexualidade.

Assim, os analistas começam a interpretar, a tentar entender o que se diz à luz de um determinado contexto; de quem é o autor do texto; do que o autor queria dizer; de como o autor pensava; dos outros autores que o autor leu; onde estudou, etc. Eis um exercício interpretativo que difere de um exercício analítico do discurso.

Fazemos esses exercícios hermenêuticos e exegéticos nos bancos da universidade, nos mais variados cursos e cadeiras. Para entender os escritos de Paulo Freire, busca-se entender o autor e a obra: quem foi Paulo Freire? Ele nasceu no Nordeste, em Pernambuco, na década de 1920. Vamos entender como era essa época, esse contexto. Ele nasceu em uma família de classe média. Leu os autores A, B, C e D. Por isso, pensa dessa forma, porque os autores lidos por ele eram marxistas, fenomenológicos. Paulo Freire atuou no SESI de Pernambuco. Começou a ter suas primeiras experiências em educação, no SESI, como professor de Língua Portuguesa, embora a sua formação fosse em Direito. A essa altura de sua obra, ele já tinha sido exilado no Chile, feito suas andanças pelo continente africano, dado aula nos Estados Unidos. por isso, pensava dessa maneira (Gadotti, 1996). Esse é um exercício interpretativo por excelência (entender Paulo Freire, a sua obra e como ele pensava), que é radicalmente rejeitado pela análise arqueológica do discurso.

Foucault (2008) diz que, no final das contas, analisar esse discurso manifesto, desconsiderando o que ele interdita, destina-se a ser puramente interpretação, com um quê de repetição. A maior parte das coisas ditas o são a partir do lugar da interpretação e do comentário. O que é um comentário, senão um dizer interpretativo?

Ao acompanhar, por meio da imprensa, os conflitos entre Rússia e Ucrânia, o que se escuta são as interpretações dos analistas políticos, dos analistas geopolíticos e dos jornalistas. Eles interpretam à luz dos interesses políticos e econômicos das empresas em que trabalham. A Rede Globo tem uma linha editorial, a Bandeirantes tem outra, a Rede TV, a Jovem Pan, etc. Em cada uma dessas emissoras, os jornalistas fazem a interpretação com base nos interesses políticos dos seus patrões. Raramente, veremos uma análise que não seja interpretativa.

O comentário interpretativo tende a desconsiderar os interditos, as represões, as censuras. Mas também Foucault (2008, p. 28) diz que “o primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica [...]”. Ou seja: se não se considera o

que reprime, não se consegue fazer uma análise histórica. A análise histórica é também uma análise dos não ditos. Todavia, é preciso ter clareza que a análise arqueológica do discurso, também não é uma análise do não dito.

A análise arqueológica é uma análise do que foi dito, diferente da interpretação e da análise histórica, não busca os não ditos ou o que está por trás, busca-se explicar os mecanismos de repressão e de interdição de determinados dizeres. Analisa-se o que foi dito, os tais mecanismos de repressão de outros dizeres são ditos manifestos. Desse modo, considera-se o pressuposto do discurso como um lugar de batalha, um lugar de repressão, de autorização, de regulação.

A análise arqueológica explica muito bem os mecanismos de controle, do que se pode e do que não se pode dizer. Ao dizer algo e ao analisar esse dizer, é possível entender, arqueologicamente, o que esse dizer permite o que se pode e o que não se pode dizer. Em um determinado dizer, ele aciona determinadas regras, certos mecanismos de controle, de repressão, de autorização, e, por mais que falemos todos os dias, não temos consciência desse movimento e dessas situações.

Por exemplo, no mundo do trabalho, cada vez mais, o discurso corporativo tem posicionado trabalhadores como colaboradores. Nessa ordem discursiva, a expressão colaborador

[...] valoriza o desempenho individual e ao mesmo tempo estimula a performance coletiva. Abre espaço para o crescimento pessoal e profissional, oferece oportunidades de carreira, permite questionar e alavanca o empreendedorismo porque traz embutido em seu conceito o empoderamento de ser dono (Martins, 2020a).

O que esse dizer autoriza e desautoriza, o que ele reprime? A ideia de trabalhador, a concepção de empregado, porque *emprego* é uma ideia que pressupõe uma relação de trabalho formal, em que existam direitos e deveres, em ambos os polos da relação. O que a ideia de colaborador traz? Quem colabora o faz porque quer. Assim, é possível perceber esses mecanismos de controle, sobre o que se pode dizer e o que não se pode. Trata-se de um processo de elisão discursiva

do conflito capital-trabalho e da posição de sujeito do empregado, conforme o discurso jurídico presente na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1º de maio de 1943.

Desse modo, o discurso manifesto corporativo assume um modo de “[...] linguagem [que] viceja no chão das fábricas via as redes sociais, nas fofocas na chamada ‘rádio peão’, no espetáculo da premiação do ‘time’, ‘equipe de sucesso’, campeão de metas, no ‘colaborador destaque do mês’” (Martins, 2020b, p. 118). O histórico conflito capital-trabalho cede lugar a uma relação colaborativa, em que todos atuam pelo aumento da produtividade, pelo crescimento da empresa e pelo sucesso da equipe.

A interpretação como uma possibilidade de leitura do discurso manifesto ocupa-se de um espaço entre o dito e o não dito, como um movimento que oscila entre o que se diz e o que não se diz, tenta entender o que se diz pelo que não se diz e tenta entender o que não se diz pelo que se diz. Seja no discurso religioso da sexualidade, no discurso político-eleitoral sobre uma candidatura, ou no discurso corporativo que posiciona trabalhadores não mais como empregados, mas como colaboradores. No final das contas, a interpretação é quase um movimento delirante: ela não acha o seu lugar, embora seja predominante nas formas de lidar com o saber, procura produzir compreensões a partir dos não ditos.

Fatos enunciativos, interpretação e ciência: a questão da loucura

As expressões discurso e enunciado, como noções-chave, para o entendimento da arqueologia foucaultiana, diferem substancialmente de outras definições no campo da linguística, da lógica e da gramática. Nessa perspectiva foucaultiana,

[...] essa noção do discurso possibilita algumas interrogações sobre o enunciado, como estas: Seria ele a mesma coisa que um Ato de Fala? Frase? Proposição? Foucault (2008) desconstrói cada uma dessas hipóteses, ao conceber o enunciado como uma função. Tal noção aciona a ideia de correlações. Quando elas acontecem entre o que se diz e a ação subjacente, caracterizam as que são próprias dos atos de falas; entre o que se diz e seu significado, identificam as que são próprias das frases; e entre o que se diz e suas referências na realidade concreta, assinalam as que são próprias das proposições. Diferentemente de cada um desses três casos, as correlações procuradas pelo arqueólogo do discurso são aquelas específicas dos enunciados, definidas pelas regras de cada prática discursiva ativada e posta em jogo em determinada ordem de discurso (Alcantara e Carlos, 2013, p. 66).

Desse modo, discurso é um acontecimento enunciativo. Nessa direção, segundo Foucault (2008, p. 33), “[...] não é, pois, uma interpretação dos fatos enunciativos que poderia trazê-los à luz, mas a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa”. Aqui a expressão *fato enunciativo* evoca uma característica do discurso e do enunciado em Foucault, que é o acontecimento. Não é a interpretação do discurso, ou do enunciado, que vai trazê-lo à luz, ou que permitirá entendê-lo arqueologicamente.

Se quisermos conhecer um discurso, ou como Foucault está chamando, o fato enunciativo, não é interpretando esse discurso que chegaremos a esse conhecimento. O discurso é um acontecimento tão concreto quanto a existência humana, quanto as guerras, quanto o sistema capitalista. Certamente, são existências que estão postas em níveis distintos, o capital e as guerras estão postos na história, o discurso está posto na linguagem. Todavia, não será por meio da interpretação que o enunciado será analisado e conhecido.

Sendo assim, o que traz à luz os fatos enunciativos é “[...] a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa [...]” (Foucault, 2008, p. 33). Uma das propriedades do enunciado é a coexistência.

Ele precisa existir junto a outros enunciados. O signo só será um enunciado, caso este se relacione com outro.

O enunciado tem como o seu correlato de existência um outro enunciado: o que determina a existência de um enunciado é a existência de outros. Não existem enunciados sozinhos, isolados, atômicos. Trata-se de uma categoria relacional, aspecto importante para visualizarmos alternativas distintas dos dispositivos interpretativos. Quando se analisa esse campo de coexistência, conseguimos trazer à luz o enunciado, não interpretando as coisas ditas por meio das não ditas.

Foucault (1977) fez análises minuciosas da Clínica, no livro chamado *O nascimento da clínica*, em que analisa como a loucura foi patologizada e como ela foi sendo, aos poucos, não só tratada, mas a medicina foi se distanciando da postura interpretativa diante da loucura e da clínica, passando a recorrer a outras formas de análise. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008, p. 38) ressalta que a medicina

[...] pouco a pouco, deixou de ser o lugar de registro e de interpretação da informação, e porque, ao lado dele, fora dele, constituíram-se massas documentárias, instrumentos de correlação e técnicas de análise que ele tem, certamente, de utilizar, mas que modificam, em relação ao doente, sua posição de sujeito observante (Foucault, 2008, p. 38).

Como objeto do discurso religioso, a loucura foi interpretada como possessão demoníaca, entre outras definições. É muito comum encontrarmos, nos textos antigos, a exemplo dos textos bíblicos, importantes correlações com a libertação dos endemoniados ao alcance do *status* de sanidade mental. Como exemplo, o evangelho de S. Marcos, Capítulo 5, versículo 15: “E foram ter com Jesus, e viram o endemoninhado, o que tivera a legião, assentado, vestido e em perfeito juízo, e temeram”. Nessa ordem do discurso, quando os demônios são expulsos, as pessoas retornam à sanidade mental.

Todavia, essa interpretação religiosa da doença mental como possessão demoníaca ou doença espiritual não é exclusividade dos textos bíblicos, ou da igreja medieval. Contemporaneamente, esse modo interpretativo ainda circula nos meios religiosos, notadamente os televangelistas neopentecostais:

A raiz da depressão está na alma. Por isso que é uma dor que a pessoa sente, mas ela não sabe dizer onde é. Porque, na verdade, não é o corpo que está doente, mas, sim, a alma [...] Qual seja a doença que a pessoa tenha, o instinto humano é lutar contra a doença para sobreviver. Mas a depressão é diferente, pois ela tem uma voz que diz ‘não’ para a pessoa se curar e lutar pela vida, mas, sim, para a pessoa acabar com a vida dela. Por isso, é tão espiritual. A gente sabe que o mal, o espírito, que está sufocando a pessoa é que está falando na mente dela [...]¹.

Ou seja, no âmbito da religiosidade, a doença mental foi e ainda é interpretada como questão espiritual. Embora Foucault (2008) demonstre que há um deslocamento discursivo/interpretativo do campo religioso espiritual para o campo médico, isto não implica dizer que o terreno da religiosidade abra mão de interpretar a questão. Até ganhar *status* científico, a própria medicina se configurava como uma arte interpretativa. Ela só se tornou uma aplicação científica nos últimos dois séculos. Vejamos a figura medieval ou mesmo do Brasil Colonial do barbeiro cirurgião, aquela pessoa que cortava cabelos, extraía dentes, receitava bebidas curativas, submetia seus clientes/pacientes a terapias com sanguessugas e fazia qualquer tratamento.

Os processos de cientificização da medicina foram acontecendo na medida em que a própria ciência foi ganhando *status* na sociedade no século XIX. A questão da psiquiatria ganhou configurações médico-científicas também nesse período. No âmbito da ideia do sujeito louco, justificava amarrá-lo, submetê-lo à camisa de força ou às sessões de exorcismo.

Esses processos são ilustrados na obra literária de Machado de Assis, *O Alienista*. O que hoje reconhecemos como depressão, síndrome do pânico,

1 Disponível em: <https://www.universal.org/noticias/post/depressao-o-inimigo-invisivel/>. Acesso em: 19 maio. 2024.

distúrbio de ansiedade, ou, simplesmente, não se enquadrar em determinados padrões sociais, poderia motivar a interdição do sujeito ou de uma cidade inteira a sua internação na *Casa Verde*. Esse é o modo interpretativo que o discurso médico opera em meio a um feixe de relações:

Descrições qualitativas, narrações biográficas, demarcação, interpretação e recorte dos signos, raciocínios por analogia, dedução, estimativas estatísticas, verificações experimentais, e muitas outras formas de enunciados, eis o que se pode encontrar, no século XIX, no discurso dos médicos. Que encadeamento, que determinismo há entre uns e outros? Por que estes e não outros? (Foucault, 2008, p. 56).

Nessa perspectiva, a medicina se coloca como um exemplo de como a ciência também se constrói como um sistema interpretativo ou inferencial de leitura da realidade. Todavia, diferente do discurso religioso, que se apoia em um sistema moral-valorativo, de castigo e recompensa, a ciência recorre a determinados instrumentos lógico-matemáticos e à experimentação empírica para construir seus esquemas explicativos-interpretativos.

Foucault (2008) nos dá uma pista importante, que é o século XIX, século em que o discurso científico ganha um certo corpo social. Praticamente, tudo ou qualquer prática, que quisesse ganhar um certo prestígio social, precisava se colocar como científica, associar o seu nome, ou as suas práticas à ciência. A administração científica (Taylor, 1978), a sociologia como ciência do proletário (Marx, 2008) e a pedagogia como ciência da educação (Cambi, 1999) consistem em relações estabelecidas com a ciência ao menos desde o século XIX.

Discurso, conceito e interpretação: o labirinto de Minos

Os gregos antigos contam, em seus escritos, sobre a existência de um minotauro que foi aprisionado em um labirinto a mando de Minos, o rei de Creta. Dada a ferocidade do monstro, o monarca ordenou que Ícaro e Dédalo

construíssem um labirinto como forma de contenção da besta, mas também como maneira de punição para criminosos, desertores ou qualquer sujeito que fosse considerado digno dessa pena: ficar perdido no labirinto, até ser morto pelo minotauro.

Teseu foi um dos muitos réus de morte condenados a se encontrarem com a fera. Todavia, nosso herói foi auxiliado por Ariadne em um plano para não somente conseguir transitar pelo labirinto sem se perder, como também matar o minotauro. Teseu entrou na prisão com uma corda presa à cintura enquanto sua amada o aguardava na saída segurando a outra ponta, executando, assim, seu plano de fuga.

É certo que não há uma origem exata desse mito. Segundo Villas-Boas (2003), há diversas fontes na literatura helênica, que trazem versões, em certa medida, conflitantes. Sendo assim, há referências em Apolodoro, Homero, Eurípedes e até mesmo em Platão. O fato é que os gregos deixaram registrados mitos diversos, que explicavam sua organização social, sua visão de mundo, sua política. Dentre diversos desses mitos, Teseu e o Minotauro nos ajudam no entendimento dessa precariedade dos dispositivos interpretativos para analisar a relação entre discurso e enunciado.

Por agora, deixemos as aventuras de Teseu de lado, retomemos nossa questão central: a interpretação de texto não nos permite acessarmos um sistema de formação discursiva, no máximo, um sistema de formação conceitual. Isto implica estabelecermos uma necessária distinção entre discurso e conceito. Todavia, antes, examinemos o que diz Foucault (2008, p. 66), acerca dessa distinção:

[...] o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão

ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. É esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual.

Um conceito delimita e define um entendimento acerca de determinado elemento, à luz de um dado esquema explicativo, usualmente, uma teoria. Por exemplo, o conceito de educação, segundo Émile Durkheim (2013, p. 53): “[...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Estamos diante de uma definição acerca de um dado fenômeno (a educação), à luz da sociologia. Mas também poderíamos questionar: qual o conceito antropológico de educação? Um conceito delimita uma definição e, ao mesmo tempo, consegue-se formular conceitos, ou identificá-los e lê-los, a partir de uma postura interpretativa. A interpretação basta, para entender os conceitos, em alguns casos, até mesmo para formulá-los.

Todavia, para analisar e entender o discurso-enunciado, a interpretação não é suficiente, nem como ferramenta auxiliar. Isto porque, enquanto o conceito é uma delimitação, uma amarração ou uma definição, o discurso-enunciado é um nó em uma rede. Ao invés de fechar, delimitar e definir, o discurso-enunciado abre um campo de possibilidades no terreno do dizer.

Trata-se de um feixe de correlações atravessadas por outras relações. Percorrer essa rede de relações por meio da interpretação seria algo parecido com uma caminhada no labirinto do rei Minos, sem um fio condutor. Os infelizes que eram jogados à própria sorte jamais encontraram a saída e, fatalmente, sucumbiam ao minotauro, pois apenas supunham onde poderia ser a saída do labirinto-prisão.

A função do analista do discurso tem um pouco da astúcia de Ariadne e Teseu, que é precisamente mapear o território, estabelecer um fio condutor, desenvolver estratégias em função do próprio labirinto. Somente assim, é possível sair do ponto A e chegar ao ponto B dentro de uma rede que pode ser extremamente caótica. O caos é uma característica desse desconhecido. Cada trecho percorrido deve ser mapeado *a posteriori*, e o grande problema dos

dispositivos interpretativos é que eles tendem a mapeamentos apriorísticos. Nessa perspectiva,

[...] a análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido—e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (Foucault, 2008, p. 124).

Tal metáfora utilizada por Foucault acerca dessa habitação fantasmagórica imagética, coloca-nos diante da seguinte questão: que fantasmas habitam em um dizer? Que fantasmas habitam nos dizeres sobre sexualidade? Ou como é esse minotauro que habita o labirinto do rei Minos? A busca por esses fantasmas, ou por essas feras, é uma busca tipicamente interpretativa, não uma busca arqueológica.

A arqueologia não se ocupa com fantasmas, ou quimeras de quaisquer natureza, ela busca o que, de fato, existe, ou seja, aquilo que, efetivamente, foi dito, e não o que está escondido, encoberto, ou aqueles fantasmas que habitam determinados dizeres.

Algumas considerações

A arqueologia foucaultiana sugere que a interpretação é um dispositivo utilizado nas ciências humanas como modo de reagir à linguagem. A análise histórica, a análise sociológica e a psicanálise, ao longo da construção das ciências humanas, são maneiras que analistas encontraram para “[...] reagir à pobreza enunciativa [da linguagem] e de compensá-la pela multiplicação do

sentido; uma maneira de falar a partir dela e apesar [...]” (Foucault, 2008, p. 136). Desse modo, interpretar, no final das contas, é uma maneira de falar não a partir do enunciado, mas apesar do enunciado.

Embora a interpretação esteja relacionada com essa raridade do enunciado, não nos ajuda a tomar conhecimento do enunciado nem da sua raridade. A interpretação toma o que Foucault (2008, p. 136) chama ironicamente de “[...] compacta riqueza [...]”, uma vez que a riqueza é caracterizada pela abundância..

Assim, a interpretação por multiplicar sentidos, elevar exponencialmente os significados de um texto, porém nada disso terá valor enunciativo. No final das contas, os intérpretes proliferam os sentidos, e os significados permanecem presos no labirinto do discurso-enunciado, sem visualizar nenhuma possibilidade de saída.

A interpretação está no campo das suposições, mas também constitui o método de análise científica. No final das contas, Michel Foucault constrói uma crítica à própria noção de ciência na modernidade. Ele faz uma crítica profunda aos métodos da ciência, de interpretação de textos religiosos, dos textos jurídicos. Sua arqueologia propõe um novo tipo de relação com a linguagem, que não seja interpretativa, mas sim arqueológica, uma relação enunciativa. Paradoxalmente, e em função dessa crítica, Foucault ganha uma importância filosófica e teórica no campo da linguagem e das ciências humanas.

Karl Marx disse, no século XIX, em uma de suas *Teses Sobre Feuerbach (1845)*, que, até aquele momento, os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo. Não obstante esses anseios revolucionários, a partir da arqueologia foucaultiana, podemos reafirmar essa tese, só que de outra maneira: *até agora, as ciências humanas, a teologia e o direito interpretaram as coisas ditas. O que importa é analisar e descrever o enunciado.*

Referências

- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (eja). **Intersecções**: Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais, Jundiaí, v. 3, n. 11, p. 59-75, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1152>. Acesso em: 24 maio 2024.
- ASSIS, Machado de. **O alienista**. São Paulo: Lafonte, 2022. 79 p. (Grandes Mestres da Literatura Brasileira).
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999. 701 p. Tradução: Alvaro Lorencini.
- CNN BRASIL: **Ciro diz que vai ao segundo turno com Lula e recusa apoio de Bolsonaro**. São Paulo, 20 set. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ciro-diz-que-vai-ao-segundo-turno-com-lula-e-recusa-apoio-de-bolsonaro/>. Acesso em: 24 maio 2024.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p.
- _____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. 241 p. Tradução: Roberto Machado.
- GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. 765 p. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em: 24 maio 2024.
- MARTINS, Eliane de Moura. **A identidade dos trabalhadores sob tensão**: operário, peão, trabalhador, colaborador. 156 f. Tese (Doutorado)–Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020b. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/215253>. Acesso em: 24 maio 2024.
- MARTINS, Marcelo Vieira. **Sua equipe tem funcionários ou colaboradores?** 2020a. Disponível em: <https://economiasc.com/2020/09/01/sua-equipe-tem-funcionarios-ou-colaboradores/>. Acesso em: 24 maio 2024.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 285 p. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: _____. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica**. Estugarda: The Marxists Internet Archive, 1888. pp. 69-72. Apêndice da obra principal. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

NOTÍCIAS DA UNIVERSAL (São Paulo). **Depressão: o inimigo invisível.** o inimigo invisível. 2022. Disponível em: <https://www.universal.org/noticias/post/depressao-o-inimigo-invisivel/>. Acesso em: 24 maio 2024.

Novo testamento: BÍBLIA, N. T. Evangelho de São Marcos. In: **Bíblia** On line 2023. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/mc/5/15>. Acesso: 24 de maio de 2024.

TAYLOR, F.W. Princípios de administração científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1978

TRUJILLO, Alfonso Cardeal López; SGRECCIA, S. E. Mons. Elio. Sexualidade Humana: verdade e significado. In: **Conselho pontifício para a família: orientações educativas em família.** VERDADE E SIGNIFICADO Orientações educativas em família. 1995. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_po.html. Acesso em: 24 maio 2024.

VILAS-BOAS, Gonçalo. O minotauro e os labirintos contemporâneos. **Cadernos de Literatura Comparada**, Porto, p. 245-271, 2003. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23355/2/gvilasboasminotauro000094763.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

SOBRE A NOÇÃO DE PRÁTICA DISCURSIVA EM FOUCAULT: REGISTROS ARQUEOLÓGICOS

**Dr. Erenildo João Carlos
Ms. Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos**

Introdução

No âmbito acadêmico, é saber corrente que os escritos do estudioso francês Michel Foucault têm sido objeto de interesse de pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, sobretudo, nas ciências sociais e humanas. O rico e vasto legado que ele nos deixou guarda contribuições significativas. Entretanto, acessá-lo exige delimitar o espectro de nossa curiosidade e vontade de saber, caso contrário, poderemos nos perder em face da diversidade de temas, objetos e questões que ele contempla.

Em razão disso, restringimos nossas incursões ao espaço circunscrito das fronteiras do território dos estudos arqueológicos. Investigações foucaultianas situadas nas décadas de 50 e 60 do século XX. Período em que suas problematizações se ocuparam em conferir visibilidade à temática do saber, ao objeto-discurso e ao desenho do *modus operandi* enunciativo de investigar a linguagem. Elementos teóricos que constituíram o foco das assim chamadas incursões arqueológicas sobre a loucura, a medicina e as ciências sociais.

O presente texto visa sistematizar alguns aspectos da noção arqueológica

denominada prática discursiva, noção apresentada por Foucault em seu livro *A arqueologia do saber* (2008). Uma das noções fundamentais que integram a teoria da análise de discurso foi esboçada e batizada por ele mesmo de “Arqueologia”, mas também fora identificada de outras maneiras, a exemplo de “teoria dos enunciados”. Aqui, descrita pela expressão Análise Arqueológica do Discurso – AAD, a qual assumimos no escopo desse escrito. Começamos, portanto, nossas anotações com o apontamento de alguns aspectos de sua abordagem para, posteriormente, focarmos nossa atenção na referida noção e finalizarmos o texto com algumas observações.

Alguns aspectos da Análise Arqueológica do Discurso – AAD

A fim de lançar luzes sobre o significado da particularidade da expressão ‘prática discursiva’, cabe, antes de nos enredarmos nas nuances de seu modo de existência, informarmos, mesmo que resumidamente, alguns aspectos constituintes da AAD, ao tempo em que também ratificaremos o posicionamento acadêmico que assumimos ao reconhecê-la como uma teoria do discurso, localizada no âmbito geral dos estudos da linguagem e da particularidade da Análise de Discurso – AD.

Embora a própria expressão contemple, não é demais reafirmarmos que o objeto de investigação da AAD é o discurso e que a abordagem analítico-arqueológica sobre esse assunto guarda significados e sentidos peculiares. De modo geral, sabe-se que o artefato cultural discursivo se encontra presente na sociedade contemporânea, atravessando-a e constituindo-a por meio da linguagem e de suas diferentes formações culturais, a exemplo da imagem, da escrita, da fala, do gesto, da arquitetura, da paisagem, etc.

De certo modo, o discurso pode ser aceito como uma modalidade de artefato cultural estruturante da interação e da dinâmica da vida humana, cuja complexidade nos faz identificá-los e reconhecê-los como algo que vai muito além da

competência linguística dos falantes ou dos efeitos ideológicos, produzidos pelo uso das múltiplas formas que a linguagem admite.

No domínio específico da AAD, o discurso não se reduz a um conjunto de palavras e de regras gramaticais ou semânticas. Não é entendido como o entrelaçamento de coisas e de palavras. Tampouco é identificado como uma superfície de contato e confronto, entre uma realidade e a língua. Muito menos concebido a partir da relação entre a performance verbal do sujeito falante e sua experiência vivida, ou, ainda, entre a fala e as intencionalidades criativas dos indivíduos concretos.

Para a AAD, o discurso não é um lugar constituído nem povoado por representações, concepções e ideologias subjetivas e coletivas. Ao considerar o próprio discurso em seu plano, há uma ruptura entre os elos supostamente indissociáveis entre as palavras e as coisas ou entre a língua e a fala.

Na ótica analítico-arqueológica, o discurso não é visto como expressão individual ou reflexo da realidade social, mas como um modo particular de o signo funcionar em sua existência. Nela, as modalidades de enunciação trazem à tona a dispersão, e não a síntese ou a unificação do sujeito. É, outrossim, uma posição de sujeito que o indivíduo qualquer pode ocupar quando desempenha o exercício de sua fala. Lugar que registra a descontinuidade de planos e estratégias de onde se fala e sobre o que se fala, conectados a um conjunto de relações, que não pressupõe uma consciência anterior à palavra.

Por meio desta perspectiva de análise, abandonam-se as impressões e interpretações pessoais. Opera-se o deslizamento da subjetividade para os fatos discursivos que integram o campo do discurso, no qual os enunciados são produzidos e regulados por práticas discursivas determinadas. A postura arqueológica nos remete ao objeto-discurso, sem se preocupar com o indivíduo, sua impressão, expectativa, visão, representação ou ideologia. Rejeita-se, portanto, a ideia do discurso como uma expressão ou a síntese subjetiva de tradução verbal.

Assim posto, para Foucault (2008), os conteúdos léxicos e/ou semânticos de uma língua estariam na superfície da linguagem, dos textos, dos escritos e dos pronunciados, visualizados ou gesticulados. Superfície constituída por um modo particular de o signo funcionar. Esta camada na qual o discurso se apresenta, ou seja, a zona da dizibilidade, ainda não seria o que define e constitui a singularidade do discurso enquanto enunciado.

Em outros termos, embora a linguagem seja imprescindível à existência do discurso, a zona sígnica da língua, com suas gramáticas e semânticas, não seria a instância própria do discurso, no qual se encontram os elementos enunciativos deste lugar arqueológico, no qual o signo se poria e funcionaria como prática discursiva. Com efeito, o território da dizibilidade das coisas pronunciadas não é o terreno, de fato, em que aparece, constitui-se e funda-se a complexidade enunciativa do discurso.

A AAD não busca analisar a estrutura da língua, seu uso e efeitos de sentidos. Seu propósito é diferente. Ela visa investigar relações e correlações regulares que funcionam como regras e, conseqüentemente, como condições de possibilidade do que seja possível de se dizer a respeito de algo. Mapear, analisar e descrever esses elementos, constituintes da ordem de um determinado discurso, erigido como o objeto de conhecimento do pesquisador, caracteriza, ao fim e ao cabo, o fim da AAD.

Devido ao fato de não se ocupar com conteúdo linguístico, semântico ou ideológico, mas com o sistema de formação que torna possível a existência desse conteúdo, tal como quer Foucault (2001), a AAD aponta uma ruptura com as abordagens tradicionais da linguística e da literatura.

Em *A arqueologia do saber* (2008) Foucault sistematizou sua teoria e metodologia. Nele, encontra-se a noção de prática discursiva, imprescindível para se entender o objeto-discurso, pois, além dos elementos enunciativos que ela guarda, também contempla uma série de relatos com campos de luta e jogos de poder, nos quais diferentes forças sociais, políticas e institucionais estão em

disputa. Vejamos, agora, alguns aspectos constitutivos da noção denominada prática discursiva.

Prática discursiva: algumas de suas nuances

Como dizíamos, prática discursiva é uma dentre as várias noções desenvolvidas por Foucault, que integra o esboço geral de sua teoria do discurso. O interessante é que ela permite entender não somente a própria singularidade do discurso, enquanto categoria arqueológica, como também seu aparecimento e constituição, vez que uma modalidade discursiva particular qualquer seria, em certa medida, o produto de uma prática discursiva determinada. Esse fato arqueológico indica a importância da referida noção no âmbito da AAD.

Em primeiro lugar, quando se busca conhecer o significado da expressão prática discursiva, é relevante evitarmos imprimir algum sentido que confira uma conotação distante do que, de fato, teria no âmbito analítico-arqueológico. Assim, evitamos dizer algo diferente do que Foucault disse, emaranhando-nos em apropriações inadequadas e confusões do significado, de fato, apresentado, desenvolvido e explicitado por ele.

Parece-nos que, para nos esquivarmos de tal situação, seria apropriado empregarmos a estratégia de recorrermos a seus escritos e próprias palavras e argumentos ao tratar de determinados assuntos, a exemplo da noção em questão. Seguindo esse caminho, ao escavarmos o livro *A arqueologia do saber* (2008), encontramos a afirmativa de Foucault (2008. p.133), segundo a qual, a prática discursiva é “[...] **um conjunto de regras anônimas, históricas**, sempre determinadas no tempo e no espaço, **que definiram**, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, **as condições de exercício da função enunciativa**” (o grifo é nosso).

Ora, considerando-se o que se encontra posto nesse fragmento, constatamos, de um lado, uma imbricada relação entre o significante e o significado utilizado,

ou seja, entre as expressões ‘prática discursiva’ e ‘conjunto de regras’, de modo que, sem essa associação estabelecida, fixada por Foucault, não seria possível, na perspectiva arqueológica, dissociar uma da outra.

De outro lado, observa-se que, ao par significante-significado em questão, Foucault acrescentou duas qualificações fundamentais, expressas nos adjetivos ‘anônimo’ e ‘histórico’, ao afirmar que as regras atinentes à noção de prática discursiva guarda tais atributos. O que, ao fim e ao cabo, confere um caráter à constituição da noção de prática discursiva uma dimensão marcada por traços ontológicos de objetividade e exterioridade. Traços ratificados ao se afirmar que as referidas regras definiriam ‘as condições de exercício da função enunciativa’.

Em outras palavras, a prática discursiva se constitui de um ‘conjunto de regras’ que não são produtos da arbitrariedade criativa e iluminada de algum indivíduo em particular, cuja intencionalidade e genialidade seriam a origem do discurso ou da ‘prática discursiva’. Sobre a natureza objetiva e exterior da existência das regras que constituem a noção de ‘prática discursiva’, Foucault (2008. p.133) ressalta:

[...] Não podemos confundi-la com a **operação expressiva** pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a **atividade racional** que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “**competência**” de um **sujeito falante**, quando constrói frases gramaticais [...].

Em segundo lugar e em razão do exposto, verificamos que, ao distanciar a prática discursiva de processos psíquicos e subjetivos, tais como os que ele nomeia de ‘operação expressiva’, ‘atividade racional’ ou ‘competência de um sujeito falante’, Foucault aponta não somente um deslocamento de um conteúdo subjetivo, centrado na individualidade das pessoas, para outro, definido pela natureza objetiva da especificidade das ‘regras anônimas e históricas’, que constituiria a prática discursiva. Deslizamento que aponta um aspecto fundamental do entendimento arqueológico do discurso, cuja evidência torna-se

registrada no uso do sintagma ‘regras’, quanto no caráter anônimo e histórico que constitui o aparecimento e o funcionamento das ‘regras’ inerentes à noção arqueológica de prática discursiva.

Ora, o caráter ‘anônimo e histórico’ das ‘regras’ que constitui a noção arqueológica de ‘prática discursiva’ diz respeito à positividade do discurso. Algo somente pode ser dito em face de certas condições, que são anteriores e externas aos indivíduos. Positividade que não deve ser entendida como o conjunto determinado regularidades que se impõe do exterior ao pensamento dos indivíduos ou que se situa no interior de seus pensamentos, expresso no espaço do discurso. Nada disso. Positividade diz respeito às condições em face das possibilidades de se dizer algo e de dizer de um modo ou de outro.

Ora, não se trata de negar a capacidade do indivíduo falante de elaborar e dizer algo sobre alguma coisa, mas, sim, de, conforme relembra Faheina e Carlos (2019), corroborando Foucault (2008), recusar a soberania do sujeito na formulação dos enunciados.

Distinguindo o indivíduo falante, seu ato de fala, suas intenções e competências linguísticas do sujeito enquanto uma posição ou função enunciativa, a arqueologia não mostra somente as diferenças entre uma coisa e outra. Ela evidencia também que essas identidades e diferenças somente são possíveis no interior de uma prática discursiva, em face da qual os indivíduos falam de determinados objetos, ao tempo que podem assumir opiniões idênticas, diferentes e contraditórias sobre ele.

Ao suspender o sujeito falante, Foucault (2008) não quis excluir a problemática da individualidade do dizer, mas apontar a existência de posições e funções que o indivíduo pode ocupar na diversidade das modalidades discursivas existentes, propiciadas pelas práticas discursivas implicadas. O discurso transcende o indivíduo em razão das regras anônimas e históricas que condicionam o que poderá ou não ser dito por ele acerca de questões afeitas às áreas sociais, culturais, políticas e educacionais em função das quais elege como objeto de

sua atenção e ocupação.

Certamente, não é tarefa fácil abordar a complexidade da noção de prática discursiva, de explicitar as diversas séries enunciativas que as constituem, coexistem e se correlacionam ao que é dito pelo indivíduo falante ou sujeito anunciante, em razão das regras anônimas e históricas que funcionam como as condições enunciativas do que se diz e do modo de dizer próprios das ordens de discurso em questão. Ordem que não supõe, necessariamente, o aparecimento de novas ideias, de uma nova mentalidade ou da criatividade e genialidade dos indivíduos.

Em terceiro lugar, cabe assinalar que o caráter histórico do conjunto de regras inerentes à prática discursiva sugere uma conotação historiográfica das coisas ditas. Numa perspectiva arqueológica, o uso do sintagma ‘histórico’ não diz respeito ao terreno das experiências, vivências, situações, circunstâncias e contextos concretos, nos quais os indivíduos empíricos, datados e especializados se encontram imersos, localizados, posicionados e definidos social, política e culturalmente.

O caráter histórico das regras próprias das práticas discursivas está associado aos elementos enunciativos das irrupções, rupturas e transformações dos acontecimentos arqueológicos que atravessam o nível enunciativo da linguagem, cuja positividade se diferencia dos movimentos, fenômenos que ocorrem na esfera do sentido, da gramática e usos dialetais da língua; ou ainda das irrupções e fissuras dos acontecimentos específicos que sacodem, implodem e desestruturam os eventos regulares do nível epistemológico, produzindo crises de paradigma, mudanças teórico-metodológicas, deslizamentos e desconstruções conceituais e reorientações dos caminhos investigativos, consagrados no território das ciências sociais e humanas.

A adjetivação do substantivo, enquanto regra histórica, aponta o reconhecimento de que o ‘exercício da função enunciativa’ não é arbitrário, subjetivo, circunscrito à individualidade e a comprometimentos da pessoa falante. Muito menos que o campo da dizibilidade da linguagem não se reduz nem se vincula

única e exclusivamente aos ditames da estrutura linguística e da semântica cotidiana dos sentidos produzidos pelo falante imerso no tempo e espaço de suas especulações, formulações e enunciações conversacionais, imediatas e cotidianas.

Tal perspectiva aprofunda a crítica sobre a noção tradicional de história que concebe o discurso como signo de uma outra coisa. Foucault (2008) propõe outra maneira de entender o discurso e sua história. Em vez de buscar conhecer os acontecimentos históricos por meio dele, Foucault o reconhece como o monumento a ser conhecido na própria instância e modo próprio de existência (que sugere o abandono de uma semântica do sintagma história) ao propor que, ao invés de buscar a origem ou o desenvolvimento linear das coisas efetivamente ditas nos documentos, deveríamos deslocar nossa atenção para o discurso e as práticas discursivas que governam sua produção.

Com efeito, Foucault (2008) não nega o caráter histórico do discurso. O que ele faz, em suma, é suspender seu sentido mágico, metafísico e transcendental, recusando, portanto, o padrão uniforme tradicional que ressalta a eternidade dos tempos e acontecimentos primordiais, a favor da análise específica do discurso como um acontecimento implicado na prática discursiva (e por ela) que o condiciona e o produz. O caráter histórico das regras que definem a ordem de um discurso particular diz respeito à positividade de suas condições, sem as quais nada pode ser dito em relação a algo.

Em quarto e último lugar, queremos assinalar que outro elemento enunciativo constituinte da noção arqueológica de prática discursiva é o saber. O imbricamento entre uma coisa e outra é ressaltado por Foucault, de maneira diversa, em diferentes formulações. Uma delas é a assertiva de que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e que toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (Foucault, 2008. p. 205).

A relação entre o saber e a prática discursiva mereceria um estudo e aprofundamento particular. Entretanto, aqui, basta-nos evidenciar o reconhecimento

de que tal questão elucidada algumas das nuances da especificidade da noção arqueológica de prática discursiva, vez que, ao tempo em que o saber é descrito com um artefato discursivo, ou seja, como algo que se produz, forma-se e constitui-se no âmbito da prática discursiva, também é constituinte da própria prática discursiva, haja vista ela ‘definir-se pelo saber que forma’. Na ótica arqueológica indicada por Foucault, uma não existe sem o outro.

Outro ponto significativo a respeito do saber consiste na definição simples e precisa que Foucault apresenta ao defini-lo como “[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva” (p. 204, grifo nosso). Essa formulação de Foucault é esclarecedora, pois, além de nos brindar com a definição arqueológica do saber, ou seja, ‘aquilo de que podemos falar’, também nos ajuda a entender que as condições de sua existência, aparecimento, constituição e uso são a prática discursiva, ou seja, um conjunto de regras anônimas e históricas que se põem como tal.

Ademais, a noção de saber, como algo inerente à prática discursiva, elucidada o fato de que não há saber em geral, universal ou fora de lugar e tempo determinados, pois, em razão de ser precisamente assim, ele sempre será específico, singular, afeito às possibilidades definidas por um conjunto de regras anônimas e históricas, que condicionam o estágio de desenvolvimento possível de uma área de saber particular, a exemplo da social, econômica, geográfica e linguística.

Portanto, é o saber próprio da prática discursiva de cada área que nos apresenta a possibilidade ou não de se dizer algo a respeito de alguma coisa. O permitido ou proibido, nesse caso, é uma função do saber que se tem em uma prática discursiva determinada. Por conta disso, não se diz o que não se sabe. O saber é uma das positivities que estabelece as fronteiras do exercício da dizibilidade, do uso cotidiano da língua e multiplicidade de sentidos que carregam a fala dos indivíduos em suas formulações, conversas e pronunciamentos pessoais.

O saber possível em uma prática discursiva particular define um campo enunciativo de aparecimento de objetos, conceitos, teorias, modalidades e

estratégias discursivas que são produzidas, acolhidas, definidas, reconhecidas, desvalorizadas, apropriadas, desconstruídas, afirmadas, negadas, silenciadas, valorizadas, reprimidas, escanteadas, deslocadas, ressignificadas, aplicadas, transformadas em função do *status* que tiverem no jogo das relações enunciativas existentes no referido campo.

Em suma, o saber que se tem disponível no campo enunciativo desenha as linhas das fronteiras do espaço possível, limitado, determinado da apropriação e uso do discurso. Ele delinea, nesse sentido, a ordem do discurso, do que se pode ou não falar a respeito de um determinado assunto.

Pelo exposto, frisemos, é importante conhecer a definição do saber e sua correlação com a prática discursiva, uma vez que a teoria arqueológica do discurso suscitada por Foucault (2008) trilha um eixo investigativo específico. Ou seja, “ao invés de percorrer eixo consciência conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade) a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência” (p. 205). Portanto, é o saber possível e particular, presente e evidente em distintas áreas, definidor de distintas ordens discursivas, que se oferece como objeto de investigação e análise do discurso na perspectiva arqueológica.

Considerações finais

Resta-nos, agora, concluir o presente texto, mas não o estudo, uma vez que ele continua em andamento. Certamente, outros achados serão encontrados, resultante do processo de escavação do livro *A arqueologia do saber* (2008), e serão objetos de futuras e novas anotações. Por hora, desejamos destacar algumas observações, oriundas de nossas investigações sobre o assunto e referida fonte.

Um dos desdobramentos do modo arqueológico de abordar o discurso, à luz de sua positividade, é analisar e descrever as relações de exterioridade

que o constitui. Possibilidade que se encontra em tratar, em primeiro lugar, a efetividade do que é dito. Vimos que, na teoria arqueológica, no modo como é entendido e analisado, intrinsecamente correlacionado ao nível da positividade da linguagem, o discurso não se reduz à efetividade do uso da língua por um indivíduo específico, realizada em seu ato de fala. Como vimos, esse procedimento da AAD requer abandonar, de um lado, a concepção autoral e individual do enunciado, geralmente confundido com a formulação e enunciação, pois, como ressalta Foucault, “não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente” (Foucault, 2008, p.107). De outro, a AAD distancia-se do não dito e de seu caráter oculto e dissimulado, pois ela não busca o escondido, o que se encontra por trás ou nas entrelinhas do que foi dito ou do modo de dizê-lo.

Ao rejeitar enxergar o discurso como um mero reflexo da realidade ou expressão individual, somos convidados a considerar o modo como ele atua para formar e estruturar as concepções de mundo que circulam socialmente. Isso aponta que elas não devem ser vistas como algo natural.

Certamente, o discurso não é natural. Ele é produzido, reproduzido e regulado em diversos espaços, instâncias sociais específicas, cumprindo funções determinadas nas relações de poder instauradas, as quais, embora não estejam ocultas, nem sempre são visíveis. Nesse sentido, ressaltam Alcantara e Carlos (2013) que a AAD rejeita o procedimento da interpretação dos sentidos ocultos da linguagem ou do discurso.

Diferentemente disso, a AAD aborda o discurso, buscando conhecer as regras da prática discursiva que governam sua existência (Foucault, 2008). Ela se concentra nos enunciados, nos feixes de relações da ordem discursiva analisada e descrita. Em suma, ela se ocupa com a positividade das condições enunciativas do discurso.

Provavelmente, tal entendimento da noção de prática discursiva desafia as concepções tradicionais de linguagem, de discurso e comunicação, pois as

práticas discursivas, assim como os enunciados que a elas se correlacionam, operam em um nível específicos do dizer, em que o signo funciona de modo enunciativo, o que deixa evidente que, apesar de os discursos serem feitos de signos, eles fazem mais que indicar, nomear, apresentar, comunicar as coisas.

Arqueologicamente, ele é uma prática, com existência e correlações próprias, cabendo à Análise Arqueológica do Discurso – AAD investigar e conhecer, pois ela é uma abordagem que incide sobre um conjunto de regras determinadas, próprias da positividade. Ao analisar as positivities do discurso científico, por exemplo, Foucault se referiu a regras específicas, pertinentes às práticas discursivas, que definiram o aparecimento e a constituição de grupos de objeto, enunciados, conceitos e modalidades teóricas próprios do discurso científicos.

Em outros termos, os elementos da positividade não são da mesma natureza dos que configuram a epistemologia e a ciência, vez que esses domínios se assentam nas fronteiras do conhecimento, enquanto os constituintes da AAD dizem respeito ao saber e ao sistema de relações enunciativas, próprios das formações discursivas. Sobre isso, esclarece Foucault (2008):

Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso. Se substituir a busca das totalidades pela **análise da raridade**, o tema do fundamento transcendental pela **descrição das relações de exterioridade**, a busca da origem pela **análise dos acúmulos**, é ser positivista, pois bem, eu sou um positivista feliz, concordo facilmente (Foucault, 2008. p.141,142).

Em face disso, a prática discursiva não deve ser confundida com a produção linguística, textuais ou um lugar de fala. Muito menos, ainda, concebida como uma espécie de espelho que reflete a realidade ou um lugar onde se deposita a subjetividade dos indivíduos. Ela compreende um conjunto mais amplo que inclui as condições enunciativas da produção, circulação e recepção das coisas ditas.

De um ponto de vista arqueológico, a problemática do poder se encontra precisamente afeita à especificidade da positividade do saber, no sentido explicitado no tópico anterior. No caso em questão, diríamos que o vínculo entre o discurso e o poder reside no saber, que potencializa o exercício da função enunciativa sobre o que se pode dizer a respeito de a algum tema ou objeto, em determina área, tempo e lugar.

Esse entendimento desafia as concepções tradicionais do discurso, linguagem, poder e comunicação em nossa sociedade. De acordo com Foucault, a positividade não se refere às formas de conhecimento, assim como não definem, em um determinado tempo e lugar, o estado de conhecimento de um dado momento. Nesse jogo, a linguagem, o discurso e suas distintas práticas cumprem um papel relevante no exercício do poder.

Todavia, vale frisar que, para além de descrever e explicitar o modo de existência das ordens discursivas hegemônicas, o conhecimento, a apropriação e o uso dos saberes, que definem uma prática discursiva determinada, também potencializam o posicionamento político contra-hegemônico, ao desnaturalizá-lo e desconstruí-lo, ao tempo que confere visibilidade aos discursos negligenciados, silenciados e marginalizados, identitários das minorias excluídas e subjugadas social e culturalmente, ao longo da história. Com efeito, mapeá-los, analisá-los, descrevê-los, sistematizá-los, explicitá-los e publicizá-los são estratégias de pô-los em evidência no jogo das relações de saber/poder instaladas no complexo das relações vigentes na sociedade atual.

As implicações destes achados são significativas, pois, como argumenta Foucault, “não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de conhecimento, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2010, p. 27). Assim posta, a assertiva saber é poder ganha uma conotação arqueológica singular, quanto esclarece que o poder do saber consiste concomitantemente em saber, pois, em razão dele, pode-se dizer algo a respeito de alguma coisa.

Provavelmente, encontra-se aí o significado arqueológico do poder do discurso, assim como a justificativa plausível de que o poder não seria “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Foucault, 1999, p.10).

Nessa perspectiva, a AAD, além de oferecer uma caixa de ferramenta para se analisar o discurso, também se configura como um instrumento de exercício da função poder, pois a existência do discurso encontra-se implicado simbólica e materialmente no seio dos complexos jogos de poder que se efetivam discursiva e concretamente no cotidiano.

Nesse sentido, faz-se necessário o acesso, além da apropriação e do entendimento razoável da AAD no seio do debate acadêmico sobre a pedagogia cultural, vez que tal discussão nos remete a uma vinculação do eixo arqueológico ao cultural e pedagógico, entrelaçado pela questão do saber-poder. O que aponta um espaço de pesquisa sobre a especificidade da pedagogia cultural, à luz da AAD.

Com efeito, esses apontamentos nos remetem ao campo dos Estudos Culturais da Educação, devido ao fato de o poder ser um assunto caro para ele. Sobre essa questão, a AAD pode contribuir significativamente para o entendimento da dinâmica dos acontecimentos sociais, culturais, quando confere primazia em investigar e conhecer a problemática do discurso, sua ordem de funcionamento, seus perigos e materialidades enunciativas, sua disposição, circulação, apropriação e uso.

Ao esmiunçar a noção de prática discursiva, constatamos que ela é uma ferramenta teórica fundamental para se entender o discurso, para além do ser-signo, ou seja, como uma prática que atravessa o espaço social, profundamente imbricada em relações de poder. Noção-ferramenta, cujo uso teórico e metodológico, pode instrumentalizar e potencializar as estratégias e procedimentos de escavação do objeto-discurso nas mais diferentes fontes, instâncias e áreas de investigação, a exemplo do campo dos estudos culturais da educação.

Em face desse pressuposto, parece-nos que o uso da AAD e, especialmente, o emprego da prática discursiva, enquanto categoria de análise, contribuiria para desnaturalizar e problematizar diferentes modalidades discursivas dominantes, no que se refere aos jogos de relações de poder que sustentam os enunciados dominantes em diversas áreas do saber.

Reconhecemos, portanto, que a abordagem analítico-arqueológica do discurso foucaultiana possibilita um olhar crítico e aguçado sobre as práticas discursivas dominantes e as formas de poder nelas inscritas, abrindo uma série de trilhas e caminhos para a análise do discurso de resistência que se opõe e desafia as normas estabelecidas e ordens discursivas dominantes.

Muito há que se dizer sobre o assunto em tela. No presente texto, registramos alguns apontamentos sobre a AAD e a prática discursiva, uma das noções que integra o esboço teórico-metodológico da AAD e que pode ser empregada como ferramenta de análise da linguagem e, em particular, de seu nível arqueológico, tendo em vista a produção de conhecimentos acerca dos objetos erigidos pelo interesse do pesquisador.

Referências

- ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (eja). **Interseções**: Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais, Jundiaí, v. 3, n. 11, p. 59-75, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- FAHEINA, E. F. A. ; CARLOS, Erenildo João . Análise arqueológica do discurso sobre o nexo pedagógico entre cinema e educação no Brasil no período de 1910 a 1930. **PRÓ-POSIÇÕES** (UNICAMP. ONLINE), v. 30, p. 1-20, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. 241 p.
- FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault: a Filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2. ed. 2001. p. 137-174.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EIXO DOIS
PESQUISAS CONCLUÍDAS

A ORDEM DO DISCURSO DA IMAGEM VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA

**Ms. Eduardo Jorge Pugliesi
Dr. Erenildo João Carlos**

Introdução

Há evidências de que a imagem visual se faz presente na história há muito tempo, seja como um artefato cultural, que registra as coisas concretas da experiência e da existência, seja como signo visual, que representa o pensamento abstrato, as crenças, os medos e os desejos concebidos, ou, ainda, como dispositivo que media as relações comunicativas entre as pessoas (De Meneses, 2003; Burke, 2004; Knauss, 2006; Carlos, 2010; Joly, 2012).

O tempo e o espaço são coeficientes importantes do significado das imagens. Assim, cada época e lugar, circunstâncias e situações teriam suas próprias imagens e sentidos. Exemplos disso seriam as representações visuais dos templos das civilizações mesoamericanas, como astecas e incas, povos constituídos num período muito anterior à época da chegada dos europeus às Américas. Os vestígios que os arqueólogos encontraram em suas escavações e

investigações mostram representações de sacerdotes com corações nas mãos, simbolizando um ritual que invocava a proteção dos deuses para o próximo ano de colheita.

Uma imagem como essa, nos dias atuais, teria outra conotação. Esse é um exemplo que retrata a relação da imagem com seu tempo e o lugar. Tanto a temporalidade quanto a espacialidade circundam o sentido da imagem, mas sua finalidade sónica continua inalterada—comunicar algo a alguém. Além disso, a linguagem visual tem uma forte ligação com o poder. Fato evidente nas civilizações mesopotâmicas e nas sociedades da Idade Média, quando a Igreja Católica, por exemplo, dominava de várias maneiras. Nesse período, ela construía o imaginário da fé e as representações do céu e do inferno através de imagens sacras pintadas nas igrejas, nas catedrais e nas basílicas.

Hoje, no espaço-tempo das sociedades contemporâneas, vivemos imersos no contexto de uma paisagem constituída por uma miríade de formas, de usos, de finalidades e de suportes visuais, como as sofisticadas telas virtuais que recorrem a complexos formatos e resoluções muito distantes da naturalidade das paredes das cavernas. Assim, pode-se dizer que a civilização atual se encontra profundamente tecida e marcada pela cultura da imagem visual (Maciel; Rêgo; Carlos, 2017).

Em face desse reconhecimento, ocupamo-nos, neste texto, em analisar a questão da imagem visual no âmbito da particularidade do livro didático (Freitag, 1987) do ensino de História (Bittencour, 2019), com o intuito de entender, precisamente, a ordem discursiva que regula a disposição e o funcionamento das imagens visuais que se encontram nos livros didáticos da rede do ensino médio do estado da Paraíba.

Para isso, discutiremos, preliminarmente, sobre a questão da imagem visual e seu jogo de relações com o livro didático e o ensino de História (Molina, 2007; Munakata, 2012), a fim de, posteriormente, adentrar a peculiaridade da própria tessitura discursivo-enunciativa que posiciona sistematicamente a imagem

visual no espaço do referido artefato pedagógico (Carlos, 2006; Edna e Carlos, 2015). Como fundamento teórico-metodológico de nossa investigação, recorreremos à abordagem da análise arqueológica do discurso (AAD), entendida, no âmbito desta pesquisa, como Teoria Arqueológica do Discurso (TAD), a fim de orientar o processo analítico-descritivo das fontes escandidas e dos achados discursivos encontrados.

A questão da imagem visual

É fato que, desde os primórdios de nossa história, nunca restringimos nossa comunicação a uma única forma de linguagem. Sempre usamos diversos meios para nos expressar (desenhos, pinturas, danças, rituais etc.). A “linguagem, independente de qual seja, é uma forma social de comunicação e de significação” (Santaella, 1983, p. 7). Sobre isso, acrescenta a autora:

[...] o nosso ‘estar-no-mundo’, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, [...] nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes [...] através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexo quanto são complexos e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (Santaella, 1983, p. 7)

Entendemos que o agir comunicativo põe, pelo menos, dois tipos de questão, seja quando utilizamos imagens visuais ou outro tipo de linguagem: o uso de algum signo e a compreensão compartilhada de seus possíveis significados. Esses aspectos são indispensáveis para que a compreensão do que se diz sobre o mundo, as coisas e as situações não comprometam a inteligibilidade da mensagem entre as partes envolvidas nesse processo, tal como ocorre com as pessoas que não conhecem as letras (os analfabetos), quando estão diante da escrita, como, por exemplo, em um letreiro de ônibus que precisa ser lido e entendido a fim de que se possa pegar o ônibus desejado e chegar ao

lugar pretendido.

Os seres humanos, ao longo de sua existência, desenvolveram relações sógnicas para conhecer as coisas do mundo (exterioridade). É comum pôr alguma coisa no lugar de outra para que haja um entendimento. Por exemplo: em uma corrida de automóvel, geralmente se aciona uma relação sógnica para dizer que o carro que anda atrás dos demais parece com uma tartaruga; uma criança que não quer sair da piscina, do rio ou do mar parece um peixe.

A relação sógnica é uma ação comum necessária para conectar o entendimento humano sobre o que veem. Nesse processo, há uma busca para se perceber melhor o que se diz sobre o que se vê usando signos, que podem ser qualquer coisa que assume o lugar de determinado objeto. Podemos dizer que o signo é uma coisa que representa outra: seu objeto. Nesse sentido, Santaella (1983, p. 32) afirma:

O homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta (compreende) essa representação numa outra representação, [...]. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo.

Com efeito, a todo instante, deparamo-nos com imagens à nossa volta, com informações das mais simples (uma placa de trânsito com uma orientação: “Proibido estacionar e parar”, que, se não for compreendida, causará uma série de transtornos aos envolvidos, multa para o motorista, engarrafamentos, acidentes etc.), às mais sofisticadas (um gráfico logarítmico de aplicação da bolsa de valores que projeta os lucros futuros baseado em tendências numéricas históricas, mas que são apresentados por meio de figuras que oscilam o tempo todo e, para serem compreendidas, é necessário saber o que cada imagem de oscilação representa). Uma compreensão equivocada levará um investidor a perder muito dinheiro, o que gerará uma série de problemas para todos os envolvidos com ele.

Com base em questões como as que levantamos, podemos dizer que o acontecimento da linguagem na história dos homens evidencia um aspecto fundamental da cultura e da dinâmica da vida cotidiana, que, devido à sua relevância social e individual, tem provocado a necessidade de entender seus modos de existir e de funcionar. Nesse sentido, C. S. Peirce (2005) contribuiu significativamente, ao problematizar a natureza do signo e sua composição triádica, conforme assinalou (Santaella; Nöth, 2015, p. 61):

Partindo de um modelo triádico de signo, o signo da imagem se constitui de um significante visual (representamen para Peirce), que remete a um objeto de referência ausente e evoca no observador um significado (interpretante) ou uma ideia do objeto. Já que o princípio da semelhança possibilita ao observador unir os três elementos constitutivos do signo, não de estranhar que o conceito de imagem seja reencontrado nas denominações de cada um dos três constituintes. Às vezes, a palavra “imagem” designa o representamen no sentido de desenho, fotografia e quadro.

Resumidamente, podemos afirmar que, ao dizer algo sobre determinado objeto em uma relação de comunicação, recorreremos, de algum modo, à composição triádica do signo analisada por Peirce, que se constitui a partir de, pelo menos, três maneiras e/ou funções: a icônica, definida por um signo visual, que representa o objeto por meio de características de semelhança ou analogia (estátuas, desenhos, fotografia), que guarda as qualidades do objeto que representa.

A indicial, identificada por um signo que guarda relação com o objeto, porque se liga a ele em virtude de ser parte dele. Quem vê um signo indicial se lembra de algo que se supõe ter uma relação necessária com outra coisa em particular, como a fumaça na floresta, um índice de incêndio; a fumaça da chaminé de uma padaria, índice de alimento no forno; as nuvens escuras se avolumando no céu, um sinal de chuva.

Por fim, a simbólica, constituída por um signo que se relaciona ao objeto graças ao estabelecimento sociocultural de uma convenção. Por causa disso, só podemos saber o significado de um símbolo quando conhecemos a significação

que ele tem na cultura da qual faz parte. Uma pomba branca voando, por exemplo, simbolizaria a paz; determinado brasão, a instituição universitária; a logomarca em um carro, uma montadora de automóvel específica (Fernandes, 2011, p. 176-179).

Esses três modos de existência da linguagem estão presentes na dinâmica da imagem visual e em sua relação com os objetos que representa. Entretanto, vale ressaltar, conforme lembra Foucault (2016, p. 72), que, atualmente, o signo não guarda mais a semelhança como uma forma de representar as coisas. Segundo o autor, desde o “limiar da era clássica, o signo deixou de ser uma figura do mundo e de estar ligado àquilo que ele marca pelas linhas sólidas e secretas da semelhança ou afinidade [...]”. Essa ruptura observada por Foucault provocou

[...] o deslocamento das relações sógnicas do mundo das coisas para um mundo dos signos das coisas, ou seja, das representações no sentido de Foucault, o sistema dos signos se torna, então, a moldura de relação dos signos (Santaella; Nöth, 2015, p. 24).

Esse acontecimento é uma questão discutida nos estudos culturais e no pós-estruturalismo, como uma crise da representação do mundo no Século XX, que resultou no surgimento de um novo quadro de relações de signos (Santaella; Nöth, 2015).

Sinteticamente, pode-se afirmar que o signo é um elemento qualquer que pode ser utilizado para representar algo para o qual foi designado. Nesse sentido, segundo Foucault (2016, p. 78), “o signo não representa uma coisa, mas a ligação de duas ideias, uma da coisa que representa, outra da coisa representada”. O signo, depois de liberto da semelhança do representado, passa a ter a liberdade em sua relação de representação do objeto. Ele pode tomar qualquer forma para representá-lo, até formas e relações que não guardam qualquer similitude com o objeto representado. Por exemplo: quando um goleiro, em uma partida de futebol, leva um gol por debaixo das pernas, é dito que ele levou um frango. Sabemos que essa ave não guarda qualquer relação de semelhança com o fato

ou a bola, mas que é usada representar o referido acontecimento.

Certamente, os saberes oriundos das investigações sobre a linguagem, como os que aqui mencionamos, proporcionam “uma gama muito útil de ferramentas analíticas que permitiram penetrar nos interiores dos signos visualizando sua natureza” (Santaella; Nöth, 2015, p. 61). Assim, poder-se-ia analisar a imagem visual, seja evocando o entendimento da representação triádica do signo de Peirce seja fundamentando-se nas contribuições foucaultianas sobre a relação linguagem-discurso-enunciado, como fizemos em nossa pesquisa. Portanto, seja qual for o aporte teórico adotado, uma coisa é certa: “a imagem precisa ser lida, porque ela sempre tem algo a dizer”, como assevera Carlos (2010, p. 13).

Modos de existência da imagem

O termo imagem pode ter diferentes conotações, a depender do modo como o utilizamos (Joly, 2012, Carlos, 2010). Considerando as possibilidades de sentidos e de usos, podemos dizer, em geral, que o universo das imagens pode ser agrupado de três modos de existência.

O primeiro é o das representações mentais, composto de pensamentos, ideias, visões, imaginações, fantasias, sonhos e alucinações, por exemplo. Esse conjunto de representações são imagens internas ao indivíduo, que caracterizam os objetos imateriais produzidos na e pela mente humana, que poderiam ter relação ou não com a realidade objetiva, empírica ou fatural.

O segundo diz respeito à representação linguística, tecida a partir das infinitas possibilidades que a estrutura da língua e o jogo de sentidos que as palavras, as frases e os textos procuram dizer ao se anunciar algo sobre alguma coisa. Vale lembrar que a imagem linguística ganhou um status importante no Século XVII com o desenvolvimento da literatura. Seu espalhamento contribuiu para difundir o emprego de analogias e de metáforas, por meio de construções imagéticas de realidades concretas e/ou imaginárias, que o literata consagra

na memória de suas obras e na dos leitores.

Sobre isso, sabe-se que há uma série de dispositivos imagéticos que o uso da língua permite em função do gênero literário (escolas que correspondem às fases histórico-culturais): no Romantismo, há uma relação de construção entre o texto verbal e a imaginação que gera fulgurações – uma característica muito explorada; no Modernismo, passamos a ter a construção do chamado “ícone verbal” (Santaella; Nöth, 2015, p. 69) – que se expressa por meio da inteireza de um texto sendo transformado em imagem. Ou, ainda, em conexão com o saber, como diria Foucault (2016, p. 462, grifos do autor):

A **imagem** permitia retomar o tempo integralmente, reaprender o que fora concedido à sucessão e **construir um saber** tão verdadeiro quanto o de **um entendimento eterno**. [...] porquanto é nela que a experiência cintila e manifesta **sua positividade**; é porque o homem não é contemporâneo de seu ser que as coisas vêm se dar com um tempo que lhes é próprio (Foucault, 2016, p. 462, grifos do autor).

Por fim, vêm as representações visuais, compostas de universo diversificado de artefatos culturais, como esculturas, arquitetura, paisagens, monumentos, cerâmicas e as imagens propriamente ditas. Diferentemente dos anteriores, o modo de existência da representação visual abarca uma série de objetos, cujo signo se constitui por meio de materiais concretos que se põem em lugar da coisa que representa. Por causa de sua materialidade e concreticidade, o signo visual pode ser capturado pela sensação, mais especificamente, pelo sentido da visão (Carlos e Vicente, 2011).

Se considerarmos, conforme referimos anteriormente, que nem toda imagem pode ser vista, vez que pode ser uma representação mental ou linguística. No âmbito da cultura visual, é necessário que a imagem guarde a dimensão geral da materialidade e da concreticidade de qualquer artefato ou objeto visual, a fim de que possa ser apreendida por meio do olho.

A paisagem que tece o cenário da cultural visual tem uma região constituída pelas representações visuais imagéticas, que delimita a particularidade de um campo composto exclusivamente pelos artefatos culturais das imagens visuais, como fotografias, pinturas, gravuras, desenhos, xilogravuras, imagens televisivas, cinematográficas, infográficas etc. e que são, por excelência, capturadas pelo mecanismo perceptível e cognitivo propiciado pela sensação-visão-olho (Carlos, 2018).

Ademais, sabe-se que o que somos, individual e coletivamente, deve-se, em grande parte, ao que vemos e ao modo de vermos o que se põe diante de nós. Por essa razão, o que os nossos olhos veem pode impactar tanto nossa concepção de mundo e as relações que estabelecemos com ele quanto nosso próprio corpo: atração ou repulsa; desejo ou ojeriza; admiração ou indiferença sensorial das coisas; enfim, uma série de sensações que podem ser de aproximação ou de afastamento.

Esse acontecimento, aparentemente simples, cotidiano e natural de nossa existência humana, indica um dos caminhos primários e significativos do modo como os seres vivos, em geral, e nós, seres humanos, em particular, aprendemos e constituímos o que somos. Em certo sentido, Paulo Freire (1989, p. 9) nos lembra isso quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, vez que um dos meios que temos de acessar e ler o mundo é pela mediação do que vemos, de nosso sentir e olhar o mundo, como assinala Carlos (2011, p. 11), ao dizer que a visão é um dispositivo através do qual os seres humanos “acessam o mundo no primeiro momento, conhecem-no e se relacionam com ele”.

Considerando esse acontecimento como um fato natural e ontológico da existência humana, podemos dizer que ele ocorre independentemente de nossa subjetividade histórica e social. Um dos nexos do aprender se encontra na percepção que se tem das coisas a partir da apreensão visual de algo posto no campo e no ângulo de visão do indivíduo e que, posteriormente, passa a ser

representado por meio de imagens, sejam elas mentais, linguísticas ou visuais, que registram os saberes apreendidos e aprendidos sobre os objetos dispostos no mundo. Imagens, objetos e mundo que podem, de algum modo, ser acionados, transmitidos, problematizados, analisados e investigados.

Posto isso, aqui nos debruçamos sobre a imagem em seu modo de existência visual. Em outras palavras, situamos nossa atenção, nosso estudo e nossa investigação na região da cultura visual, constituída pela especificidade dos artefatos visuais imagéticos, como as representações visuais postas e dispostas no livro didático de História. Assim, visamos analisar a ordem do discurso que regula a disposição das imagens visuais utilizadas no livro didático de História adotado pela Secretaria da Educação da Ciência e da Tecnologia–SEECT/PB, para o ensino médio da rede estadual da PB. Ou, mais precisamente, empregadas nos livros didáticos escolhidos pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) João da Cunha Vinagre, situada no município de João Pessoa, quais sejam: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a; BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 2º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b; e BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.

Referencial teórico-metodológico que orientou a pesquisa

Neste artigo, registramos alguns achados da pesquisa realizada sobre a ordem do discurso que regula o uso da imagem visual no livro didático do ensino de História da rede estadual do ensino médio da Paraíba, cuja investigação foi ancorada na perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), sobre a qual passamos a discorrer, sinteticamente, a respeito de alguns de seus constituintes, a fim de esclarecer o percurso

teórico-metodológico assumido.

Sabe-se que o dispositivo teórico da AAD foi desenvolvido por Foucault (2015) em sua primeira fase, a arqueológica. Não é demais ressaltar que, nessa fase, Foucault (2015, p. 26) defendeu contundentemente a necessidade de desalojar as “forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens”, que precisaríamos expulsá-las “das sombras onde reinam”.

Em linhas gerais, podemos dizer que a pesquisa ancorada na Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) sugere a hipótese de algo semelhante ao andar em terrenos desconhecidos, o que exige um extremo cuidado, e a necessidade de dar um passo de cada vez, pois não se tem uma ideia clara de onde se pisa. Exige assumir o distanciamento das garantias e das certezas dos saberes prévios, assentadas nas paisagens já conhecidas, como um princípio que regula o caminhar, o jogo incerto do horizonte da pesquisa. Exige a suspensão das convicções cristalizadas, do já conhecido. Assim, assumir a TAD como parâmetro de investigação significa, conforme disse Foucault (2015, p. 48), “ir à direção de um final que não é fácil de prever”.

Um pressuposto relevante da TAD consiste na ideia de que o pesquisador arma sua barraca e demarca o sítio de sua investigação no terreno da linguagem, em cuja superfície inicia a escavação visando conhecer seu objeto de pesquisa. Os terrenos da linguagem podem ser a escrita (textual), a fala (oral) ou a imagem (visual). A partir dos indícios encontrados, a escavação avança rumo à camada arqueológica por meio dos significantes que povoam o território da linguagem com suas marcas e assinalações.

Devido a esse pressuposto, é primordial entender que o ser da linguagem é constituído de signos, isto é, de tudo o que se põe no lugar de outra coisa e que, por isso mesmo, sempre nos remete a algo, lembrando-a, representando-a, significando-a, referindo-se a ela ou anunciando-a. O signo não é a coisa a que se refere. Sua razão de ser se encontra, precisamente aí, no fato de se pôr no lugar

de outra coisa (Carlos, 2017). A partir desse entendimento, busca-se apreender e compreender o signo e seu funcionamento presentes no terreno escavado no curso de nossa investigação.

Ressalte-se, entretanto, que outro pressuposto é fundamental. Para a TAD, há uma diferença substancial entre signo e enunciado (Carlos, 2017), vez que ela é uma abordagem que “se ocupa em analisar e descrever os enunciados” (Foucault, 2015, p. 132), não os signos. Isso é evidente ao longo de toda a argumentação feita por Foucault em *‘A arqueologia do saber’*, livro em que ele discorre sobre vários pontos, como objeto, conceitos e estratégias, a fim de explicitar os enunciados, e esclarece que deve ser entendido como enunciado no domínio da TAD, argumentando que a frase e o enunciado não são equivalentes.

Sobre isso, esclarece o autor (2015, p. 98): “São enunciados uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, e se quisermos ir mais distantes, podemos acrescentar uma equação ao enésimo grau e a fórmula algébrica da lei da refração”.

A fronteira do enunciado seria a da existência do signo, pois qualquer série de signos, figuras, grafismos, traços independentes de sua formatação de organização ou sua viabilidade são capazes de funcionar como enunciado. Essa compreensão teórica é de suma importância para entender a particularidade da noção de enunciado, como esclarece Foucault (2015, p. 103):

Os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Senão houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua). A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais.

Nesse sentido, a língua e o enunciado não desfrutam do mesmo status na TAD, porque, embora haja enunciado sempre que a língua funciona a partir das regras definidas em uma prática discursiva particular, um enunciado não precisa de uma construção linguística para ser formado, porquanto ele não existe nem do mesmo modo que a língua nem de um objeto qualquer apresentado empiricamente.

Com efeito, o enunciado não é uma unidade, pois não se apoia nos mesmos critérios de formação da frase, da proposição ou do ato de fala. Ele tem um modo de ser singular, mesmo estando amparado em frases, proposições ou atos da fala. Isso significa que ele se apresenta como uma função que executa suas ações de forma vertical relacionada às diversas unidades no campo do discurso e que, por ser o que é, tem a possibilidade de afirmar se uma série signíca está ali presente ou não, mas que não se confunde com a estrutura. O enunciado, nesse sentido, é um modo de existência dos signos. Foucault (2015, p. 105) diz que

[...] não há razão para espanto por não ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço.

Considerando esses pressupostos teóricos, trabalhamos com a premissa metodológica de que o horizonte operativo da investigação arqueológica do enunciado acontece, basicamente, em três etapas: mapeamento, análise e descrição, conforme sistematizaram e orientam Alcantara e Carlos (2013).

A etapa do mapeamento se inicia com o levantamento das fontes. Nesse momento, ocorrem a delimitação documental e a escolha da fonte que será tomada como o ponto de partida da análise. O critério principal dessa decisão se funda no objeto da pesquisa, a partir do qual se verificam a pertinência e a relevância das fontes a serem preliminarmente escavadas. A fonte da qual parte

a análise será considerada a primária, que poderá ou não apontar outras fontes correlacionadas ao objeto, as quais serão tratadas e analisadas posteriormente como fontes secundárias.

A etapa da análise é o momento de se debruçar na leitura sistemática da fonte primária, de identificar os achados preliminares que as fontes primárias e secundárias possibilitam e de adentrar a particularidade das coisas escritas, postas nos textos-fonte encontrados, nos signos que povoam as fontes. Esse momento da escavação percorre o espaço das coisas vistas, com o intuito de identificar os significantes visuais registrados nas páginas do texto-fonte relacionados ao objeto da pesquisa. Significantes, significados e referências que possam informar algo sobre ele, indiciando as marcas simbólicas ou icônicas a partir das quais se possa transpor o limiar do signo em função do objeto-enunciado (Carlos, 2018). Quando se consegue mapear o conjunto de signos significativos, correlacionados ao objeto da investigação e seus constituintes, criam-se as condições necessárias para que se possa seguir para a próxima etapa—a da análise propriamente dita do enunciado e suas séries enunciativas.

A etapa da descrição enunciativa consiste em explicitar sistematicamente os elementos constitutivos da ordem do discurso tecida pelo complexo de relações enunciativas que definem e configuram as séries enunciativas que constituem a particularidade do discurso-enunciado pesquisado (Carlos, 2017).

Nessa etapa, apresentam-se os feixes de relações que podem ser identificados a partir dos signos existentes nas fontes escandidas, que definem a singularidade das séries enunciativas que, relacionadas e implicadas entre si, configuram, em razão delas, o que pode ou não ser dito e o modo de dizer a respeito do assunto tratado. Assim, Foucault (2015, p. 133) assevera:

A descrição dos enunciados se dirige, segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições de existência dos diferentes significantes. Daí um paradoxo: ela não tenta contornar as performances verbais para descobrir, atrás delas, ou sob a sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentimento secreto que nelas se esconde, ou que através delas aparece sem dizê-lo; e, entretanto,

o enunciado não é imediatamente visível; não se apresenta de forma tão manifesta quanto uma estrutura gramatical ou lógica (mesmo se esta não estiver inteiramente clara, mesmo se for muito difícil de elucidar). O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto.

No momento em que o pesquisador adentra a zona do discurso-enunciado, ele acessa as séries e as funções enunciativas que regulam o modo de existência do discurso-enunciado investigado. Quando o pesquisador consegue identificar corretamente as peças do discurso e o modo como esses elementos se articulam, funcionam e se organizam, pode juntar seus achados enunciativos, montar “o quebra-cabeças arqueológico” e comunicá-lo. A descrição é a parte final da investigação arqueológica, a comunicação sistemática do conjunto dos achados encontrados, o resultado e as conclusões da pesquisa a respeito da ordem do discurso específica que se propôs analisar (Alcantara; Carlos, 2013).

Análise e descrição dos achados da pesquisa em tela

Depois de definir o objeto e as fontes de nossa investigação, iniciamos o processo de escavação a partir do mapeamento dos significantes visuais presentes no conjunto dos três livros didáticos utilizados no ensino de História da rede estadual da Paraíba.

O levantamento dos significantes visuais propiciou o conhecimento da presença das imagens e seus gêneros ao longo das páginas dos referidos livros, cujo universo se compunha de 1111 imagens visuais. Devido à quantidade e à diversidade de imagens visuais que constituem o corpus da análise, organizamos de duas maneiras esses achados: uma qualitativa, que classificou por categoria os tipos de imagens encontradas; outra quantitativa, que contabilizou o número de vezes em que aparecia.

No que tange à classificação, as imagens visuais foram agrupadas em sete categorias, considerando como critério o gênero visual empregado no contexto

do livro. As imagens visuais foram agrupadas em conjunto, dupla ou individualmente. Eis a classificação que empreendemos: 1. Pinturas, esculturas e artefatos antigos; 2. Fotografias; 3. Desenhos, caricaturas, litogravuras, xilogravuras e gravuras; 4. Capas de livros e revistas, cartazes e cenas de filmes; 5. Charges; 6. Mapas; 7. Gráficos e tabelas.

Quanto ao mapeamento quantitativo do aparecimento das imagens visuais, feito a partir dos agrupamentos qualitativos, efetuamos uma contagem de sua quantidade para termos ideia do número existente de imagens visuais e de seus respectivos gêneros nos três livros-fonte. Feito esse procedimento, encontramos um total de 1111 imagens, assim distribuídas nos três livros didáticos: Primeiro ano, 400 imagens (G1. 212; G2. 99; G3. 24; G4. 13; G5. 3; G6. 41; G7. 8); Segundo ano, 349 imagens (G1. 81; G2. 105; G3. 83; G4. 24; G5. 7; G6. 28; G7. 21) e Terceiro ano, 362 imagens (G1. 12; G2. 196; G3. 36; G4. 21; G5. 23; G6. 29; G7. 45).

Depois de mapear os significantes visuais dos tipos e dos números de imagens visuais presentes nos livros-fonte investigados, iniciamos a etapa da análise e da descrição arqueológica dos elementos enunciativos do objeto da pesquisa. Com base na noção de discurso-enunciado, buscamos transpor o limiar dos significantes visuais (tipos e números de imagens visuais), mediante sua escansão e identificação das relações existentes entre as imagens e os saberes históricos abordados nas distintas Unidades de estudo de seus respectivos livros didáticos.

Considerando o princípio metodológico do discurso-enunciado, fundado na noção de relação e de função, que, no caso desta investigação, consistem nos nexos existentes entre os significantes visuais e os assuntos abordados, identificamos alguns feixes de relações que apontaram a existência de três séries enunciativas constitutivas da ordem do discurso-enunciado regulador da disposição das imagens visuais contidas nos LDs de História do ensino médio da rede estadual da Paraíba, a saber: a série histórico-cultural, a ideopolítica e a didático-pedagógica.

A regularidade dessas séries enunciativas, ou formações discursivas específicas, indicou a existência particular do modo como os significantes visuais são organizados nos referidos livros didáticos e como funcionam. Convém lembrar que, para Foucault (2015, p. 47), “uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]”.

Série enunciativa histórico-cultural

A série enunciativa histórico-cultural indica a existência de uma das séries constitutivas da ordem do discurso visual que regula o aparecimento da imagem visual nos referidos livros didáticos, constituída por um feixe de relações que operam uma vinculação entre as imagens visuais e os acontecimentos sociais, entrelaçados em seus respectivos tempos, lugares e contextos.

Apesar de o significado dessa formação discursiva expressar uma aparente obviedade, por dizer algo próprio do saber histórico encontrado em uma escavação feita em um livro didático de História, o modo como as imagens visuais são reguladas, a partir desse feixe discursivo singular, ganha status e forma diferenciada na organização didática do livro, que, à primeira vista, não seriam facilmente capturados, embora se apresentem como signo visual de uma diversidade de imagens as quais representam distintos acontecimentos, ritos, arquiteturas, escritas, relações sociais, construções piramidais, monumentos, regiões e artefatos culturais ligados a tempos, a lugares e a contextos específicos da história de cada povo.

A título de exemplificação, vejamos dois casos. O primeiro diz respeito aos significantes visuais de perfeição e superioridade relacionadas ao contexto histórico do mundo greco-romano, dispersos ao longo dos capítulos 7, 8 e 9 do LD do primeiro ano. De uma forma geral, o conjunto de imagens posta nesses lugares do LD mostra representações visuais dessa natureza, sejam

elas registradas em forma de pintura, de artefatos antigos e de mapas, sejam por meio de esculturas de mármore branco, denotando a perfeição física do corpo humano.

De modo similar, porém inverso, vez que o que é representado não são traços de superioridade e perfeição, mas de inferioridade e precariedade, encontram-se significantes visuais na exibição de corpos e das condições de vida dos africanos que chegaram ao Brasil no Século XVI, comparativamente aos corpos e às condições de vida dos europeus (homens brancos). Tais achados se encontram no capítulo 4 (Africanos no Brasil) e no capítulo 14 (Abolição e República do fim do Século XIX). Esses significantes visuais compõem imagens que representam uma visão de mundo, de sociedade e dos afrodescendentes, marcadas pela inferioridade e pela exploração que se mantém até os dias atuais.

Praticamente todas as imagens usadas para retratar os negros e as negras são associadas a formas de trabalhos inferiores, subalternos, ligados a terra, cuja atividade não exigiria dos afrodescendentes a aquisição e o desenvolvimento de habilidades intelectuais. A exceção se encontra em imagens que dizem respeito a desportistas e celebridades do meio artístico, com visibilidades culturais e reconhecimentos aferidos pela opinião pública.

No caso da série histórico-cultural, as imagens visuais empregadas são, geralmente, pinturas, esculturas, artefatos antigos e mapas, que guardam um complexo de relações sociais marcado por saberes específicos, concepções de mundo e significados culturais peculiares que se referem a distintos assuntos, como os mencionados e os casos da cultura egípcia, mesopotâmica ou pré-colombiana, cuja abordagem se encontra no LD de História do primeiro e do segundo anos do ensino médio.

Essa série enunciativa foi um achado de suma importância para compreendermos como o discurso aciona determinadas concepções e não outras, o que indica um modo enunciativo de regular a disposição das imagens visuais

ao longo do livro e de suas articulações com os temas e os assuntos tratadas nas Unidades de estudo de cada livro didático de História. Nesse sentido, entendemos a afirmação de Foucault (2015, p. 105) de que o enunciado é “uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

Série enunciativa ideopolítica

Profundamente relacionada à formação discursiva histórico-cultural se encontra a série enunciativa ideopolítica, identificada a partir da articulação de um conjunto de imagens que representam o poder de governo exercido, em determinadas sociedades ou conjunturas políticas, por grupos, segmentos ou classes sociais sobre outros. Nesse caso, constata-se a existência de imagens visuais que se encontram regularmente dispostas de modo tal que evidenciam a particularidade de uma posição social de antagonismo entre as partes envolvidas socialmente.

Ao enfatizar o contraditório, o contraste, a oposição, o confronto de ideias, interesses, situações e concepções de mundo, assumidas em determinados contextos societários, diversas e distintas imagens visuais demonstram o funcionamento do princípio ideopolítico regulando o jogo de significantes visuais e sua disposição didática nas páginas do livro de ensino de História.

Em vários assuntos tratados nos LDs, usam-se imagens visuais que ressaltam posições distintas que se opõem e se confrontam através do uso de significantes visuais como cores, formas, conteúdos e gêneros visuais que enfatizam o contraste, representando grupos sociais ou políticos que se opõem.

Um exemplo emblemático dessa série se encontra na representação visual da Convenção Nacional francesa, um acontecimento histórico que ocorreu no ano de 1792. Nesse momento da história francesa, havia quatro grupos políticos. Cada um era visualmente identificado por sua posição de assento na assembleia,

composta de 750 deputados: os girondinos (sentavam-se à direita); os jacobinos e os cordeliers (à esquerda, um pouco mais acima); e a planície (no centro, na parte de baixo). Nesse momento, nasceu a identificação política de direita e de esquerda. A representação visual do evento conferiu a cada grupo uma identidade definida: os sentados à esquerda representam o povo; os localizados à direita, as elites dominantes.

Outro caso emblemático do jogo de imagens regido pela série enunciativa ideopolítica se encontra no uso de imagens visuais que abordam a Ditadura Militar. O texto escrito sobre esse assunto, associado a imagens visuais, constrói um contexto que retrata o governo exercido pelo povo (esquerda) como violento, sanguinário (a guilhotina) e que não sabe governar, pois é extremista; já a burguesia (direita) é equilibrada, moderada e pacificadora e deseja a conciliação entre todos os grupos para que a paz volte a reinar (a mesma mentira de sempre).

Um terceiro caso exemplar do funcionamento das imagens visuais, regidas pela formação discursiva ideopolítica, encontra-se na representação visual do tema da Primeira e a da Segunda Guerras Mundiais, que retratam uma luta do bem contra o mal. Como um tema abordado no livro didático do terceiro ano, a Guerra Fria aparece como outro parâmetro dessa série enunciativa, pois os EUA cunham a marca do discurso capitalista em sua área de influência, chamada de mundo livre, uma expressão que passou a ser usada a partir de 1947 e, até hoje, os presidentes eleitos pelo colégio eleitoral composto pelos 50 estados americanos se autointitulam como líderes do mundo livre. A URSS será a adversária desse mundo americano identificada como um mundo sem liberdade, uma representação sempre associada ao socialismo e ao comunismo.

Nota-se, portanto, no caso da formação discursiva ideopolítica, o uso regular de fotos e charges. A charge, por exemplo, é um dos gêneros mais utilizados no livro didático do terceiro ano, o que se constata, logo de início, na introdução dos assuntos da Unidade de estudo. Em específico, o capítulo sete começa com uma charge que aborda a guerra de imagens travada nesse momento entre as

duas superpotências mundiais. Na charge, estão sentados à mesa o chefe da URSS, Nikita Krushev, e o vice-presidente americano, Richard Nixon, no ano de 1959. Essas personalidades, no contexto histórico das duas Guerras Mundiais, personificavam posições profundamente antagônicas, representativas de visões ideopolíticas que dividiam o mundo.

Série enunciativa didático-pedagógica

Por fim, a terceira formação discursiva encontrada no processo de escavação do discurso-enunciado foi a série enunciativa didático-pedagógica, cujo feixe de relações cumpre a função pedagógica de relacionar, selecionar e organizar didaticamente os significantes visuais mais adequados e apropriados ao ensino e à aprendizagem dos assuntos elencados no livro didático de História, a serem socializados na etapa da escolarização do ensino médio.

A análise arqueológica do jogo dos significantes visuais, dispostos nas páginas dos três livros analisados, demonstra que a presença das imagens visuais e de seus gêneros não é um acontecimento casual, aleatório e fortuito. Ao contrário, carrega a marca de uma presença sistematicamente alinhada aos assuntos tratados e ao modo de abordá-los, tendo em vista o êxito do ensino e da aprendizagem do conteúdo próprio da disciplina 'História', como um componente que integra a matriz curricular do ensino médio.

Nesse sentido, nota-se, de um modo geral, que as imagens visuais, reguladas pelo princípio da formação discursiva didático-pedagógica, são dispostas em relação ao saber histórico de diferentes maneiras, como, por exemplo, as relações de contiguidade (vizinhança, proximidade, similitude) e de sequencialidade (temporal, espacial, circunstancial) que condicionam o acontecimento da sistematização do aparecimento e do funcionamento das imagens visuais existentes nos livros didáticos de História e demonstra que nenhum significante visual se encontra posto de maneira solta, isolada, desconectada de saberes,

tempos, lugares e contextos determinados.

Prova disso se encontra na introdução da Unidade 1 (Técnicas, tecnologias e vida social) do LD do primeiro ano, na qual há quatro fotografias relacionadas ao tema trabalho, que representam atividades de cunho laboral realizadas em determinados contextos. A primeira foto apresenta duas mulheres negras da Etiópia, em um campo, cortando um capim muito seco que serve de alimento para animais; a segunda representa uma jovem branca na região de Champagne, na França, colhendo uvas para a produção de espumante; a terceira foto mostra um homem em uma teleconferência com características (chinesa, japonesa ou coreana) numa grande mesa, sentado na parte central e muitas cadeiras em volta com um público variado de homens e mulheres de várias etnias, com ipads na mão, acompanhando-o; por fim, uma jovem com características asiáticas (chinesa, japonesa ou coreana), com um iphone, conectada a uma rede social com um fone de ouvido.

Todas as fotos mencionadas estão em íntima ligação (material, temporal, circunstancial) com a temática do trabalho e apresentam pessoas em contextos de atividade produtiva. Um aspecto interessante a ser assinalado diz respeito ao fato de que todas as fotografias retratam pessoas sorrindo, com ares de contentamento, de realização. O que denota uma representação visual do trabalho marcada pela satisfação pessoal em relação ao que fazem.

No capítulo 2 (A aventura humana: primeiros tempos) do mesmo LD, encontramos cinco imagens com gêneros visuais distintos, quais sejam: imagens de artefatos antigos (2), charge (1) e fotos (2), dispostas em sequência linear cronológica. As cinco imagens visuais estão inseridas em um contexto de evolução da história da humanidade – cada uma representa um estágio desse desenvolvimento. Nelas se encontram três referências em seu quadro de exposição: a imagem, em si, seu período histórico e uma legenda explicando o intervalo temporal desse período. Essa disposição e o uso da imagem configuram uma lógica da implicação entre os acontecimentos de que algo acontece em função

de outra coisa anterior e de que tem sempre começo e fim, etapas em que, para algo acontecer, são necessárias condições anteriores efetivamente postas.

Nessa mesma linha de exemplificação, encontramos seis desenhos no livro didático do segundo ano representativos da relação mencionada anteriormente, abordando o tema evolução das espécies. Os desenhos se encontram dispostos em uma sequência linear e cronológica, representando o processo evolutivo do gênero humano, que inicia com os chipanzés, passa pelos hominídeos até chegar ao tipo de ser humano atual.

A primeira imagem é a de um chipanzé, andando encurvado com as patas no chão; a segunda, um desenho com o corpo encurvado que se ergue do chão; posteriormente, a de um hominídeo quase ereto, mas ainda encurvado; na sequência, um homem vestido com peles e carregando uma lança como se fosse um caçador; por fim, outro exemplar de homem, representativo de um tipo atual, vestido de terno e com uma maleta de executivo. Não há legenda ou inferência sobre as imagens. Há, tão-somente, o desenrolar de um jogo de imagens que denotam o homem no tempo, explicitamente linear e cronológico.

Outro exemplo emblemático dessa série enunciativa, que regula a disposição e o emprego didático-pedagógico das imagens visuais no contexto dos livros didáticos de História, encontra-se na Unidade 2 (Cidades: passado e presente) do referido livro. Nela há três fotos contíguas de uma mesma região que conectam espaço, tempo e contexto distintos. São imagens feitas da cidade São Paulo do início de Século XXI, que aparentam representar lugares diferentes. Um, pobre e esquecido pelas autoridades governamentais; outro, rico, com uma beleza estonteante. Tais imagens evidenciam representações espaço-temporais contrastantes de um mesmo lugar geográfico.

Considerações finais

Considerando o exposto, finalizamos este texto assinalando algumas premissas e aspectos conclusivos da pesquisa. Em primeiro lugar, não custa frisar que vivemos o período da história da maior presença das imagens visuais, um fato indelével da sociedade contemporânea. Elas estão espalhadas por todos os lugares. Para onde olhamos ou vamos, ali estão elas. Em segundo lugar, o livro didático, como um artefato cultural, como os analisados em nossa pesquisa, por exemplo, continua sendo um recurso pedagógico de suma importância adotado pela escola brasileira. Em terceiro lugar, ele é, indubitavelmente, um lugar marcado pela presença pujante de imagens visuais, cujo aparecimento e emprego se articulam a saberes historicamente acumulados transmitidos pela escola. Em quarto lugar, para afetar as pessoas, o potencial pedagógico, epistemológico e estético da imagem visual faz dela um objeto a ser investigado em si e em suas múltiplas relações com outros objetos, como, por exemplo, o discurso, o livro didático e o ensino de História. Em quinto lugar, esse conjunto de questões ganha uma dimensão singular quando correlacionamos a cultura visual a problemas de pesquisas situados no âmbito das investigações do discurso de cunho analítico-arqueológico.

Certamente, investigar o emprego de imagens visuais na materialidade do suporte pedagógico do livro didático se justifica por muitas razões. Aqui, foi suficiente reconhecer, de um lado, que ele ainda é, em geral, o principal recurso didático de ensino utilizado por professores (as) e alunos (as) no processo de ensino-aprendizagem escolar; de outro, que ele é um dos principais meios pelo qual os assuntos consagrados na e pela historiografia são ensinados nas escolas. Por isso, conhecer e entender o jogo da presença e das possíveis funções pedagógicas das imagens visuais em sua estruturação e articulação com o saber histórico é necessário e urgente, sobretudo no que tange à particularidade da ordem do discurso que regula esse acontecimento.

Devido a essas premissas, nossa pesquisa buscou problematizar, preliminarmente, os três aspectos que constituíam seu objeto, a saber: a imagem visual, o LD de História e o ensino de História, não com o intuito de fazer uma espécie de revisão da literatura, mas de situar a questão central da pesquisa, cujo objetivo foi o de analisar a ordem do discurso visual que regula a disposição das imagens visuais nos livros didáticos de História adotados no ensino médio do estado da Paraíba.

Baseando-se na AAD, a pesquisa empreendida encontrou alguns achados significativos sobre três formações discursivas que constituem a ordem do discurso reguladora do aparecimento e do funcionamento da seleção e da organização das imagens visuais, dispostas nos LDs analisados: as séries histórico-cultural, político-ideológica e didático-pedagógica.

A série enunciativa histórico-cultural foi um achado muito significativo, identificado a partir da análise dos significantes visuais dispersos ao longo dos LDs pesquisados, e cuja regularidade associava a imagem visual aos acontecimentos relevantes e as culturas das sociedades históricas às marcas do tempo, do espaço e do contexto, cujos gêneros visuais mais usados foram os desenhos e as imagens de esculturas e de artefatos antigos.

A série enunciativa ideopolítica é uma formação discursiva marcada pela peculiaridade do jogo do contraste, da oposição, do contraditório, que ressaltava os conflitos ideológicos e políticos emblemáticos de certos momentos de nossa história mundial, como o aparecimento da concepção ideopolítica de esquerda e de direita e da Guerra Fria entre as nações capitalistas e socialistas. Nesse sentido, mostrou-se funcional o uso da fotografia e da charge como gêneros visuais produtivos no que tange à visibilidade das contradições sociais e históricas que marcam certos acontecimentos, momentos e contextos societários.

A série enunciativa didático-pedagógica foi outro achado fundamental, o que nos possibilitou entender o posicionamento das imagens visuais em relação aos saberes tratados nos livros didáticos do ensino de História. Em relação a essa

formação discursiva, verificamos a predominância de determinadas imagens visuais de gêneros diversos sendo empregadas, a partir do crivo da contiguidade e da cronologia, que articulavam saberes, ideias e reflexões complementares, próximos de imagens visuais que imprimiam um conteúdo visual de lógica e de valor ao assunto abordado e ao que era visto.

Considerando os achados arqueológicos, concluímos a pesquisa entendendo, com mais propriedade, que o aparecimento e o uso da imagem visual, em geral, e de seus respectivos gêneros particulares, como o desenho, a pintura, a gravura, a xilogravura, a litogravura, a caricatura, o mapa, o gráfico, a charge e a fotografia, não são fortuitas. Ou seja, a pesquisa analítico-arqueológica empreendida nos proporcionou o conhecimento de que a disposição das imagens visuais, no espaço do livro didático, obedece a regras discursivas de cunho histórico-cultural, ideopolítico e didático-pedagógico nem sempre visíveis, mas sempre postas, que posicionam, organizam e utilizam as imagens como representações visuais profundamente articuladas aos saberes que se intencionam transmitir através da escola, pela mediação do livro didático e do ensino de História, por exemplo.

Em linhas gerais, a investigação apontou que as séries enunciativas descritas mostram a existência de um complexo feixe de relações discursivas que, articulando as séries histórico-cultural, ideopolítica e didático-pedagógica, regulam a seleção e a organização das imagens visuais, regendo o jogo de seu aparecimento e de sua disposição e a função discursiva, sempre em conformidade com os assuntos tratados nas Unidades de Estudo de cada um dos LD pesquisados.

Partindo do que foi exposto, concluímos que pesquisas de cunho analítico-arqueológico, pautadas no objeto do discurso-enunciado, proposto e desenvolvido por Foucault nos anos de 1950 e 1960, sistematizada em seu clássico livro, 'A arqueologia do saber' (2015), tal como a realizada e compartilhada neste texto, são de grande valia para a produção de conhecimentos sobre o

nexo pedagógico entre discurso, cultura visual e imagem visual.

Referências

- ALCANTARA, M. A. Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Interseções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: <<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BITTENCOUR, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 2º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 3º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. História e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CARLOS, Erenildo João. O emprego da imagem no contexto do livro didático de Língua Portuguesa. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa 15 (1), 87-100, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=KanAsh0AAAAJ&citation_for_view=KanAsh0AAAAJ:8k81kl-MbHgC>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CARLOS, Erenildo João (Orgs.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, 246 p.
- CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, 184 p.
- CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32649>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CARLOS, Erenildo João. Escavações discursivas sobre a imagem visual em Ação Cultural para a Liberdade. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p.-2, 2018.
- Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5692>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DE LIMA, Edna Ribeiro Ferreira; CARLOS, Erenildo João. Discurso visual, livro didático e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar** 9 (17), 255-271, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/516>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DE MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, pp. 11-36 – 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNADES, José David Campos. Introdução à Semiótica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2011. v. 8.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do Saber**. Trad: Luiz Felipe Beata Neves, 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **As palavras e as coisas**. Trad.: Salma Tammus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; WANDERLY, Ferreira Costa. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 152p.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **Ar-tCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7687178>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MACIEL, A. M.; RÊGO, Rogéria do; CARLOS, Erenildo João. Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática. **Boletim de Educação Matemática-BOLEMA**, v. 31, p. 344-364, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/D9VJMPS7nT85rcjk6j9Hhzq/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

OGDEN, C. K; RICHARDS, I. A. **O significado de significado: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo**. São Paulo: Zahar Editores, 1972.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. Coleção 103 Primeiros Passos.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997 – 9. Reimp., 2015.

O DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL E A SUA FUNÇÃO EPISTÊMICA NO PROGRAMANA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

**Ms. Micarla Lopes de Farias
Dr. Erenildo João Carlos**

Introdução

Vivemos em uma sociedade altamente visual, com constante desenvolvimento tecnológico e comunicacional, com significativa popularidade e abrangência da imagem visual no cotidiano. Em razão disso, tornam-se relevantes os estudos que se apoiam no campo da Cultura Visual, das Pedagogias Culturais e dos Estudos Culturais. Assim, faz-se necessário estudar os fenômenos que envolvem o artefato cultural da imagem visual nas relações social, econômica, político-ideológica e educacional.

Por meio desses estudos e de sua divulgação, as pessoas em geral e os profissionais dos mais distintos campos podem conhecer, utilizar e analisar crítica e criativamente imagens visuais para fins diversos. Nesse sentido, os estudos referentes ao artefato visual imagético oferecem contribuições significativas a respeito de sua existência, funcionamento e usos.

Com efeito, a imagem visual pode desempenhar diferentes funções – ilustrar, decorar, informar, comunicar, lembrar, simbolizar, ensinar, etc., vez que não é um artefato neutro, pois são criadas para propósitos e fins determinados. É uma evidência irrefutável que as imagens estão em diversos espaços, inclusive, na escola.

O governo tem dedicado lugar especial ao uso pedagógico do artefato visual-imagético em suas políticas voltadas para os livros didáticos. Os educadores têm sido provocados a se apropriar do recurso visual com finalidades diversas didáticas, de modo que possam utilizar-se de elementos da cultura visual na prática docente, expressando ações intencionais e deliberadas.

Em face do exposto, delimitamos nosso interesse em analisar o discurso sobre a imagem presente no PNLD, especialmente a respeito da sua função epistêmica, com a finalidade de saber o que o programa diz sobre as imagens com esta função em seus exemplares. Apesar de todas as funções da imagem serem importantes para cumprir o seu papel, para o qual foi destinada, a função epistêmica dispõe de uma relevância significativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atua como mediadora entre o conhecimento e aquele que aprende. Sendo assim, é importante saber qual o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no programa que tem educado crianças e adolescentes em todo o território nacional.

Metodologia

O artigo em tela comunica os resultados de uma pesquisa acerca do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Esta pesquisa parte da hipótese de que algumas dessas imagens podem possuir a função epistêmica, isto é, apresentam conhecimentos, considerando que os livros didáticos são materiais que contêm os saberes elaborados. Assim, pressupomos que o programa assume uma ordem no discurso, que

possibilita o aparecimento de determinadas regras, as quais fazem aparecer os enunciados referentes ao objeto investigado. A abordagem teórico-metodológica adotada é a Análise Arqueológica do Discurso de Foucault (2008).

A Teoria da Análise do Discurso (TAD), de Michel Foucault, presente na Arqueologia do Saber (2008), publicada na França, no ano de 1969, é uma abordagem que pode contribuir com as investigações sobre os discursos. Quanto a isso, Foucault (1997, p. 90) aponta que é uma “[...] prática regulamentada dando conta de certo número de enunciados [...]”. Ele entende o discurso como um conjunto de signos que são formados a partir de algumas regras, e estes signos também consistem em enunciados. Portanto, o ser do discurso é o enunciado.

Alcantara e Carlos (2013) dizem que a análise arqueológica do discurso, no que se refere especificamente aos seus aspectos procedimentais, contemplam três etapas gerais. A primeira, do mapeamento, refere-se à seleção das fontes que serão úteis à investigação do objeto. Preliminarmente, elas servem como o ponto de partida da escavação. Sendo assim, outras fontes podem ser incorporadas *a posteriori* a partir daquela inicial.

A segunda etapa é a escavação dos significados e significantes que evidenciam elementos correlacionados ao objeto, signos que apontam a possibilidade da identificação dos enunciados de determinada ordem discursiva. Utilizando as fontes iniciais e/ou derivadas, os enunciados escavados no solo discursivo da linguagem são analisados a partir de suas correlações, de sua formação discursiva, de sua ordem discursiva, mas não há uma análise interpretativa subjetiva, que confira importância ou não e apresente suas impressões pessoais sobre os achados.

A terceira e última etapa – a análise e a descrição dos enunciados – consiste na apresentação das regras que conduziam determinadas relações no discurso do objeto investigado. Nesse sentido, Faheina (2020, p. 4) destaca que a “sua descrição deve ser realizada na perspectiva de tornar evidentes relações enunciativas e suas regras de funcionamento”. Assim, ao seguir essas etapas

metodológicas, teremos uma pesquisa analítica sobre o discurso de cunho arqueológico foucaultiano.

Resultados

Mapeamento do documento-fonte: os guias de livros didáticos

Delimitamos os livros de Língua Portuguesa dos anos de 2004 a 2016. No ano de 2004, apareceu o primeiro guia. Em 2016, foi publicado o último guia de livros didáticos correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que os documentos existentes antes de 2002 não ofereciam os subsídios para a realização desta pesquisa, por não conterem informações mais detalhadas das obras, foram analisados os guias dos anos de 2004 a 2016 referentes aos livros de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

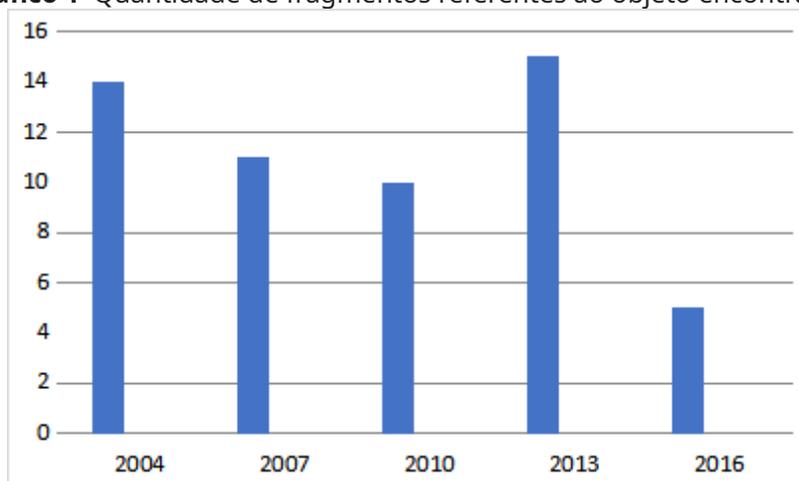
Escavações sobre os significantes e significados nos Guias do PNLD

A segunda etapa da análise arqueológica do discurso é a escavação dos significantes e significados, neste caso específico, referente ao discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD. Para isso, primeiramente, foi realizada a escavação dos significantes “imagem” e “imagens”. Durante esse processo, percebemos que os significados correlatos “ilustração” e “ilustrações” aparecem com uma determinada frequência nestes guias, por isso, decidimos acrescentar estes significantes à busca.

A escavação ocorreu nos guias de Língua Portuguesa, que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, dos anos de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, totalizando cinco documentos-fonte. Nestes documentos,

foram identificados 54 fragmentos no texto, referentes à imagem visual concebida ou utilizada com a função epistêmica nos guias.

Gráfico 1–Quantidade de fragmentos referentes ao objeto encontrados



Fonte: Produção da pesquisadora

Ao nos debruçar sobre os fragmentos do texto identificados por tratarem da imagem visual que desempenha uma função epistêmica nos guias do PNLD, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa (os quais constituem o *corpus* desta análise), notamos algumas similaridades, ideias comuns, isto é, algumas regras ou regularidades discursivas, as quais serão apresentadas nos itens a seguir:

Aparecimento das imagens visuais

Na dispersão dos documentos-fonte, localizamos que as imagens visuais aparecem em diferentes lugares nos livros didáticos. Há uma regularidade discursiva a qual aponta que as imagens estão inseridas nas aberturas das unidades. Esta “[...] seção “Abertura da unidade” propõe a observação e análise de imagens, a fim de despertar o interesse do aluno pela temática da unidade

e ativar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto” (Brasil, 2013, p.100). A adoção de uma imagem no início das unidades também é utilizada para acessar os conhecimentos prévios dos alunos, visto que ela inicia a discussão temática, e, por meio da discussão, os educandos apresentam seus conhecimentos e saberes. Quando as imagens aparecem iniciando os estudos da unidade, são consideradas como textos visuais e possuem a função epistêmica, pois apresentam o conteúdo proposto.

As Histórias em quadrinhos incorporam os gêneros visuais postos nos guias do PNL D, como mostra este fragmento: “Quadrinhos: traz uma leitura complementar, no gênero história em quadrinhos” (Brasil, 2004, p.229), com a proposta de trabalhar os diversos tipos de texto – o visual e o verbal.

Os guias destacam a importância do cuidado com a relação entre essas linguagens híbridas por meio também das tiras, que aparecem com a finalidade voltada para a interpretação dessas imagens. Os guias sugerem ainda a proposta de leitura de imagem por meio do gênero visual cartum, que se assemelha à charge e às histórias em quadrinhos, por conter essa relação entre imagem e palavras.

Um gênero visual muito explorado no documento refere-se às fotografias. Estas são mencionadas frequentemente. As fotografias contribuem com o texto, a exemplo das fotografias de Sebastião Salgado, as quais possibilitam criar momentos de reflexões, além de fornecer informações novas e/ou complementares ao texto escrito.

As pinturas são outro gênero visual recorrente nos guias de livros didáticos, contendo as telas de pintores consagrados, como Van Gogh, Leonardo da Vinci, Monet, Picasso, Velázquez, Salvador Dalí, Magritte e Kandinsky (Brasil, 2004). Na coleção Vitória Régia, no guia de 2004, a última unidade de cada volume do livro didático desta coleção é dedicada à análise de uma obra dos pintores mencionados. As charges estão presentes nos guias, com o objetivo de propiciar uma análise do seu significado e o que estas imagens podem comunicar por

meio dessa representação.

O desenho, outro gênero visual existente no documento-fonte, é utilizado como uma atividade de sondagem e diagnóstico, que consiste em o educando manifestar seus conhecimentos por meio do desenho, além de favorecer a observação e a interpretação. No tocante ao trabalho de compreensão das imagens, os cartazes publicitários, as propagandas e os anúncios também ganham seu espaço no estudo das representações imagéticas, atividade cujo estímulo ocorre por meio desses gêneros.

As capas de revista, as capas de vídeos, os cartazes, as placas de sinalização e os símbolos são utilizados para iniciar a discussão dos conteúdos, contribuir com a leitura e a compreensão, por meio da ação interpretativa. Estas imagens possuem autonomia, não pertencem ao texto verbal, mas existem de forma independente, apresentando seus conteúdos. As esculturas, a exemplo daquelas de autoria de Rodin, estão postas nos guias para representar contextos culturais e servir de conteúdo para ser analisado e interpretado. Por fim, o último gênero visual identificado na escavação foram os poemas visuais, com o objetivo de proporcionar, aos educandos, temas de interesse da sua faixa etária.

Regularidades enunciativas identificadas

Regra 1 – Imagem concebida como signo

O primeiro modo de concepção da imagem visual a ser identificado nos guias escavados diz respeito à imagem concebida enquanto signo. Neste caso, as imagens possuem um caráter representativo dos seus objetos.

Inicialmente, identificamos que a imagem visual é posta nesse documento, apresentando uma natureza sógnica, relacionada à sua ideia de representação. A noção de signo confere um caráter representativo dos seres, objetos, isto é, aquilo que o representa. As imagens visuais têm esse caráter sógnico, pois

reproduzem e representam os seus objetos. A imagem com função epistêmica também não é diferente, visto que ela apresenta conteúdos, informações. Portanto, a sua representação está direcionada à apresentação de informações, conhecimentos, conteúdos, saberes.

Assim, a representação mencionada nos guias está relacionada à exibição comunicativa de determinados conteúdos, mas estes “[...] retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?” (Brasil, 2016, p.245). Os guias afirmam que as imagens postas nos livros didáticos apresentam os temas e os conteúdos. Nesse fragmento, vemos que a representação sígnica ocorre com o objetivo de apresentar a temática e discuti-la.

Regra 2 – Imagem concebida como linguagem visual

Os guias defendem a importância de os livros didáticos disporem de diferentes tipos de linguagens visuais, para que os educandos conheçam a relevância dessas manifestações visuais no que tange, principalmente, à “[...] importância das várias linguagens visuais na ampliação dos sentidos de textos verbais” (Brasil, 2010, p.106). A imagem no livro didático com função epistêmica é responsável por apresentar conteúdo.

As imagens visuais comunicam informações, mensagens, conhecimentos, valores, ideias, etc., por isso, caracterizam-se como uma linguagem visual. Essa especificidade da linguagem está pautada especialmente na comunicação e é caracterizada por sua composição visual, por meio de imagens, símbolos, etc.

Ao defender a importância das linguagens visuais para o desenvolvimento dos sentidos do texto e para que os educandos conheçam a sua relevância, o documento orienta também o uso e a exploração dos diferentes gêneros visuais que estejam relacionados ao conteúdo, a fim de que seja possível realizar inferências e exceder o entendimento do conteúdo.

Regra 3 – Imagem concebida como objeto de conhecimento

Identificamos a presença da imagem concebida enquanto objeto de conhecimento. Nessa trama discursiva, a imagem tem o objetivo de apresentar os conteúdos, conforme este fragmento do guia nos explicita, ao escrever que “Há, nos quatro volumes, um capítulo dedicado ao estudo do texto não-verbal, explorando imagens como elementos da leitura [...]” (Brasil, 2007, p.179). Nesse sentido, as imagens também são estudadas, assim como qualquer outro texto verbal.

Os diversos gêneros visuais são concebidos como objeto de conhecimento, desde os que são compostos de linguagem híbrida (verbal e visual), como as tiras, as charges e os quadrinhos, até as representações puramente visuais, como as pinturas. Todo e qualquer gênero visual pode ser concebido e utilizado como um objeto de conhecimento, desde que essa representação imagética tenha a função de apresentar informações.

Regra 4 – Imagem concebida como objeto de análise

Paralelamente à imagem concebida enquanto objeto de conhecimento, encontramos, no documento, a concepção de imagem como objeto de análise. Os fragmentos dos Guias que defendem essa abordagem apontam que “[...] as imagens aparecem como objeto de análise, como apoio para exercícios, e favorecem a compreensão dos textos ou a retomada de informações” (Brasil, 2004, p.146). Sendo assim, a imagem seria responsável por propiciar essa atividade analítica.

O documento expõe algumas razões que justificam a sua concepção de imagem enquanto objeto de análise. A primeira delas é que o interesse pela temática seja despertado, ao ser sugerida a análise de imagens e ao se estimular que os educandos as estudem de modo estético e epistêmico. Assim, a imagem iniciaria apresentando o conteúdo de uma forma mais leve do que a leitura de um texto verbal, para que, em seguida, aconteça o diálogo sobre os

conhecimentos prévios de cada educando sobre o conteúdo. Esta é a segunda razão que justifica a concepção da imagem como objeto de análise.

O terceiro motivo ou razão que justifica essa concepção da imagem é que ela ofereça suporte para os exercícios, como é comunicado no fragmento citado. A partir da observação analítica do conteúdo visual, é possível responder às questões das atividades propostas, visto que estas também ajudam no processo de interpretação e análise.

Regra 5 – Imagem concebida como texto não verbal

Continuando a escavação nos Guias do PNL D, encontramos outra concepção para a imagem, desta vez concebida pelo documento, o qual “Contempla também textos não-verbais, pois cada unidade é iniciada com 67 imagens e fotos temáticas” (Brasil, 2010, p.108). O documento, em diversos outros fragmentos, está sempre utilizando o paralelo entre texto verbal e texto não verbal. O primeiro, para se referir ao texto escrito, e o segundo, para as imagens em seus variados gêneros.

A concepção de texto não verbal é utilizada para designar as representações imagéticas que possuem característica textual, isto é, apresentam conhecimentos. As imagens concebidas como texto não verbal são objetos de análise, leitura e interpretação. Além disso, o exercício de buscar entender as informações apresentadas pelos textos não verbais é constante, inclusive, para ampliar o entendimento do texto verbal.

Regra 6 – Imagem concebida como texto visual

Durante a escavação, encontramos um modo similar ao que fora citado anteriormente sobre a concepção da imagem. Identificamos que “A coleção inclui também textos visuais. Em cada volume, a última unidade é dedicada à

análise de uma tela de pintor reconhecido [...]” (Brasil, 2004, p.63). Nesse sentido, o texto visual é outro modo como o PNLD concebe a imagem.

Os textos visuais são compostos por conteúdos apresentados e comunicados por meio das representações imagéticas. Esses textos são instrumentos importantes para o processo de leitura crítica visual, extremamente necessária em uma sociedade permeada por imagens de todos os gêneros, que ocupam diversos espaços e desempenham variadas funções. Por esse motivo, as imagens também precisam ser problematizadas no espaço escolar, uma vez que estão postas no livro didático comunicando saberes.

Regra 7 – Utilização da imagem visual para a compreensão do conteúdo

Outro achado da escavação foi a imagem epistêmica como um recurso que auxilia a compreensão do conteúdo. Os livros didáticos são compostos de conhecimentos, e algumas das imagens que o compõem também apresentam conteúdo. Diante disso, o guia afirma que “[...] as imagens aparecem como objeto de análise, como apoio para exercícios, e favorecem a compreensão dos textos ou a retomada de informações” (Brasil, 2004, p.146). A imagem visual, quando utilizada pedagogicamente, pode favorecer e facilitar o processo de aquisição de conhecimentos e, a depender da sua finalidade, se esta for objetiva e elucidativa na sua representação, pode ser até mais eficaz para a aprendizagem do que o texto escrito.

Para os guias do PNLN, o ato de interpretar as imagens descritas como textos visuais implica na compreensão das informações manifestadas por meio delas. Sendo assim, a compreensão do conteúdo é ampliada e ratifica a importância das imagens para o processo de aprendizagem.

Regra 8 – Utilização da imagem visual para a leitura de imagens

A escavação apontou uma série que se refere ao uso da imagem associada à prática de leitura de imagens, conforme assinala o seguinte fragmento ao escrever que “[...] é sistemática, em diversos exercícios, a proposta de leitura e interpretação de imagens tomadas como textos cujas possibilidades de sentido vale a pena explorar” (Brasil, 2007, p.155). Essa atividade de observação estética e crítica sobre os gêneros visuais aparece com uma determinada regularidade nos documentos.

Primeiramente, constatamos que, como todos os fragmentos selecionados tratam da imagem com função epistêmica, o documento-fonte utiliza-se das representações visuais para provocar a atividade de leitura e interpretação. Isto indica que a leitura não é somente voltada para os aspectos estéticos da imagem, mas também par conduzir a interpretação crítica e reflexiva. Assim, a leitura e a interpretação imagética trabalham conjuntamente, para finalidades definidas.

Regra 9 – Utilização da imagem visual para a interpretação de imagens

Identificamos propostas de atividades de interpretação de imagens visuais, quando estas são utilizadas. Estas atividades aparecem logo após a imagem, com perguntas referentes às informações manifestadas imageticamente. Sobre isso, o PNLD assinala:

Os livros valorizam a imagem e promovem a observação atenta e a interpretação de reproduções de pintura, desenhos e fotografias, bem como de textos que envolvem imagem e linguagem verbal, como as tiras e os quadrinhos (Brasil, 2007, p.222).

As imagens visuais são irrefutavelmente valorizadas no documento-fonte, sendo, diversas vezes, consideradas como textos, fontes, referências, isto é, uma

imagem com função epistêmica, composta de conhecimentos expressos visualmente. Esta valorização recai sobre a necessidade analítica desses gêneros visuais, uma vez que comunicam informações. Diante disso, o PNLD promove atividades para a interpretação destas imagens.

Regra 10 – Utilização da imagem visual para subsidiar atividades

Na dispersão dos enunciados no documento-fonte, encontramos mais uma regularidade relacionada ao uso da imagem no PNLD. Dessa vez, a imagem é utilizada com o objetivo de subsidiar as atividades, conforme podemos ver no fragmento:

As unidades abrem com uma imagem que objetiva levantar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular o levantamento de hipóteses, instigar a curiosidade ou ativar estratégias de leitura sobre um determinado gênero textual em torno do qual será desenvolvida a unidade (Brasil, 2016, p.112).

Como se pode lê nesse fragmento enunciativo do documento, constata-se que diversos tipos de atividades podem ser realizados a partir das imagens, desde conhecer quais são os saberes que as crianças já têm e trazem para a sala de aula sobre o conteúdo ou relacionado a ele, até mesmo ativar estratégias de leitura.

O documento-fonte menciona que, após a apresentação das imagens nos livros didáticos, há atividades cuja realização depende unicamente da visualização, leitura, análise e interpretação das imagens. Estas atividades são compostas, na maioria das vezes, por questões interpretativas referentes ao conteúdo visual exibido na página anterior. Sendo assim, as imagens servem como suporte para a discussão temática e, em seguida, para a execução das atividades propostas.

Regra 11 – Utilização da imagem visual como um recurso estimulante

O documento revela diversas abordagens de uso da imagem visual, com variadas finalidades. Ao adentrar os fragmentos que constituem o nosso *corpus*, notamos que emerge mais uma regra enunciativa, a qual concerne ao uso da imagem visual como um recurso estimulante, como explicita o documento: “A seção “Abertura da unidade” propõe a observação e análise de imagens, a fim de despertar o interesse do aluno pela temática da unidade e ativar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto” (Brasil, 2013, p.100).

Apesar de o significante estimulante não aparecer, o enunciado expressa o seu significado. Nesse feixe de significados enunciativos, a imagem, além de ter outros objetivos funcionais, a exemplo, da leitura de imagens, e ser concebida de diversos modos, como objeto de análise, por exemplo, possui ainda a finalidade de estimular o interesse pela temática discutida.

Regra 12 – Utilização da imagem visual para introduzir a temática

Um novo feixe de relações é encontrado, referindo-se, desta vez, à imagem utilizada para introduzir a temática discutida, conforme declara o fragmento do documento-fonte em destaque:

Nos três volumes, a coleção apresenta, no início de cada unidade, ilustrações e imagens seguidas de perguntas que resgatam os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática da unidade. (Brasil, 2013, p.72).

A imagem exibida no início das unidades e capítulos atua como apresentação introdutória dos conteúdos tratados. Ou seja, o conteúdo ou a temática abordada nos capítulos são apresentados, primeiramente, por meio dos variados

gêneros visuais, que aparecem antes mesmo de um texto verbal ou dos exercícios. A imagem visual exibida no início das unidades e capítulos, com o objetivo de introduzir a temática, indica que estas são utilizadas com a função epistêmica, pois apresentam conhecimentos.

Regra 13 – Utilização da imagem visual para acionar os conhecimentos prévios

Encontramos também a utilização de imagens visuais nos Guias do PNLD como um recurso para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos. Nessa possibilidade de uso da imagem, ela é usada para apresentar um conhecimento e, por meio disso, estimular a discussão temática, conhecendo, inicialmente, os saberes de cada um, como explicita este achado:

As unidades abrem com uma imagem que objetiva levantar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular o levantamento de hipóteses, instigar a curiosidade ou ativar estratégias de leitura sobre um determinado gênero textual em torno do qual será desenvolvida a unidade (Brasil, 2016, p.112).

O levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos, ativados por meio das imagens, oportuniza a troca de experiências entre os pares, conhecimento de novas realidades e dos saberes advindos de outros espaços educacionais, sondagem de possíveis entendimentos acerca da temática proposta, entre outras possibilidades.

Regra 14 – Utilização da imagem visual para a construção de sentidos

No curso da análise, encontramos mais uma regra relacionada aos modos de utilização da imagem visual. Os fragmentos que destacam essa rede de signos

declaram que “As imagens são encontradas por todo o livro didático e tem, muitas vezes, o objetivo de apresentar significados e propiciar a construção de novos sentidos pela criança” (Brasil, 2004, p.152). Sendo assim, um dos objetivos do seu uso é possibilitar que novos sentidos sejam dados à imagem e o ao conteúdo que ela representa pelos educandos.

O uso acentuado das imagens de forma significativa, considerando-as, por exemplo, como um objeto de conhecimento e sendo relacionada ao tema de estudo da unidade ou capítulo, pode contribuir para a criação de novos sentidos a partir do estudo sobre as imagens. O sentido do texto verbal também pode ser ampliado por meio do uso da imagem, visto que as representações visuais que apresentam conhecimentos agregam saberes, atuando como outra possibilidade textual. A leitura é enriquecida a partir da utilização de diversos textos – o visual e o verbal.

Regra 15 – Utilização da imagem visual para enriquecimento da leitura

Seguindo a escavação, localizamos a utilização da imagem com o objetivo de enriquecer a leitura. Nessa perspectiva, o Guia do PNLD destaca que “a exploração das imagens favorece a compreensão e enriquece a leitura, como na interpretação de telas de pintores famosos, charges e capas de vídeo” (Brasil, 2007, p.60).

Nota-se o objetivo do uso da imagem para contribuir com a compreensão do texto. Com as informações apresentadas por meio dela, é possível agregar mais conhecimento. Portanto, o documento declara enunciativamente nos fragmentos do texto que constitui o nosso *corpus* de análise, que o conteúdo presente nas imagens oferece novas informações, novas possibilidades epistêmicas de aprendizado, de compreensão e de leitura.

Análise e descrição dos achados

Com a análise e a descrição dos achados, identificamos várias regularidades enunciativas que definem o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNL D, as quais serão apresentadas nos itens abaixo.

Status que os guias do PNL D conferem à função epistêmica da imagem visual

Os Guias do PNL D utilizam os mais variados gêneros visuais em seus livros didáticos. A imagem visual pode se apresentar com diferentes funções nos exemplares. Ao buscar pelas imagens que são usadas com a finalidade de transmissão de informações, observamos que ela é concebida com função epistêmica ao ser utilizada para comunicar conhecimentos.

Na dispersão da fonte escavada, a regularidade discursiva do uso da imagem com função epistêmica indica seu *status* na ordem discursiva a respeito da imagem no PNL D. Vejamos os feixes de relações enunciativas presentes nas regras apontadas anteriormente.

Correlação entre as concepções da imagem-texto

No documento-fonte, a imagem visual com função epistêmica aparece em todos os fragmentos e é denominada de diversos modos. Encontramos alguns enunciados que se referem a ela, chamando-a de textos visuais, texto não verbal, linguagem não verbal, texto multimodal, linguagens visuais, textos verbo-visuais. Além de imagem ou ilustração. Apesar de os Guias utilizarem diferentes nomenclaturas, cada designação possui a mesma concepção para se referir à imagem que apresenta conhecimento.

No documento analisado, observamos que as regras identificadas sobre a concepção da imagem visual indicam que esta é concebida como um texto. Conforme foram apresentadas as diferentes nomenclaturas adotadas pelo PNL D para se referir à imagem com características textuais, há outras concepções que se correlacionam, a saber, os feixes enunciativos que admitem as imagens enquanto objeto de análise e como objeto de conhecimento.

Os correlatos que concebem a imagem com enfoque na sua natureza como signo e como linguagem visual, conforme descritos nas regras anteriormente, também se correlacionam como imagem-texto. No tocante à imagem entendida como linguagem visual, a visualidade tem a perspectiva linguística, referente à comunicação do conhecimento.

Correlação entre os usos das imagens para finalidades metodológicas

Ao continuarmos analisando as regularidades encontradas nos enunciados escavados, identificamos algumas correlações. O primeiro correlato sobre a compreensão do conteúdo aparece nessa trama como um dos objetivos da utilização imagética no PNL D. O segundo correlato identificado no jogo discursivo, que se refere ao uso das imagens com finalidades específicas, diz respeito à utilização da imagem como um recurso estimulante. O terceiro correlato dessa rede discursiva refere-se ao uso das imagens para introduzir a temática do capítulo. O quarto correlato consiste no uso da imagem visual para acionar os conhecimentos prévios. O quinto correlato, identificado nessa rede de correlações entre as regras enunciativas, diz respeito ao uso da imagem visual para a construção de sentidos. O sexto correlato identificado refere-se ao uso da imagem visual para enriquecimento do texto. O sétimo correlato refere-se à leitura de imagens e à interpretação de imagens. Portanto, todas as regras mencionadas indicam que a imagem é utilizada com uma finalidade metodológica, para orientar uma

prática pedagógica.

Correlação entre a imagem e os conhecimentos escolares

Na dispersão dos documentos mapeados e escavados, identificamos uma série de signos que relacionam a imagem visual com os conhecimentos escolares. Primeiramente, identificamos que os conteúdos que são abordados pelos livros didáticos também são representados por meio das imagens. Há uma regularidade no *corpus* que reconhece e enuncia a imagem como uma fonte, uma referência, um objeto de conhecimento, um texto, assim como foi descrito nos itens anteriores. Esses correlatos tratam a imagem visual como um recurso relevante para a composição dos livros didáticos, uma vez que estas são utilizadas para apresentar os conteúdos propostos, além de diversos objetivos que justificam o seu uso.

É importante destacar que o documento-fonte preocupa-se com o tipo de informação representada por meio das imagens, conforme é declarado no fragmento do documento:

As ilustrações são elementos de maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não podem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo ser claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade (Brasil, 2004, p.28).

Diante disso, os Guias do PNLD consideram que as imagens relacionadas aos conteúdos têm implicações diretas na construção do conhecimento, por isso, precisam ser isentas de reproduções que induzam ao preconceito. A relação entre texto verbal e texto não verbal ou visual é dinâmica, aparece com frequência ao

longo do livro didático, conforme assinala o PNLD: “A relação entre textos é constantemente trabalhada, assim como as imagens [...]” (Brasil, 2004, p.73).

O programa de livros utiliza diferentes linguagens para promover o conteúdo curricular e as atividades. A linguagem visual disposta em seus diversos gêneros representa os conhecimentos e proporcionam a aprendizagem por meio dela. O documento declara ainda que as imagens apresentam informações novas ou complementares ao texto verbal. Sendo assim, elas podem ser utilizadas tanto para adicionar informações ao que está escrito, como podem trazer elementos novos para conhecimento, análise e interpretação.

Essa regularidade enunciativa relaciona a imagem com os conteúdos escolares. Nesse sentido, o PNLD, por meio dos Guias, afirma que “A seleção de textos e imagens contempla diferentes contextos culturais, como a arte [...] o esporte [...] a cultura urbana [...] e a cultura regional” (Brasil, 2004, p.173). O conhecimento advindo de diversos campos de estudo é abordado nos livros didáticos por meio das imagens. Por meio destas representações imagéticas, é possível acessar os conhecimentos do campo da Arte, especificamente, as pinturas, as esculturas e a literatura.

Portanto, a relação entre imagem visual e conhecimentos escolares é encontrada em todos os fragmentos que compõem o nosso *corpus* de pesquisa. As imagens aparecem como promotoras de conhecimentos, as quais apresentam a temática e os conteúdos a serem discutidos na unidade de estudo dos livros didáticos.

Conclusões

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou analisar o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, o qual constituiu o objeto de pesquisa. Esta investigação partiu da hipótese de que algumas das imagens presentes nos livros

didáticos do PNLD empregariam a função epistêmica, uma vez que os exemplares são responsáveis pela apresentação de alguns conhecimentos.

Com a finalidade de atender ao principal objetivo (analisar as condições de possibilidade do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD), definimos alguns objetivos específicos: Mapear os guias de livros didáticos existentes no PNLD; Escavar o significante imagem visual e os correlatos do seu significado nas fontes mapeadas; Verificar os enunciados referentes à imagem com função epistêmica; Identificar as séries enunciativas sobre a função epistêmica da imagem visual no programa, por meio das suas regularidades; Descrever a ordem do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD.

O percurso do mapeamento da fonte, da escavação dos significantes e significados, o da verificação dos fragmentos que tratam da imagem com função epistêmica e o da análise das regularidades enunciativas e das suas correlações trouxe-nos à descrição da ordem que condiciona o aparecimento do discurso investigado, o qual é constituído do modo elucidado a seguir.

Ordem imagem concebida enquanto texto. Nesta ordem, os enunciados que constituem o nosso *corpus* de pesquisa indicam a concepção e o uso das imagens visuais pelo documento-fonte como uma imagem-texto. Em todos os fragmentos analisados, a imagem aparece com características textuais, apresentando diversas denominações que ratificam essa afirmação, a exemplo das designações: texto visual, texto não verbal, texto verbo-visual, linguagem não verbal, texto multimodal, linguagem visual.

Ordem da imagem com finalidades metodológicas. Os correlatos enunciativos identificados que compõem esta regra são: I) compreensão do conteúdo, II) recurso estimulante, III) introduzir a temática, IV) conhecimentos prévios, V) construção de sentidos, VI) enriquecimento do texto, VII) atividades, VIII) leitura de imagens, IX) interpretação de imagens, X) recurso estimulante. Portanto, o programa nacional de livros didáticos utiliza as imagens de diferentes modos, com finalidades metodológicas diversas.

Ordem da imagem com finalidades epistemológicas. Esta ordem discursiva constitui-se a partir das regularidades enunciativas a respeito da utilização das imagens visuais para finalidades epistemológicas nos guias de livros didáticos do PNLD. Isto é: identificamos uma série de enunciados que relacionam a imagem visual com os conhecimentos escolares.

Enfim, os achados desta pesquisa arqueológica nos possibilitaram analisar o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, compreender como coexistem e correlacionam-se os enunciados pertencentes a essa trama discursiva.

Referências

ALCANTARA, M. A. Miranda.; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Interseções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: . Acesso em: 18. abr. 2021.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2004: Língua Portuguesa; Alfabetização: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2004. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dopnld/item/5941-guia-pnld-2004> Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2007: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dopnld/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental> Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dopnld/item/2348-guia-pnld-2010> Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Guias de livros didáticos**: PNLD 2013: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dopnld/item/7027-escolha-pnld-2016> Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Guias de livros didáticos**: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-dopnld/item/7027-escolha-pnld-2016>. Acesso em: 02 mai. 2021.

FAHEINA, E. F. A. O pensamento arqueológico de Michel Foucault sobre materialidade e referencial. **Conjectura**: Filosofia e Educação (UCS), v. 25, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7119>. Acesso em: 23. Dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do College de France (1970-1982)**. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

EIXO TRÊS
LIVRES REFLEXÕES

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE SABER E CULTURA: REFLEXÕES A PARTIR DE FOUCAULT¹

Ms. Andréa Cardoso da Silva

Introdução

Embora os termos cultura e saber sejam partes do acervo de conhecimento que temos disponíveis em diferentes áreas, disciplinas e campos de conhecimento, a exemplo da filosofia, da antropologia e dos estudos culturais, eles são recorrentemente utilizados de modos diferentes. Devido à importância que eles têm, seja para o caso específicos dos estudos culturais, seja para o cenário acadêmico das problematizações foucaultianas, põe-se a necessidade de retomá-los, de forma sucinta, a fim de problematizá-los um em relação ao outro, ou seja, de considerar a existência de íntimos nexos entre eles e, sobretudo, porque desejo tratá-los à luz da especificidade da Análise Arqueológica do Discurso – AAD.

Em razão do pressuposto de que o saber, em geral, é um modo de existência da cultura, torna-se relevante trazer à baila a questão da cultura, enquanto um conceito marcado por significados que variam de acordo com as contingências históricas e usos epistemológicos, a fim de tanto situar o saber em seu seio, como

1 Texto produzido para a disciplina de Seminário em Estudos Culturais da Educação, da Linha de Pesquisa ECE, ministrada pelo professor Joseval dos Reis Miranda e pela professora Jeane Felix da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, UFPB no período 2022.2.

de explicitar o entendimento do Foucault Arqueólogo sobre o saber.

Este texto esboça o início de uma reflexão acerca do saber, em geral, e da maneira particular foucaultiana de entendê-lo. Nesse sentido, vale deixar claras, pelo menos, algumas razões de sua escrita, a fim de evitar algumas interpretações equivocadas a seu respeito. Em primeiro lugar, quero dizer que a motivação de se problematizar a questão do saber tem a ver com minha experiência profissional na área de atenção à saúde primária, dentre as quais se encontram as questões de vigilância ambiental e epidemiológica. Há vários anos, trabalho fiscalizando a situação sanitária e ambiental do espaço urbano de João Pessoa, Paraíba, assim como realizo atividades vinculadas à circulação de informações e conhecimentos sobre sua preservação e prevenção.

Nesse contexto, emergiu meu interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre os saberes sanitários e ambientais e sobre como ele é posto em circulação em João Pessoa, por meio de espaços sociais de aprendizagens, a exemplo da escola.

Em segundo, o tema deste texto se encontra afeito a minha formação acadêmica na área de educação, que ocorreu com a realização dos estudos pertinentes à licenciatura em Geografia. Durante o curso, entende-se e aprende-se que os saberes geográficos, os quais integram o rol dos componentes curriculares da educação básica, são saberes específicos que potencializam o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã a respeito da construção, da manutenção e da transformação dos espaços e ambientes, ocupados pelo ser humano.

No processo formativo da licenciatura de geografia, uma das aprendizagens que desenvolvemos como professor é o reconhecimento de que um dos recursos que registram, sistematizam e põem em circulação o saber geográfico no espaço da prática educativa escolar é o livro didático, tanto quanto o desenvolvimento de competências necessárias para seu uso pedagógico.

Considerando que, no livro didático, acontece o encontro entre o saber geográfico e os saberes sanitários e ambientais, vez que ele se apresenta como um recurso

didático escolar que proporciona à população uma série de conhecimentos necessários ao cuidado com os lugares e o meio em vivem, surgiu meu desejo de investigar, especificamente, os saberes sanitários e ambientais que se põem no livro didático do ensino de geografia do município de João Pessoa, Paraíba, sobretudo, os registros postos através das imagens visuais presentes nele.

Em terceiro lugar, o tema deste texto está intimamente relacionado à perspectiva teórico-metodológica com a qual trabalharei em minha pesquisa de mestrado, isso porque o saber é o conceito com o qual irei operar minhas análises de minha fonte primária, que será o livro didático de geografia e outras secundárias, caso se façam necessárias, a exemplo da legislação local e nacional, em razão de explicitar o objeto de minha investigação durante o mestrado.

Ora, cabe deixar claro que, ao tempo em que o saber se apresenta enquanto conceito-chave de minha análise, também constitui o núcleo central do objeto de minha investigação, qual seja, os saberes sanitários e ambientais, que serão escavados nas imagens do livro didático do ensino de geografia do município de João Pessoa, Paraíba.

Por último, insisto, o foco deste texto incide sobre o saber, pelas razões anteriormente expostas. Assim, não é objeto de meu interesse tratar sobre outros elementos ou aspectos de minha pesquisa, a exemplo do livro didático, do ensino de geografia ou da educação básica. Embora sejam pontos temáticos relevantes vinculados ao meu objeto central (os saberes sanitários ambientais), somente serão tratados durante a investigação e a escrita da dissertação, a partir das indicações apontadas por meu orientador. Portanto, concentro-me, aqui, neste texto, tão somente em esboçar uma discussão preliminar sobre a questão do saber, em geral, e do saber em Foucault.

Com efeito, as ideias, aqui apresentadas, não estão acabadas. Elas surgiram em razão das leituras dos textos da disciplina e do diálogo com o orientador a respeito do objeto central da minha investigação no campo dos ECE. Posto isso, começo minha reflexão e estudo sistematizando algumas noções de cultura e

saber. Após isso, adentro na singularidade do modo arqueológico foucaultiano de entendimento do saber, para, posteriormente, tocar nos saberes referentes a questões sanitárias e ambientais, apenas como um caso particular de saber, que me ajuda a entender e explicitar o saber em geral, como o significado arqueológico sobre o termo, tendo em vista demonstrar sua potencialidade analítica, assim como problematizá-lo enquanto um modo de existência da própria cultura. Por fim, nas considerações finais, destacamos algumas considerações, oriundas do estudo, o qual acena para o fato de que há uma intrínseca relação entre o entendimento de cultura no âmbito dos estudos culturais e o modo foucaultiano de conceber o saber.

Visitando a noção de cultura

Como mencionado na Introdução, o ato de problematizar o termo cultura, no âmbito deste texto, não visa realizar o que comumente se chama de revisão da literatura, mas, sim, o de assinalar dois pressupostos, acerca da cultura, imprescindíveis ao estudo e ao entendimento que compartilho e que estão intimamente relacionados na linha de reflexão que realizo nos limites deste texto: o primeiro consiste no reconhecimento do caráter diverso e histórico do significado do termo; o segundo indica a hipótese de que o saber se configura como um modo de existência da cultura.

Com efeito, ao estudar as contribuições de alguns estudiosos sobre a questão da cultura, a exemplo de Raymond Williams (2007), Stuart Hall (1997), Cevalco (2001), Tavares (2008), Sommer; Silveira; Costa (2003) e Escosteguy (1998), por exemplo, verifica-se que a palavra cultura é importantíssima, pois serve para nos fazer refletir criticamente sobre a estrutura e a organização político-econômico-social, como também pensar nas mudanças necessárias para a vida em sociedade. Nesse sentido, Stuart Hall (1997, p.19) diz que cultura é um conceito complexo, passível de ser significado de várias maneiras, ao longo da história humana, construída na

dinâmica complexa das relações sociais, econômicas e políticas.

Em face desse pressuposto, entendo a cultura como histórica e epistemologicamente ampla e diversa. Historicamente, no século XIII, ela era relativa ao modo de subsistência da vida humana. Nas palavras de Raymond Williams, “Em todos os primeiros usos, cultura era um substantivo que se referia a um processo: o cuidado com algo basicamente com as colheitas ou com os animais” (2007, p. 117, grifo do autor). Para além deste fim, Williams afirma que:

[...] por extensão cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo (Williams, 1992, p.10, grifo do autor).

Com o passar do tempo, a palavra cultura foi agregando diferentes acepções, como afirma Williams (2007, p. 118): “A princípio do século S16, o cuidado com o crescimento natural se ampliou para incluir o processo de desenvolvimento humano, e esse, [...] foi o sentido principal até o fim do S18 e início do S19”. Posteriormente, associa-se ao termo a ideia da alta-cultura da sociedade da época, restrita a uma parte da sociedade burguesa – que permeou até a década de 1960 – por isso tinha a cultura uma função social de se “[...]desenvolver como cultivo ativo da mente humana” (Williams, 1992, p.11). Por cultivo ativo da mente humana, Williams esclarece:

Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) um estado mental desenvolvido – como uma “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como em “interesses intelectuais”, “atividades culturais”, até (iii) os meios desse processo – como em cultura considerada como as “artes” e o “trabalho intelectual do homem” (Williams, 1992, p.11).

Neste movimento de ideias, acrescentou-se a noção de cultura, um significado para além do anteriormente desenvolvido pelo pensamento inglês,

definido por Raymond Williams (1958)², cuja contribuição permitiu entender cultura não só como estudos literários do conhecimento, das artes, da literatura, música e filosofia por parte de uma minoria da alta sociedade burguesa, mas uma dimensão social que incluía um novo público: o popular, segmento que foi excluído do acesso aos meios de produção cultural.

Lembro, aqui, que a noção de cultura idealizada por Raymond surgiu de sua experiência com a educação para a classe operária, quando se dedicou “[...] ao ensino de adultos e à pesquisa [...]” (Tavares, 2008, p. 10 *apud* Cevasco, 2001, p. 129), cuja “preocupação com a mudança de sentido do termo cultura e a investigação subsequente deram origem a Cultura e Sociedade [...]” (Tavares, 2008, p. 08). A partir de então, o sentido de cultura foi vinculado à ideia de participação social.

Com efeito e em face destas contribuições, ampliou-se o debate, problematizando-se a noção de cultura, o que potencializou o entendimento do conceito. Assim,

[...] agora sendo entendida em um aspecto mais amplo de possibilidades no qual despontam o domínio do popular. [...] Cultura deixa de ser, gradativamente, de domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (Sommer; Silveira; Costa, 2003, p.23).

Podemos perceber que o novo modo de pensar a cultura está interligado com a evolução das mudanças históricas nos espaços e territórios socialmente construídos. Vê-se, com isso, e, nesta relação, que a cultura está atrelada a fases de desenvolvimento das ideias, permeada pelas relações de poder definidas e institucionalizada pelos órgãos burocráticos tradicionais como tecnologias disciplinadoras que governam os modos de vida da sociedade e, conseqüentemente, a noção de cultura.

2 Ver, livro **Cultura e sociedade**. Propõe uma reconstrução histórica do conceito de cultura. Williams, Raymond. Disponível em: <https://arquivomarxista.files.wordpress.com/2016/04/raymondwilliamscultura.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

No contexto dessas mudanças, apareceram novos conceitos e, consequentemente, novos significados, valores e sentidos referentes à noção de cultura. Para Stuart Hall, “a importância do *sentido* na definição de cultura recebeu ênfase por aquilo que passou a ser chamado de ‘virada cultural’ nas ciências humanas e sociais, sobretudo nos estudos culturais [...]” (Hall, 1997, p.19). Ora, “foi nos anos 1960 [...] que a ‘virada cultural’ começou a ter um impacto maior na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como conceito central – os estudos culturais – começou a tomar forma [...]” (Hall, 1997, p. 31).

No âmbito dos estudos culturais, ocorreu a ressignificação do conceito de cultura, que passou a ser “estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social” (Sommer; Silveira; Costa, 2003, p.23). Nesse sentido, Hall (1997, p.32) dizia que tal acontecimento indicava “uma mudança de paradigma”, “que incluía, desde as denominadas subculturas – que muito tempo foi desconsiderada na constituição e significação da esfera cultural – até “culturas das instituições, das empresas públicas e privadas[...]” (Hall, 1997, p. 32). Entretanto, Escosteguy (1998, p.91) compreendia “que não existe um confronto bipolar e rígido entre as diferentes culturas. Na prática o que acontece é um sutil jogo de intercâmbios entre elas”.

Pelo exposto, evidencia-se o caráter diverso e histórico do significado que o termo cultura aglutina, cujo sentido varia com o passar do tempo, em face do uso empregado em cada sociedade a partir do modo como cada uma se organiza e instaura suas relações de poder e de saber. Ora, nesse processo de pensar a cultura, ao retomar resumidamente o termo, o estudo aponta que tanto a pluralidade semântica de sua definição, quanto a diversidade de práticas culturais que o constituíram e que o termo contempla, denota uma íntima ligação com a noção de saber, a ponto de podermos concebê-lo como um dos modos de existência da própria cultura. Vejamos um pouco mais esse ponto, tão

importante no âmbito da reflexão que aqui realizo e que pretendo aprofundar na investigação e na escrita de minha dissertação.

Refletindo sobre a noção em geral do saber

Como eu dissera, um dos propósitos deste texto é o de esboçar uma reflexão acerca do saber, em geral. Nesse sentido, o ato de revisitar a noção de cultura permitiu que eu reconhecesse a íntima relação entre os dois termos, ou seja, constatar que não posso pensar o saber sem reconhecê-lo como um acontecimento implicado no seio da cultura, ou melhor, como um modo de a própria cultura ser e se constituir enquanto tal.

Isso ficou evidente, para mim, em alguns pontos de encontro entre a variação histórica do significado do termo cultura, apresentado por Williams (1992), quando ele assinala que um de seus sentidos fundamenta-se na noção de cultura enquanto cultivo do espírito. Acepção que contempla algumas das variações de sentido etimológico e epistemológico do saber, conforme esclarece Nicola Abbagnano (2007, p.865) quanto às significações do referido termo:

Este verbo substantivado é usado com dois significados principais: 1” Como conhecimento em geral, e neste caso designa: qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. 2” Como ciência, ou seja, como conhecimento cuja verdade é de certo modo garantida (para este significado v. CIÊNCIA) (Abbagnano, 2007, p. 865).

Este entendimento é importante porque, a um só tempo, permite-me situar o saber no seio da cultura e, conseqüentemente, no campo dos estudos culturais, quanto problematizá-lo à luz do entendimento de Foucault sobre esse conceito, vez que, enquanto um conceito-chave operativo, ele integra a caixa de ferramenta teórico-metodológica de minha pesquisa de mestrado, delineando, assim, os contornos de meu objeto de investigação, cuja singularidade se ocupa com

os saberes sanitários e ambientais. Uma modalidade de saber dentre as muitas possíveis de investigação, potencializadas no campo dos estudos culturais (e por ele) e o sentido que assume a respeito da importância da cultura como modo de vida e dos significados como dimensão fundamental que constitui as relações sociais.

Com efeito, é na relação entre o campo das ideias e do tempo sócio-histórico que os significados, atribuídos à palavra saber foram, podem e são usados como elemento teórico-conceitual para a pesquisa, estudo e, conseqüentemente, como ferramenta para a produção do conhecimento, tal como os situados no campo da educação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de problematizações, de reflexões e de questionamentos sobre o significado e sentido dos termos, vez que “além de possíveis, tais distinções são desejáveis, [...] elas nos permitem um refinamento conceitual bastante útil, em termos epistemológicos e práticos”, diz Foucault (2003, p.67).

Essa discussão acerca da constituição dos conceitos, a partir de determinadas áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais, sejam elas da filosofia, da sociologia, da antropologia, nas quais certas palavras se constituem, aponta que ocorre tanto o rompimento de ideias convencionais, como também a sobreposição de conceitos. Indica também que esta variação poderá acontecer, visto que “[...] sempre será possível agregar novos e mais novos entendimentos, fazer novos e mais novos acordos sobre como as entendemos, como lidamos com elas e como as usamos” (Foucault, 2003, p.71).

Ademais, articulado a esta ideia, Foucault lembra que “o que está em questão são sempre lutas por significação, por imposição de sentidos e por “silenciamentos ou desativação de outras palavras” (2003, p. 69 *apud* Larrosa, 2004, p.115). Este redimensionamento de significados está entrelaçado pela cultura e pelas relações de poder. Fato que ocorre, por exemplo, com o conhecimento, enquanto uma forma de saber. Seu significado como coisas elevadas, por exemplo, uma espécie de Sofia, visto como o mais perfeito e sublime dos saberes, é posto em questão, sobretudo

quando se pensa sua utilidade e praticidade, distintas das “[...] coisas excepcionais, maravilhosas, difíceis e divinas, porém inúteis, visto que não indagam acerca dos bens humanos” (Abbagnano, 2007, p. 864).

Seguindo o entendimento de que o “significado de uma palavra é determinado pelo uso que dela se faz” (p. 70, *apud* Veiga-Neto; Lopes, 2007, p.28), interessa-me, aqui, assumir o termo saber como modo de existência da cultura, vez que, em seu sentido epistêmico e cultural, o saber constitui e é constituído pela cultura e seus envoltórios sociais. Isso nos remete à ideia de Hall (1997, p.39), quando diz: “é importante sabermos como a cultura é regulada [...] e nos governa [...]. Como a cultura faz para governar? Isto nos leva de volta à questão do significado [...]”.

Certamente, o saber se encontra implicado no cerne da produção social, a exemplo da função social que cumpre no processo de apropriação, de disseminação e de uso específicos no espaço da academia e do cotidiano das pessoas. Assim, parece-me tão necessário se recorrer à categoria saber como ferramenta-chave para pensar, epistemologicamente, a função estruturante da cultura na sociedade, quanto para se entender as implicações políticas, econômicas e sociais do conhecimento produzido no âmbito das instituições da sociedade, as quais norteiam e regulam as ações e as práticas sociais.

Sobre a especificidade da questão do saber em Foucault

Vimos, até então, que tanto a cultura quanto o saber são noções que variam de sentido de acordo com o uso histórico e epistemológico que se faz delas. Se um dos critérios de entendimento do uso que se faz dos termos se encontra na relação em que eles têm determinados domínios do saber, cabe, aqui, destacar, sucintamente, o entendimento arqueológico de Foucault acerca do saber, vez que é com ele que pretendo trabalhar em minhas reflexões, estudos investigações acadêmicas e profissionais.

Inicialmente, quero destacar que estudiosos de Foucault, a exemplo de Roberto Machado e Veiga-Neto, dizem que a temática do saber se configurou como o eixo central das investigações de Foucault, nos anos de sua juventude, ou seja, por volta das décadas de 1950/1960. Tal período seria a primeira fase das pesquisas foucaultianas, seguida pelas fases genealógica, com seu foco no poder, e ética, centrada na subjetividade. Sobre isso, informa, mais detalhadamente, Veiga-Neto (2003, p. 41):

A primeira fase,—arqueológica -, correspondem as obras que vão de *História da loucura* (1961), até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*. A segunda fase – genealógica – começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade: a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir*. A terceira fase – ética -, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – uso dos prazeres e cuidado de si –* publicados um pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984.

Em segundo lugar, em razão do que noticia Veiga-Neto, quero dizer que, de um lado, me interessa conhecer e apresentar sinteticamente o entendimento arqueológico acerca do saber a partir do próprio Foucault, ou seja, recorre ao que ele mesmo disse, não a seus intérpretes e comentadores. De outro, recorrerrei ao que Foucault escreveu em seu clássico livro, *A arqueologia do saber* (2008), como a fonte que tomo para discorrer sobre o saber. Considero isso importante, pois evita o uso indevido das ideias de Foucault, que, muitas vezes, é confundido com as interpretações e apropriações feitas de seu legado. Com efeito, nem sempre o que é dito sobre o que Foucault escreveu se sustenta ou corresponde de fato ao que ele formulou, comunicou, registrou e publicou.

Nesse sentido, considero relevante a discussão que ele empreendeu sobre o assunto, no capítulo 6, intitulado *Ciência e saber*, do livro *A arqueologia do saber* (2008). Nele, Foucault argumenta, esclarecendo que o saber seria o “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva”. Ou seja: seria “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva” (Foucault, 2008, p. 204).

Nesta formulação, Foucault registra uma definição precisa e sintética sobre o que ele entende por saber. No entanto, a aparente simplicidade da ideia exposta de saber guarda, na verdade, uma perspectiva, cuja complexidade foge ao escopo deste texto, seja no que tange especificamente ao que seria o ‘conjunto de elementos, formados de maneira regular’, seja na dimensão do sentido arqueológico contido no termo ‘prática discursiva’, empregado no âmbito de *A arqueologia do Saber*, conforme se pode ler na passagem em que Foucault registra seu entendimento sobre o que seja a noção de ‘prática discursiva’. Sobre isso, diz o autor (2008, p. 133):

[...] o que se chama “prática discursiva” pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; **é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa** (Foucault, 2008, p. 133, o grifo é nosso).

Verifica-se, nessa passagem, a complexidade do assunto, seja quando Foucault esclarece o fato de que não se deve confundir a noção de ‘prática discursiva’ “com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem”, ou com “atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência”, ou, ainda, “com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais”, seja quando informa que a ‘prática discursiva’ caracteriza-se como sendo “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço” (Foucault, 2008, p. 133).

Sem a pretensão de diminuir a natureza complexa de tal discussão, basta-me, aqui, o entendimento preciso, simples, direto e sintético de que o saber ‘é aquilo de que podemos falar’ sobre algo. Pelo estudo e pela sistematização

que temos feito até aqui, seja em relação à noção de cultura, seja à de saber, verifica-se que o modo foucaultiano de conceber o saber se encontra intimamente relacionado às conclusões e formulações de Williams (1992) acerca da cultura, ou de Abbagnano (2007), sobre o saber, quando Foucault vincula-o à prática discursiva, formulando uma noção de saber que pode ser entendida como uma espécie de artefato cultural histórico, social e produtivo.

Com efeito, o saber, tal como posto, analisado e descrito por Foucault, apresenta-se como um artefato cultural constituído e constituinte da dinâmica social e histórica dos mais diferentes tipos de situações e experiências concretas. Isto porque seria o que fundamenta as coisas ditas sobre algo, as concepções de mundo que se tem, as ideologias que circulam, as justificativas e explicações, enfim, produzidas acerca dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Ao estudar o saber em conexão com a cultura, entendendo-o como um modo de existência da cultura, verifico que a perspectiva foucaultiana do saber, como prática discursiva, pode ser reconhecida como uma prática cultural que tece, institui, justifica, ratifica o significado e o sentido posto em circulação, assumido subjetiva e coletivamente pelos indivíduos.

Nesse sentido, noto uma íntima relação entre a noção de cultura assumida por Williams (1992) – exposta no ponto referente à cultura – e constato, consequentemente, um ponto de conexão entre o entendimento arqueológico do saber e o horizonte dos estudos culturais sobre a cultura.

Essa discussão, aparentemente abstrata, pode ser perfeitamente compreendida e exemplificada, quando examinamos algum tipo de saber em particular. Tendo em vista demonstrar a potencialidade da noção do saber na perspectiva foucaultiana, vejamos o caso do saber sobre a saúde pública, afeito ao que se diz, especificamente, sobre o meio ambiente como um objeto singular do saber. Elejo, aqui, esta modalidade devido ao fato de consistir no objeto de minha pesquisa de mestrado. No entanto, neste texto, foco em um exercício de análise de um documento legal, deixando para a dissertação a investigação propriamente

dita dos saberes sanitários e ambientais presentes no livro didático de João Pessoa, Paraíba.

Saberes sobre a questão da saúde e do meio ambiente

Considerando o exposto e o propósito deste texto, ao refletir sobre a questão dos saberes acionados para se ‘falar sobre algo’, no caso, os referentes à saúde pública e ao meio ambiente, à luz de uma perspectiva arqueológica, entende-se que seja necessária uma análise acurada de saberes que se colocam no cenário das políticas públicas que tratam desse tema. Entretanto, como esta é uma tarefa a ser empreendida no próximo ano, durante a realização efetiva de minha pesquisa, considero razoável, a título de demonstração, examinar e apontar alguns dos saberes que tecem o Código Municipal de Meio Ambiente, da cidade de João Pessoa, Paraíba³, espaço urbano geográfico onde ocorrerá minha pesquisa.

A análise denota que não “basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele” (Veiga-Neto, 2003 p.51 *apud* Wittgenstein, 1987, p. 431). Nesse sentido e em razão do exposto, destaco alguns saberes a respeito de questões ambientais no referido documento.

O Código Municipal de Meio Ambiente, de João Pessoa, Paraíba, trata da legislação para fins da política ambiental dessa cidade, ou seja, da preservação, conservação, defesa, recuperação e controle do meio ambiente natural e urbano locais. Esta série de informações aponta o caráter normativo do Código, enquanto ato legal. O que indica, devido à própria natureza do gênero textual legal, um saber jurídico, haja vista o referido documento ter a função normativa de regular a ação pública do Município de João Pessoa, Paraíba, estabelecendo normas de gestão ambiental, que visam à responsabilidade governamental com

3 Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CODIGO-MUNICIPAL-DE-MEIO-AMBIENTE.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

o cuidado com os recursos ambientais, as fontes poluidoras e o meio ambiente equilibrado, tendo em vista o uso comum e essencial à qualidade de vida, de modo a garantir o desenvolvimento sustentável. Isto se lê, por exemplo, na seguinte passagem da mencionada Norma:

Art. 1º Este código, fundamentado na legislação e nas necessidades locais, regula a ação pública do Município de João Pessoa, estabelecendo normas de gestão ambiental, para preservação, conservação, defesa, melhoria, recuperação, proteção dos recursos ambientais, controle das fontes poluidoras e do meio ambiente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, de forma a garantir o desenvolvimento sustentável.

Do ponto de vista epistemológico, observa-se que, ao normatizar o assunto, o Código trabalha com saberes que mobilizam uma dimensão interdisciplinar do conhecimento. Diga-se, de passagem, uma perspectiva teórico-metodológica cara ao campo dos estudos culturais. O saber interdisciplinar coloca-se de modo que relaciona meio ambiente, saúde pública/coletiva e educação. Ao acionar esse saber, o intuito é o de promover o reconhecimento do meio ambiente, da saúde e da educação ambiental como bens públicos, pertencentes a sujeitos coletivos. Bens entendidos, assim, como direitos sociais e civis básicos, necessários à população.

Nessa linha da identificação de saberes epistemológicos, evidencia-se uma série de noções fundamentais, a exemplo do saber epidemiológico e sanitário, propriamente dito. No que tange ao epidemiológico, a Política Nacional de Vigilância em Saúde (PNVS), por meio da Resolução n. 588/2018, instituída em 12 de junho de 2018 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS)⁴, define o seguinte significado:

XII – Vigilância epidemiológica: conjunto de ações que proporcionam o conhecimento e a detecção de mudanças nos fatores determinantes e condicionantes da saúde individual e coletiva,

4 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/p/politica-nacional-de-vigilancia-em-saude-1>. Acesso em: 10 nov. 2022.

com a finalidade de recomendar e adotar as medidas de prevenção e controle das doenças, transmissíveis e não-transmissíveis, e agravos à saúde.

Do ponto de vista do campo da educação, além das séries de definições sobre ambiente, flora, fauna, recursos ambientais, poluição, etc., importan-tíssimas para constituir um universo vocabular dos processos de ensinar e aprender sobre as questões ambientais, fundamentando-se na ciência, o Código contempla indicativos de uma modalidade de saber atinente à prática educativo-pedagógica, buscando tanto definir o que seria a educação ambiental, quanto dedicar um capítulo exclusivo para a formulação de condutas a serem seguidas pelas instâncias governamentais, no que tange aos processos culturais e educativos sobre a temática ambiental. Assim, o Código define o que entende por Educação Ambiental:

Art. 6º Para fins desta lei, considera-se: [...]

XI–educação ambiental: processo de formação e informação orientado para o desenvolvimento de uma consciência crítica da sociedade, visando a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por meio de enfoques interdisciplinares, assim como de atividades que levem à participação das comunidades na preservação e conservação da qualidade ambiental.

Nota-se, mediante os exemplos mencionados, que o exame empreendido aponta uma série de saberes que servem de condições de possibilidades de o Código poder dizer algo sobre a questão do ambiente. Com efeito, em função da noção de saber, é possível identificar – e necessário conhecer – vários tipos (jurídico, epistemológico, pedagógico, por exemplo). Um conjunto saberes empregados para se dizer algo sobre a questão ambiental.

Em suma, o fato de se encontrar registrada, nesta fonte documental, uma série de saberes, expressos em formas de noções, aponta, pelo menos, algumas constatações. Em primeiro lugar, indica que o Código Municipal de Meio Ambiente, do Município de João Pessoa, Paraíba, aparece como um documento tecido em razão dos saberes que utilizam. Em segundo lugar, os saberes também

figuram como uma espécie de artefato cultural, constituintes e constituídos de distintas modalidades de saberes. Em terceiro lugar, os saberes utilizados para versar sobre questões ambientais nos auxiliam a entender o saber como uma condição de possibilidade de se dizer algo sobre alguma coisa. E quarto lugar, o exame do Código mostra algo singular às análises e investigações do campo dos estudos culturais: a dimensão do poder do saber, encontrada na função político-normativa que desempenha ao orientar ações e condutas dos poderes públicos na execução de suas responsabilidades sociais e da sociedade em geral, a respeito da questão específica da saúde pública e do meio ambiente.

Considerações finais

Quero finalizar esse texto ressaltando o fato de que ele funciona como um exercício preliminar de retomada da discussão que se encontra no meu projeto de entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, propiciado pela Disciplina de Seminário de Estudos Culturais da Educação, a partir da qual avanço a discussão sobre as noções de cultura e saber, tendo em vista serem aprofundadas no curso do próximo ano, por ocasião da escrita de minha dissertação.

Com efeito, debruçar-me sobre estas noções me faz reconhecer a importância da linguagem na constituição dos significados e sentidos dos termos empreendidos. Sobretudo, no que tange ao fato de que eles são historicamente construídos, em razão das contingências históricas de seu emprego e de sua permanência por conta das relações de poder que se coloca em jogo.

Esse processo se faz sentir na própria constituição das noções de cultura e poder que foram sendo elaboradas e postas em circulação em cada contexto histórico e social, bem como de sua apropriação e uso nos diversos campos do saber. No caso dos estudos culturais, predominaram as contribuições iniciais de seus fundadores. Não obstante a complexidade da noção de cultura, William (2007, 1992) instituiu o marco do que deveria ser o significado mais apropriado

para esse campo emergente dos estudos culturais, a saber, da cultura como um modo de vida que atravessa toda a dinâmica da vida e das relações sociais.

No que tange ao termo saber, como disseram Veiga-Neto; Lopes (2007, p.28), inspirados no legado da virada linguística, o significado de uma palavra está inteiramente ligado ao “uso que dela se faz”. O mesmo ocorre com a noção de saber, cujo teor pareceu-me profundamente associado ao movimento da própria semântica da cultura, qual seja a de abandonar os pedestais dos sentidos elitizantes, restritos aos saberes dos grupos e classes dominantes, afeitos ao cultivo do espírito metafísico, dos conhecimentos especializados, cujo acesso, produção e circulação requerem um rigor de que nem todas as pessoas participam.

Segundo o que compreendi, o saber difere do conhecimento, abrange todos os saberes possíveis de serem produzidos no cotidiano da vida. Saber, enquanto sabedoria, valoriza a experiência, a vivência, enfim, os modos cotidianos da cultura. O saber, nesse sentido, inclui o saber especializado, mas não se restringe a ele. Conforme disseram os autores supracitados, o significado de uma palavra depende do uso que dela se faz. Nesse sentido, encontra-se a semântica do saber na perspectiva foucaultiana, ou melhor, do uso que ele tem, na particularidade da arqueologia do saber.

Sobre isso, quero destacar que o saber na perspectiva arqueológica do discurso se caracteriza por tudo aquilo que seja possível de ser acionado para se dizer alguma coisa sobre um determinado objeto. Esse entendimento é interessante porque se encontra afinado ao amplo espectro dos saberes que integram a cultura cotidiana, haja vista não se restringir exclusivamente aos ditos saberes elaborados, a exemplo dos que são produzidos no âmbito das ciências sociais e humanas. O que inclui os saberes populares, ditos marginais e desvalorizados, pelos grupos e classes dominantes ou científicos.

No caso particular de minha investigação, buscarei conhecer um tipo de saber específico, aqueles que dizem respeito aos dizeres referentes à questão de ordem ambiental e sanitária.

No presente texto, faço o exercício de ler e analisar uma fonte documental, o código de meio ambiente da cidade de João Pessoa, Paraíba, a fim de identificar nele os saberes que ele aciona para tratar das questões sanitárias e ambientais. Pelo teor do documento e da problemática que normatiza, o saber que se põe é predominantemente científico, entretanto, guarda outros tipos, vinculados ao pensar, dizer e fazer pedagógico, quando também se ocupa em abordar a problemática do meio ambiente a partir do que denominam de educação ambiental, o que aponta menções a saberes interdisciplinares e multidisciplinares.

Após o modesto exercício de estudo, revisão e análise, constato não somente a potencialidade da noção de saber cunhada pelo Foucault arqueológico, mas como ela está intimamente relacionada à noção de cultura no âmbito dos estudos culturais.

Por fim, concluo este texto com o mesmo sentimento com o qual comecei. Aqui, focado na questão do saber, o texto é um exercício de retomada de meu projeto de pesquisa, alimentado pelas leituras das disciplinas cursadas no semestre 2022.2 e, em especial, de Seminário de Estudos Culturais em Educação, tendo em vista aprofundar, futuramente, em conformidade com a supervisão de meu orientador, as noções, a fonte, o componente curricular e a etapa da escolarização, vinculados a meu objeto, ou seja, os saberes sanitários ambientais, e, conseqüentemente, a ferramenta teórico-metodológica da AAD que utilizarei para escavar a fonte primária de minha investigação, a saber, o livro didático de geografia do município de João Pessoa, Paraíba.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da primeira edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. 3. ed., Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte. N. 23 (maio/ago. 2003), p. 36-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dezembro 1998. Disponível em: <https://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 10 nov. 2022.

HALL, STUART. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/4051>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TAVARES, Hugo Moura. Raymond Williams: pensador da cultura. **Revista Ágora**, Vitória, n.8, 2008, p. (1 -27). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1927>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. Disponível em: <https://arquivomarxista.files.wordpress.com/2016/04/raymondwilliamscultura.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

REFLEXÕES SOBRE A CULTURA A PARTIR DE FREIRE, FOUCAULT E GRAMSCI¹

Ms. Raquel Rocha Villar de Alcantara

Introdução

Sabemos que há uma diversidade de teorias que sustentam, constituem e orientam diferentes tipos de práticas educativas. Paulo Freire, Michel Foucault e Antonio Gramsci, por exemplo, cada qual em seu tempo, lugar, cenário intelectual e contexto histórico, contribuíram com o pensamento filosófico e político para se pensar em uma variedade de temas e objetos sociais.

Aqui nos importa como cada um, ao seu modo, contribui para a noção de cultura, sobretudo atrelada ao campo da educação. Nesse sentido, este escrito objetiva, a partir de Gramsci (1978), Foucault (2008) e Freire (1982; 1967; 2003), refletir acerca de elementos que contribuam para o debate teórico em torno da cultura, ou melhor, de aspectos teóricos que nos possibilitam problematizar a cultura como uma categoria da educação. Arriscamos dizer que o diálogo põe em evidência uma série de elementos do que pode ser uma teoria cultural da educação.

Certamente, diálogos como esses precisam ser desenvolvidos, sobretudo em tempos tão obscuros que o Brasil vem atravessando com o bolsonarismo, tal qual foi o fascismo italiano na década de 1930/40, que culminou em maio

1 Trabalho apresentado como requisito para a conclusão da disciplina Teorias da Educação, ministrada pelo Professor Dr. Jorge Fernando Hermida e pela Professora Dra. Maria Nazaré Zenaide Tavares.

de 1968, em Paris, ou as ditaduras militares que varreram a América Latina, nos anos 1960 e 1970, notadamente, o Brasil.

Sobre a questão da teoria

Entender o que é uma *teoria* nos ajuda a compreender o objeto de interesse deste escrito: a cultura como uma categoria teórica no campo da educação. Do grego, segundo o dicionário, *Theoreîn* ou *theoria* vem de *théa*, que significa *através*, e *horós*, que significa *ver*. Portanto, teoria significa *olhar ou enxergar através de*². Mas esse conceito é vago, pobre, generalista e precário. Não nos é suficiente para compreender o que é uma teoria no campo do conhecimento.

Segundo Pereira, “[...] o problema da elaboração da teoria [...] é uma questão antropológica” (1994, p. 13-14). Nessa ordem de entendimento, os seres humanos protagonizam o ato teórico. No campo da Filosofia, Teoria, ou Teoria do Conhecimento, ou Gnosiologia é o mesmo que o ato de conhecer. Mas esse ainda é um conceito muito restrito. Quando falamos do ato de conhecer, estamos nos referindo a uma relação bem mais profunda entre o humano e o mundo. É por estar na relação com o mundo que o humano, como um ser de pensamentos, torna-se, por si só, um ser de discurso. Nessa linha de raciocínio, “[...] é na relação entre pensamento e discurso que o ato de teorizar se torna mais amplo e mais complexo” (Pereira, 1994, p. 23).

Ao reagir cognoscitivamente ao meio, à realidade ou às coisas, fazemos

um constante exercício de criar abstrações, umas mais gerais, outras mais específicas. Esse movimento não nasceu com a Ciência ou com a Filosofia, mas de nossa capacidade ontológica de nos relacionarmos com o mundo. Porém essa é uma condição básica para formalizar o saber como conhecimento filosófico ou científico e para construir teorias. Nessa perspectiva, “[...] o pensamento em si mesmo é deveras formal, o discurso que é dialético. Dialético, mas não como antiformal, porque o pensar reside, direta ou indiretamente, em toda forma de discurso” (Pereira, 1994, p. 25).

2 Para maiores conhecimentos, ver esta descrição em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/teoria/>.

Quando falamos sobre *teorias da educação*, como um campo com o qual o debate sobre cultura tem a contribuir, precisamos entender que foi propriamente no âmbito da Modernidade, com o desenvolvimento do pensamento científico a partir do positivismo, com o modelo das ciências naturais, centrado no método, no que é quantificável, no que é medido, enfim, no que é mensurável, que a ciência deu seus primeiros passos para o que se passou a entender como *teoria*. Porém, esse modelo de pensamento sofreu rupturas internas e criou as condições para o surgimento de outros ramos da ciência, como a Fenomenologia e o materialismo histórico/dialético, que questionam o modelo das ciências naturais imposto pelo positivismo às ciências humanas.

No século XX, a *Teoria Crítica* já apresentava contribuições significativas para o campo da Educação e da Cultura. A Escola de Frankfurt foi criada por um grupo de intelectuais que questionavam o *materialismo histórico* e agregaram a importância de que o mundo e a realidade não podiam ser pensados apenas em torno dos aspectos econômicos – assim como se apresentava a teoria marxista – mas que a Filosofia, a História, a Política e a Cultura também deveriam ser objetos de análise e de reflexão sobre a realidade. Sua tradição filosófica tem como base pensadores como Theodor W. Adorno, Erich Fromm e Max Horkheimer, que também criaram o Instituto de Pesquisa Social e a Revista de Pesquisa Social como um canal para divulgar suas produções. E foi articuladas a essa corrente que, de certa forma, surgiram as correntes do pensamento pedagógico crítico, objetivando superar e problematizar as tendências não críticas, pondo em xeque a pedagogia liberal, em seu formato tradicional, escolanovista ou tecnicista. Segundo Pereira (1994, p. 58),

[...] a formulação da teoria nas ciências humanas tem de ser mais aberta, visto que o seu objeto de investigação não é o mero dado bruto da natureza ou do raciocínio e tampouco passível de certa ‘manipulação’. Seu *objeto* da investigação é ao mesmo tempo sujeito. Não deixa de ser a natureza. Mas não é mais apenas a natureza natural. É a natureza humana e social. Este é o nó da questão. Dessa forma, a relação sujeito-objeto das ciências empírico-formais torna-se relação sujeito-sujeito nas ciências humanas.

No que diz respeito às teorias da educação, devemos considerar que o elemento humano e, necessariamente, cultural redimensiona o método, os conceitos, os instrumentos de pesquisa e a própria noção de ciência, porque uma teoria sobre a natureza, que visa prever os fenômenos físicos, como as vinculadas a disciplinas como Biologia, Astrofísica, Bioquímica etc., têm um ambiente analítico marcado pelo controle, pela distinção entre variáveis e pela possibilidade de replicar testes e reproduzir os experimentos.

Em meio a esse contexto, deu-se forma ao que conhecemos hoje como Pedagogia Crítica, com o contributo significativo de Henry Giroux, John Dewey, Pierre Bourdieu e Paulo Freire. Nessa vertente, compreende-se a relação entre natureza e cultura como uma dialética intrínseca à ação humana. Trata-se de uma perspectiva “[...] que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (Libâneo, 2006, p. 32).

Paulo Freire e a noção de cultura como um conceito antropológico epedagógico

Ao discutir sobre a questão da educação, em geral, ou da alfabetização, em particular, Freire percorreu uma linha de reflexão que assinalou uma compreensão da relação entre cultura e linguagem, cultura e conhecimento, cultura e trabalho e cultura e realidade. Ao problematizar o mundo pela mediação da cultura, ele erigiu esse procedimento como uma espécie de princípio filosófico, político e pedagógico.

Devido ao legado que deixou vivo na memória, na história e no cotidiano dos que fazem educação na sociedade civil, por meio dos movimentos sociais populares e da escola pública popular brasileira, Freire tem sido reverenciado não somente por ter sido o educador que lutou contra o analfabetismo, alfabetizando com uma proposta inovadora, mas também por ser um filósofo, gestor e militante dedicado à educação popular, como estratégia político-pedagógica

da organização e da mobilização dos segmentos marginalizados da sociedade, tendo em vista a realização de mudanças em suas condições de vida.

Freire entende a cultura como resultado da ação humana. Elementos culturais constituintes das formações sociais brasileiras, como escravismo, elitismo, alienação, exploração econômica, negação da democracia e dependência do mandonismo, estão relacionados às ações culturais do homem em relação ao mundo. Porém, não se trata de uma relação fechada em si mesma, uma vez que o homem tem a capacidade de criar, recriar e decidir sobre a realidade histórica. Logo, sempre há possibilidades de construir um novo clima cultural, e um desses caminhos enfatizados por Freire (2003, p. 81) é a “[...] ação cultural para a libertação”.

Como exemplo dessa correlação entre os signos da cultura e da história, encontramos, nos escritos de Freire (1967), a menção à possibilidade de instalar um novo clima cultural no Brasil ou ao desenvolvimento cultural brasileiro, por meio da transição do contexto histórico colonial desse país para um modelo mais democrático. É no modelo colonial, coronelista e escravagista que “[...] se encontram, realmente, as primeiras condições culturoológicas em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’ [...]” (Freire, 1967. p. 69).

Nessa direção, as “condições culturoológicas” apresentadas configuram o ponto de partida para se abordar a questão da cultura brasileira numa perspectiva sustentada pelo *pilar ético*. Nessa ordem do discurso, emerge a crítica à *alienação cultural* que limitava o “[...] desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro. É evidente que esse era fundamentalmente um modo de pensar alienado” (Freire, 1967. p. 98), decorrente de uma sociedade reflexa, nos moldes das elites brasileiras.

Essa ideia de uma educação voltada para a *libertação* está atrelada à humanização, em que deve ser entendida a posição de sujeito, e não, de mero

objeto da ação alienante do outro. Como o próprio Freire (1982, p. 88) ressalta, “não há [...], humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação”. O *trabalho/cultura* é um modo de libertação do homem, que tem um grande espírito criador, que deve partir de uma educação para o desenvolvimento de um ser de relações. O trabalho/cultura alinha-se à ideia de transformação, logo, uma maneira de mudar o mundo visando à promoção humana.

A *transformação*, por sua vez, como uma perspectiva ética do pensamento freireano, relaciona-se com o trabalho/cultura como uma ação humana direcionada à mudança e à libertação. O ato de transformar é um fenômeno humano, historicamente situado na busca pela superação das injustiças. Partindo da consciência e de uma percepção crítica, os homens deixam de ser objetos da transformação e tornam-se sujeitos da própria transformação.

A *práxis* é a ação transformadora consciente da realidade. A consciência da ação em si mesma nega os métodos dominantes, construindo uma estrutura social que possibilite a libertação. Um dos caminhos para isso é fazer da democracia uma forma de vida. Em última análise, o objeto, por excelência, da práxis humana é a própria realidade que constitui os sujeitos que a transformarão.

A *realidade* está ligada a esse novo ser de relações mencionado anteriormente, que não está apenas no mundo, mas também com ele. O homem deixa de ser alguém que meramente capta os dados objetivos dessa realidade dominadora e instrumental e passa a interferir nela, modificando as relações de poder que a constituem.

O homem deve assumir um papel de sujeito do ato educativo, porque a educação é um processo exclusivamente humano. “[...] a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano” (Freire, 1982, p. 65). Fazer cultura é uma maneira que o homem tem de se relacionar com o mundo, e o mundo, com o homem. Eles desafiam e são

desafiados pelo outro, criando, recriando e decidindo. É assim que o homem faz cultura.

A *cultura*, como um conceito presente na mediação do conhecimento, é compreendida como um processo em que distinguimos o que é da natureza do que não é, para que possamos compreender o valor do humano como pessoa. Tal processo de percepção crítica do que é cultura parte de uma compreensão do *trabalho*. Diz respeito à compreensão da prática do trabalho humano como transformador do mundo, em que os sujeitos passam a compreender a dignidade de seu trabalho a partir de uma leitura do mundo.

Nesse contexto, a linguagem, geralmente vista a partir do signo da escrita, foi definida como mediadora da construção do conhecimento sobre a realidade, sobre o mundo. Uma força necessária no processo de conscientização e intervenção do cidadão brasileiro.

Michel Foucault e a noção de cultura na tríade saber-discurso-enunciado

O pensamento foucaultiano surgiu no cenário intelectual da França dos anos de 1950-60, quando as primeiras abordagens sobre *análise do discurso* começaram a ganhar visibilidade, sobretudo, porque tomaram os dizeres políticos como objeto de análise. Em seu percurso intelectual, Foucault se ocupou com o discurso médico, com a loucura e com a sexualidade .

Existem muitas abordagens teóricas que se interessam em estudar o *discurso* como categoria. Isso implica a existência de uma diversidade de conceitos, entendimentos, explicações e teorizações a respeito da questão. Uma das mais recorrentes é a do campo da Linguística, em que o discurso se refere à fala, ao texto e ao contexto, isto é, um encadeamento sequencial escrito ou falado. Essa concepção identifica o discurso como fala ou escrita. A questão da autoria do discurso é relevante, porque, se ele é visto como fala ou texto, pode

ser produzido individualmente.

A teoria dos *atos de fala*, em que *dizer* algo consiste em *fazê-lo*, isto é, proferir uma sentença ou emitir uma declaração, concebe o discurso como uma espécie de conexão entre o que se diz e o que se faz, não no sentido de se praticar o que se diz, mas de na própria fala conter a natureza da ação. Geralmente se utiliza a teoria dos *atos de fala* para analisar a retórica, os textos e as falas de ordem política etc. Em suma, essa abordagem pode auxiliar a análise da coerência entre as coisas ditas e feitas.

Dentre tantas outras abordagens, há um terceiro exemplo que articula campos como o do Pós-estruturalismo, da Psicanálise, do Marxismo e da Lógica, objetivando explicar a estruturação política das ordens sociais e a constituição de identidades subjetivas. Essa perspectiva de análise estende sua atenção dos aspectos linguísticos e lógico-formais para os não discursivos, ou seja, passa pela estrutura da linguagem, investiga o inconsciente dos indivíduos e volta sua atenção para as relações sociais, a história e as contradições às múltiplas determinações que se fazem discursivamente em forma de sínteses. Enfim, essa abordagem também concebe o discurso nesses espaços externos à linguagem.

No campo do Marxismo, sobretudo, o discurso é analisado mais em seus aspectos externos do que internos, visto que é tratado metodologicamente como um instrumento da luta de classes. Nesse esquema geral, é analisada a oposição entre um discurso dominante e um discurso dominado, entre os quais existe uma barreira de classes. Nessa direção, o discurso identifica-se com a noção de *ideologia* (Pêcheux, 2009) e (Bakhtin, 2012).

Na perspectiva foucaultiana de abordagem *arqueológica*, o discurso é mais do que um instrumento de luta, ele é um lugar, um campo de disputas pelo *dizer*. Logo, uma análise *instrumental* do discurso e dos aspectos externos ao seu funcionamento diria pouco sobre como ele se constitui internamente como um campo de disputas culturais pelo direito de formar um sujeito de um modo ou de outro.

Aqui, optamos por dialogar com o Foucault arqueológico sobre como a cultura está relacionada à tríade saber-discruso-enunciado. Se analisarmos a questão à luz da Análise Arqueológica do Discurso–AAD, nós nos depararemos com o fato de que o discurso não se identifica com as palavras, esses laços aparentemente tão firmes que conectam o conceito de discurso com a palavra. Sob a perspectiva *arqueológica*, esses vínculos são rapidamente desfeitos. Nessa direção, o discurso não deve ser compreendido como um conjunto de coisas que se dizem nem como a maneira de dizê-las.

Conforme já sinalizamos, é possível ir além das perspectivas apresentadas brevemente, sem, no entanto, desconsiderar a existência do discurso atrelado à linguagem e à cultura. É nesse ponto que podemos nos esquivar das abordagens citadas e conceber o *discurso* como uma espécie de *lugar* da linguagem, mas um lugar específico, que se diferencia dos conceitos de *texto* e de *fala*, e não o confunde com os acontecimentos não discursivos: as relações sociais, a história, a luta de classes, a ideologia e, até, o inconsciente. Enfim, o discurso se encontra na própria linguagem, porém não deve ser confundida com sua estrutura nem com o proferimento feito pelo indivíduo.

Ainda, podemos distinguir discurso de *sentido*, pois esse lugar da linguagem está vinculado ao que os indivíduos que falam, escrevem e comunicam, pensam e sentem. De igual modo, o discurso também não é sinônimo de *significado*, que é a ideia que temos diante de algum significante e que nos remete a certa referência. Quando falamos, escrevemos, desenhamos, pintamos ou nos comunicamos de alguma forma, não é um discurso que produzimos. Caso fosse, poderíamos dizer que o discurso seria uma espécie de mensagem ou intencionalidade. Embora ele esteja mobilizado na fala, na ideia ou na mensagem, não pode ser confundido com esses elementos.

Sabemos que a arqueologia do saber, a genealogia do poder e a hermenêutica do sujeito foram etapas da produção intelectual de Paul-Michel Foucault, que, em *História da Loucura*, apresenta uma investigação que visou repensar

o domínio da razão sobre a loucura em nossa história. Em 1963, publicou *O nascimento da clínica*, momento em volta seu olhar para a Medicina, em geral, acerca dos conceitos utilizados na medicina mental. Ainda nessa obra, iniciou um primeiro ensaio na *arqueologia*. Mas foi em 1966, com a publicação de *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, que ele “[...] se debruçou sobre a análise da constituição histórica dos saberes sobre o homem” (Yazbek, 2013, p. 19) assim como nas obras anteriores, na ruptura que marcou a passagem da Idade Clássica para a Época Moderna.

Nas décadas de 1970-80, intensificou seu interesse em investigar o poder e suas dimensões micro e capilarizada, que não estavam em um polo ou em outro, mas nas relações estabelecidas que funcionam como teias, e analisou os processos de subjetivação dos sujeitos, em que a cultura aparece como saber, como relação de poder, como condição de produção do sujeito em cada uma dessas fases.

Portanto, nessa linha de raciocínio, não existe *o discurso* como um ente isolado atômicamente. O que há é uma série de relações – entre signos – que se dão no território da linguagem e da cultura. Como essas conexões não estão fora da linguagem, podemos denominá-las de *relações de natureza enunciativa*. Elas se expressam por meio de signos, que nos apresentam essas *relações enunciativas* entre ideias, teorias, ideologias, significados, valores e saberes. O modo como esses elementos se relacionam, ou seja, como se confrontam, complementam-se, negam-se e se ratificam constitui uma espécie de jogo, a que chamamos de discurso.

Nesse sentido, a noção de *enunciado* é muito importante, pois nos ajuda a identificar as distinções conceituais da categoria discurso em uma perspectiva arqueológica. No entanto, é preciso deixar claro em que se constitui essa noção arqueológica de *enunciado*. A respeito desse assunto, Foucault (2008, p. 90) afirma que,

[...] à primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como átomo do discurso.

Vemos que, nem de perto, a noção arqueológica de enunciado pode ser reduzida dessa maneira, uma vez que essa suposta característica atômica do enunciado já está contemplada em outras abordagens de AD, como no campo da Linguística, da Gramática ou da Lógica, para definir o que é uma frase, um ato de fala ou uma proposição assertiva. No entanto, não podemos confundir essas unidades da linguagem com o que se define como enunciado. Há um elemento comum entre todas essas noções, que é a existência da linguagem, especificamente, do signo. Ainda assim, a questão não está suficientemente explorada. É necessário definir que relação é essa que há entre o enunciado e o signo, ou seja, em que circunstâncias emerge o enunciado a partir da existência do signo.

Foucault (2008) propõe alguns questionamentos a respeito da existência do signo para explicar sua definição de enunciado. Ele utiliza a ideia de *função enunciativa* para definir melhor a noção de enunciado e traz quatro características dessa *função*: a) a descrição do nível enunciativo não pode ser feita por meio da análise formal nem da semântica, nem da lógica etc.; b) todo enunciado se relaciona a um sujeito, mas essa relação não é a convencional de autoria, mas de posição, ou seja, do lugar que o indivíduo pode ou não assumir; c) para que a função enunciativa exista, é necessário um *domínio associado*, “[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (Foucault, 2008, p. 110); d) sua existência material, que também vai determinar sua identidade. Se o enunciado está presente em um texto jurídico, em uma obra literária, em um tratado filosófico, em um relatório ou em obra de arte etc., isso vai determinar o *status* desse enunciado.

Foucault (2008) denomina esse movimento de função enunciativa. O sujeito, por sua vez, é uma posição assumida por um indivíduo a partir de um lugar vazio

em certo momento e espaço; e os campos de domínio dizem respeito ao cenário de coexistência discursiva no qual se exerce a função enunciativa. Ou melhor, o cenário de coexistência só passa a existir quando as coisas vão sendo ditas/enunciadas. Em suma, no pensamento de Foucault, a cultura e o saber estão profundamente relacionados.

Procurar um enunciado equivale a encontrar uma série de relações e de regras de funcionamento ou condições de existência: contraposições, concordâncias, modificações desordenadas, modificações ordenadas, permanências, composições, anulações, exclusões, complementações e agrupamentos. Por essas razões, a arqueologia foucaultiana opera um distanciamento de outras abordagens investigativas e penetra nas camadas mais profundas da relação entre linguagem e cultura. Lembra-nos Foucault que,

[...] a cada momento da história de uma cultura, corresponde determinado estado de signos, um estado geral dos signos. Seria preciso estabelecer quais elementos atuam como suporte de valores significantes e a que regras obedecem esses elementos significantes em sua circulação. (Foucault, 2001, p. 163)

Nesse sentido, “o limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos” (Foucault, 2008, p.95). O enunciado, como um modo de existência da cultura, da linguagem e do discurso, refere-se a como se dá a relação do signo com outro signo e quais suas condições de existência.

O discurso, para Foucault, é uma série de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação. Compreender a cultura, nessa perspectiva, requer um olhar que não busque simplesmente o sentido das coisas ditas, das interpretações ou das suposições. Ao contrário, é necessário se descolar “[...] do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento para o território arqueológico da série linguagem-saber” (Alcantara; Carlos, 2013, p. 64).

Antônio Gramsci e a noção de cultura como superestrutura da sociedade capitalista

No materialismo histórico-dialético, a ideia de superestrutura está relacionada às ideias de infraestrutura e estrutura. Marx, como um pensador da modernidade, do século XIX, tomou a sociedade capitalista como objeto de suas pesquisas e elaborou esses conceitos para fazer sua crítica ao capital. Nesse contexto, a infraestrutura é a realidade material sobre a qual a vida social é construída: recursos materiais como o solo, as águas, o clima, o relevo, o minério, a vegetação etc. Em outras palavras, a infraestrutura seria tudo o que uma região, localidade ou país teria ao seu dispor para gerar riqueza ou valor. A estrutura, por sua vez, tem a ver com a maneira como a sociedade se organiza em torno da exploração desses recursos.

Ao longo da história, houve estruturas mais elementares e mais complexas de organização social. Marx viveu e analisou a estrutura da sociedade capitalista. Logo, quando falamos sobre estrutura, estamos falando de força de trabalho, de indústria, de capital, de produção etc.

Apesar de concordar com o modo de organização da sociedade em infraestrutura e superestrutura, Gramsci conferiu à cultura um peso relevante, porque, para ele, a dominação de classe não se efetiva tão somente no mundo da produção, mas também no âmbito da superestrutura, até porque, concordando com Marx, esse seria o lugar da ideologia, da filosofia, dos valores, da moral, em suma, das abstrações que orientam a vida social em torno de uma estrutura.

Nesse sentido, ele reconhece o papel dos chamados intelectuais, cuja função primordial era de trabalhar a favor da hegemonia, qualquer que fosse o sentido ideopolítico que assumisse. A questão central que ele coloca é: “Os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?” (1978, p. 3). Ele questiona, inicialmente, se podemos falar em não intelectuais quando falamos

em intelectuais. É uma questão complexa, tendo em vista que esse problema tem suas origens justamente na divisão do trabalho apresentada por Marx em *A Ideologia Alemã*. Ou seja, uma divisão social, não ontológica.

Em sentido *lato*, todos os seres humanos dotados de razão podem ser considerados intelectuais. No entanto, quando se trata de especializações e aperfeiçoamentos de determinados campos do saber, é possível que apareçam categorias e funções intelectuais. A relação entre os intelectuais e o meio produtivo é indireta, isto é, é mediatizada pelo contexto social e pelas superestruturas.

São fixados dois planos superestruturais: a sociedade civil e a sociedade política ou Estado. Nem todas as categorias de intelectuais são justificáveis por sua relação, mesmo que indireta, com o meio produtivo. Sua justificativa ocorreria no plano político. Nesse sentido, podemos dizer: “o ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais, como categoria orgânica de cada grupo social fundamental, e intelectuais como categoria tradicional; distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas” (Gramsci, 1978, p. 13-14).

Em razão disso, seria necessário um sistema escolar que fosse coadjuvante no processo de formação dos intelectuais. Um sistema escolar voltado para qualificar diferentes profissionais que pudessem ocupar distintas funções na estrutura e na superestrutura da sociedade. Nessa direção,

[..] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais; ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade de novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma

de civilização (Gramsci, 1978, p. 118).

Em contraposição ao modelo clássico de escola, Gramsci propôs a *escola unitária*, que deveria abarcar os períodos da escola primária e da média. Sua organização deveria ir além dos conteúdos e dos métodos e contemplar os graus da carreira escolar. O primeiro grau seria o elementar: ler, escrever, fazer as contas (Geografia e História) e desenvolver noções de direitos e deveres e as primeiras noções de Estado. O restante do curso seria completado em até seis anos. Entre os quinze e dezesseis anos de idade, o jovem deveria concluir todos os graus de estudo da escola unitária.

A escola unitária deveria ser uma *escola criadora*. Ela teria esse nome, não porque os estudantes fossem descobrir alguma coisa ou produzir conhecimento, mas por causa do método que interpela o discente a assumir a responsabilidade de descobrir por si mesmo as verdades mesmo que sejam velhas. O que interessava não era o conhecimento novo, mas que o aluno se apropriasse da capacidade de chegar a essas verdades por ele mesmo, para que pudesse produzir novos conhecimentos.

A ideia de que a escola (elementar) luta contra o folclore está relacionada ao fato de que essa escola faz da ciência o elemento central para se contrapor ao senso comum. Se essa escola toma o trabalho como princípio educativo, ela deve se apoiar nos pressupostos das leis naturais. Isso cria as condições para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética de mundo. É necessário que exista umnexo entre instrução e educação. Ao contrário, a escola será retórica, pois a verdade não estará na relação entre as palavras e as coisas, mas nas próprias palavras. Gramsci (1978, p. 133-134) questiona se um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio de coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados. Se se quer selecionar grandes cientistas, deve-se começar ainda por este ponto e pressionar toda área escolar a fim de se conseguir que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas

de estudiosos de grande valor, necessários a tãda civilização (nã obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas)

Nota-se que Gramsci faz uma observação sobre o que chama de *escola tradicional*. Seu caráter oligárquico nã se dava nos métodos de ensino, mas em sua função social de formar as classes dirigentes. Enquanto os vários tipos de escola profissionais continuassem a se multiplicar, persistiria a tendência que legitima as diferenças e as estratificações sociais. Regida por essa lógica, a dinâmica escola estaria organizada historicamente em função do modo de viver das classes dominantes, de sua cultura e de seus interesses. Obviamente o filho do operário ou do camponês estranharia muito mais o ambiente e as tarefas escolares e precisaria de um esforço redobrado para obter êxito na vida escolar.

Portanto, na visão de Gramsci, “para criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente nã desenvolveu as aptidões adequadas”, seria “preciso superar dificuldades inauditas” (Gramsci, 1978, p. 139).

Ora, assim como seria preciso uma nova escola, que pudesse qualificar o intelectual, também eram necessários novos tipos de intelectuais, comprometidos com uma contraideologia, com uma contracultura e com a hegemonia das classes dominadas. Nota-se que a ideia de cultura, de intelectuais orgânicos e de hegemonia era cara para Gramsci (1978).

A hegemonia seria uma espécie de *status* que as ideias ganham nas formulações dos intelectuais. São ideias que se constituem em senso comum. As ideias hegemônicas surgem em confronto com outras ideias, vencem, mas as outras ideias continuam existindo. Da mesma forma que há grupos políticos antagônicos, do ponto de vista partidário e eleitoral, também há os que defendem as mesmas ideias.

Exemplo disso seria a ideologia da propriedade privada na sociedade capitalista. Quais os grupos políticos que serão contrários à propriedade privada?

Até os grupos que mais se opõem uns aos outros a defendem quando afeitos à visão de mundo burguesa e capitalista de sociedade. Os interesses pessoais e grupais podem até ser polarizados, mas a ideia de propriedade privada não, porquanto representa a cultura infraestrutural da sociedade capitalista no plano da superestrutura.

Sob o ponto de vista de Gramsci, no âmbito da sociedade capitalista, as classes sociais são constituídas por meio da cultura, que é elaborada e divulgada pelos intelectuais orgânicos das classes hegemônicas. Desse modo, a cultura teria uma relação íntima com a atividade dos intelectuais, que são produtores de ideias, grandes, médios e pequenos divulgadores: professores, jornalistas, artistas, membros partidários etc. O intelectual orgânico está articulado a um projeto de classe. O que faz com que se torne orgânico é sua disposição, a forma como pensa, os interesses que defende para fortalecer as posições.

Considerações finais

Paulo Freire, Michel Foucault e Antonio Gramsci, cada um em seu tempo, em seu lugar, em seu cenário intelectual e em seu contexto histórico, contribuíram com o pensamento filosófico e político. Aqui nos importou como cada um, de sua maneira, contribuiu para discutirmos sobre a noção de cultura, sobretudo atrelada ao campo da Educação. Arriscamos dizer que o diálogo põe em evidência uma série de elementos sobre o que é uma teoria cultural da Educação.

Nota-se que a cultura aparece como o resultado da ação humana de criar, recriar e decidir sobre o seu meio, e a natureza configura-se, em tese, como tudo aquilo em que não há interferência humana. Freire (1967, p. 142) define “[...] a cultura como uma aquisição sistemática de conhecimentos [...]”. Sendo assim, a prática educativa não se constitui em verbalismo, mas na reflexão crítica sobre a ação. É a “[...] ação cultural para a libertação” (Freire, 2003, p. 81). A imagem visual configura-se como linguagem, assim como produto da

ação cultural, como uma prática de linguagem na comunicação entre sujeitos.

Quando essa noção de *cultura* está presente na proposta pedagógica freireana, aciona noções relacionadas a tudo o que é obra da ação humana. Isso ratifica o entendimento de cultura com uma característica humana, mas situada historicamente. Nessa ordem do discurso, assim como o homem faz história em suas relações com o outro no mundo, também faz cultura quando usa a criatividade e é capaz de intervir, decidir e resolver problemas existenciais.

Podemos dizer que o elemento central para esta abordagem é a própria educação, mas não restrita à ideia pura e simples de transmissão de conteúdos escolares, ou no caso da alfabetização, centrada na codificação e na decodificação da escrita. Para Freire, a educação é um ato político e, ao mesmo tempo, antropológico, porque, quando educamos, fazemos sempre contra uns e a favor de outros. Ao fazer educação a favor dos “esfarrapados do mundo”, agimos antropológicamente reconciliando o sujeito com a própria humanidade que lhe foi negada historicamente.

O compromisso existencial de Freire com a questão da cultura fez com que se dedicasse à investigação, à elaboração, à proposição e à gestão de processos pedagógicos concretos que contribuíssem efetivamente para o exercício de uma prática educativa consequente, pautada em um ato docente e discente centrado na apropriação crítica e criativa da escrita e do conhecimento e visto como estratégia na formação da consciência e da conduta sociopolítica dos educandos.

Em Foucault, o elemento central é a relação saber-linguagem-discurso como constituintes da cultura. Nesse caso, cabe ao arqueólogo percorrer os mecanismos de sustentação de determinados dizeres, suas regras, suas estratégias de interdição e seus campos de possibilidades de se dizer.

Assim como o domínio científico da arqueologia se ocupa de vestígios materiais, identificando, classificando, agrupando e descrevendo sistematicamente seus achados, a AAD adentra as camadas da cultura, centra-se no nível da linguagem e percorre as pistas proporcionadas pelos signos e seus

funcionamentos para se ocupar de seu modo enunciativo. Assim, agrupa-se em cada correlato e descreve e sistematiza essa modalidade de achado, que é e não é signo, que parte dele, mas vai além da identificação das coisas ditas como signo.

Na AAD, não se objetiva buscar os significados nem os sentidos das coisas ditas, o que se quis dizer, mas não foi dito, o que se encontra escondido nas entrelinhas do dizer ou representado na linguagem. Nada disso. O discurso tem uma existência própria, objetividade e efeitos enunciativos. Ele se põe no dito e no dizer, entretanto sua presença precisa ser capturada. Esse ato não acontece apenas mediante a leitura do texto ou a escuta da fala. São necessárias muitas ferramentas analíticas para escandir as camadas, os níveis e as relações específicas da rede discursivo-enunciativa.

Gramsci se filia à ideia marxista de que a cultura é parte integrante da superestrutura social e que sua dimensão ideológica seria a responsável pela hegemonia dos grupos e das classes dominantes de uma sociedade determinada. Para ele, o elemento central é a figura do intelectual orgânico, como o que tem o dever subverter a lógica hegemônica posta na sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, todo homem usa o intelecto, por mais que sua atividade precise do esforço muscular. Além disso, em outros espaços fora do trabalho, ele precisa desenvolver atividades intelectuais. Esses sujeitos apresentam determinada concepção de mundo. Então, a cultura é objeto de subversão, um campo de disputas onde a universalidade das ideias da classe burguesa precisa ser questionada.

Portanto, teorizar sobre a relação entre cultura e educação mediado por esse diálogo implica ao menos recuperar em Freire a ideia de educação como uma ação, em só tempo, política e cultural; em Foucault, a relevância do modo como se constitui discursivamente o saber; e em Gramsci, a importância do intelectual orgânico.

Referências

- ALCANTARA, M. A. M.; CARLOS, E. J. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. Jundiaí/SP, v. 3, n. 5, p.59-73, nov. 2013. Semestral. Disponível em: http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/pdf/Intersecoes_Ano_6_Numero_3.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022..
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad.: Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 137-174.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. 1967. Digitalizado. Disponível em: forumeja.org.br. Acesso em: 26 ago. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 3 ed. 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. . ed. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.
- MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Trad. Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2009.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. Coleção Primeiros Passos. 10. ed. São Paulo 1994.
- YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 3. ed. Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2013.

REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO DE APRENDIZAGEM EM PAULO FREIRE

**Dr. Erenildo João Carlos
Ms. Marcelo da Fonsêca Santana**

Introdução

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é considerado um pensador inspirador da educação popular no Brasil, na América Latina e em outros lugares do mundo. Em seu legado, ele sustenta que a educação deve colaborar com o processo de libertação da consciência ingênua do ser humano e proporcionar-lhe o desenvolvimento da consciência crítica e criativa.

Ao ler seus escritos, não temos como deixar de notar que, ao tratar sobre educação, ele sempre valoriza sua contextualização na realidade concreta dos educandos. E apesar de reconhecer a importância do professor no processo educativo, como mediador do diálogo entre o educando e o mundo, entre o saber prévio¹ e o conhecimento a ser apropriado, sua abordagem pedagógica tem seu centro no aluno e na aprendizagem, não no ensino. Nessa perspectiva, a dimensão cognitiva do aprender é concebida por Freire como intrinsecamente ligada ao mundo vivido dos educandos e de sua cultura.

1 A propósito desse assunto, sugerimos a leitura da discussão que fazemos em Santana; Carlos (2012).

Pensar a educação sob o ponto de vista de Freire implica pensar, necessariamente, a vida humana envolta em seus aspectos históricos, sociais e antropológicos, que exigem o gesto de valorizar os saberes prévios aprendidos pelos educandos ao longo de suas histórias de vida. Em função disso, pode-se dizer que a concepção freireana de educação assume um tipo de aprendizagem em que o educando seja visto como sujeito de seu ato de aprender e postula que o acesso ao conhecimento e a apropriação do seu conhecimento sistematizado sejam tecidos a partir dos elementos culturais e existenciais presentes no cotidiano do educando.

Como sujeito de seu próprio aprender, o educando é visto como capaz de organizar a própria aprendizagem, associando-a, significativamente, ao saber que detém sobre o mundo em que se encontrava situado. É sobre essas questões que pretendemos refletir e analisar neste artigo.

Horizonte metodológico

Visando abordar a aprendizagem em Freire, fundamentamos nossa reflexão no *modus operandi* analítico-descritivo, conforme o entendimento expresso por Alcantara e Carlos (2013), baseado na Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault. Nesse sentido, os achados de nossa reflexão advêm do processo de escavação, de mapeamento e de descrição dos elementos enunciativos acerca da aprendizagem presentes nos escritos de Paulo Freire explicitados ao longo deste texto.

De acordo com Foucault (2010, p.157), a análise arqueológica “[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”, e que ela “não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito (Foucault, 2010, p.158).

Assim, o discurso é constituído por um conjunto de enunciados, e sua análise se efetiva por meio da análise e da descrição desses enunciados. Nesse processo, ao se entender o discurso como uma função enunciativa, descrevê-lo exige tratar as frases, as proposições e o ato de fala, por exemplo, como tal, ou seja, como séries enunciativas que constituem uma ordem discursiva determinada. Na ótica da AAD, isso significa explicitar os enunciados como constituídos, em última instância, de um conjunto de saberes no qual a frase, a proposição e o ato de fala só têm sentido no seio dos saberes que conferem existência ao discurso, como, por exemplo, o que Freire assume para dizer o que diz sobre a questão da aprendizagem.

Sendo assim, buscamos, por meio da AAD e da noção de discurso-enunciado (Carlos, 2016), analisar e descrever alguns aspectos do discurso freireano sobre a aprendizagem. Vale esclarecer que não nos ocupamos em interpretar o que disse Paulo Freire sobre o assunto, mas em refletir, a partir de alguns de seus escritos, sobre o discurso assumido por ele e que respalda seu entendimento sobre a problemática da aprendizagem.

As fontes que elegemos para fazer nossas reflexões de cunho analítico-descriptivo é composta pelos seguintes escritos de Paulo Freire: *Extensão ou comunicação?* (2001), *Educação e atualidade brasileira* (2003), *Pedagogia do oprimido* (2005), *Educação como prática da liberdade* (2007) e *Pedagogia da autonomia* (2008). As obras selecionadas são as que consideramos mais expressivas do ponto de vista da investigação sobre a noção de aprendizagem em Paulo Freire.

Considerando que, para Foucault (2010, p.163), o aspecto fundamental da análise do discurso se assenta na premissa de que todo “[...] enunciado é portador de certa regularidade e não pode de ela ser dissociado”, buscamos identificar algumas das regularidades enunciativas presentes na dispersão dos referidos escritos de Paulo Freire. As regularidades sobre a formação discursiva do significado da aprendizagem em Freire, dispersas nas obras analisadas, foram identificadas em função do valor conferido e assumido de certas séries

enunciativas que apontam a relevância da aprendizagem em seus escritos.

Educação em Paulo Freire

Ao ler os textos de Paulo Freire, como, por exemplo, os escritos a partir da década de 40/50, como *Educação e atualidade brasileira* (2003) e *Educação como prática da liberdade* (2007), constatamos que, desde essa época, já havia uma regularidade no modo de tratar a educação que atravessa seus escritos, publicados ao longo de sua trajetória de vida.

Um dos aspectos basilares encontrado na ordem discursiva freireana sobre a educação diz respeito à existência da cultura das classes populares, o que assinala o acolhimento de uma concepção educativa, como prática social, profundamente envolvida com as relações cotidianas e históricas vigentes, tal como ocorria com a sociedade brasileira em trânsito dos meados do Século XX e sua tendência histórica a se inserir na ordem mundial dos países civilizados e democráticos de então.

Situado nesse horizonte, Freire propôs um tipo de educação que visasse superar o conformismo e o comodismo das pessoas oriundas de diferentes grupos e classes sociais dominados, cujos traços culturais são reproduzidos em diversos espaços sociais de aprendizagem, como a escola, que, mediante o ensino de conteúdos repetitivos e descontextualizados da realidade dos educandos, tem cooperado para manter a ordem social opressora e antidemocrática brasileira e latino-americana. Contra esse estado de coisas, Freire defendeu

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço [...]. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (Freire, 2007, p.101).

Diferente do modo tradicional de lidar com a educação, Paulo Freire (2005) anunciava que ela deveria ser desenvolvida através da problematização da inserção do indivíduo no mundo, de suas experiências e situações. Ele acreditava que o dispositivo pedagógico da problematização se distancia da transmissão de informações vazias de realidade e da afirmação de que os educandos são seres passivos, depositários desse conhecimento. Ele entendia que, na ‘educação bancária’, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2005, p. 67). Em tal prática educativa alienante, “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”, denunciava Freire (2005, p. 66).

Em outras palavras, inseridos no seio de uma prática educativa alienante, os educandos são condicionados a receber os conteúdos passivamente, sem questionar nem refletir sobre a realidade e seu cotidiano existencial. Essa é uma prática que anula sua criatividade e sua participação efetiva nos próprios processos formativos e na qual os educadores são “providos” de discursos vazios e não conseguem estabelecer relações entre o sabido e o desconhecido, porque, nesse processo, ‘castra-se’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da apropriação mecânica do ensino dos conteúdos. Trata-se, pois, de uma prática educativa em que

[...] não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (Freire, 2005, p.79).

Como se pode ler, as ideias de Freire se voltam para uma prática educativa que garanta a escuta das vozes dos educandos, que considere sua visão de mundo e suas histórias de vida. Era nesse sentido, por exemplo, que ele pensava na alfabetização “[...] do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade [...]” como trabalho de “[...] promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo

em que alfabetizássemos” (2007, p. 112). Nessa ótica, não custa frisar, que,

quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Essa nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos (Freire, 2003, p. 89).

Tal como registra essa passagem, a alfabetização desenvolvida pelo educador pernambucano não estava voltada apenas para a apropriação de um conjunto de regras ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, que recorria didaticamente à palavra geradora como dispositivo pedagógico de significação do saber a ser aprendido. Sua perspectiva ia além do ato de codificar e decodificar letras ou frases descontextualizadas da realidade do alfabetizando, porque sua proposta de alfabetização era uma prática educativa comprometida com a libertação da consciência oprimida do educando das amarras da cultura da ingenuidade, o que exigia o enfrentamento reflexivo e pedagógico dos problemas da vida cotidiana.

Nesse horizonte educativo reflexivo e problematizador, era imprescindível formular perguntas orientadoras da aprendizagem, como: O quê? Por quê? Como? Para quê? Para quem? Por quem? Contra quem? Contra quê? ‘A favor de quem e do quê?’. Essas perguntas inquietavam o educando e deslocavam sua atenção para a substância das coisas, para a busca de respostas compartilhadas, discutidas e elaboradas em grupo acerca de suas situações concretas e existenciais.

A questão da aprendizagem em Paulo Freire

Com efeito, pode-se dizer que a concepção político-pedagógica de educação freireana revolucionou a educação nos anos 60, ao anunciar uma alfabetização feita com base na realidade vivida pelo aprendiz, que respeitasse seu repertório

cultural e suas vivências cotidianas. O pressuposto dessa visão se assentava no entendimento de que somente em função desse reconhecimento seria possível uma alfabetização articulada ao desenvolvimento da consciência crítica do educando e de sua inserção consciente no mundo, tendo em vista transformar sua condição de oprimido e a realidade que o domina. Por isso, Freire (2007, p.102) denunciava que não seria com uma

[...] educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Verifica-se que Freire propôs uma educação que seja capaz de fazer com que os educandos “[...] aprendam, sobretudo, a aprender. A identificar-se com a sua realidade” (Freire, 2003, p. 85). Assim, seria imprescindível que o educador/a considerasse os conhecimentos prévios dos educandos durante todo o processo de aprendizagem, articulando reflexivamente as diferenças entre o saber prévio e o novo.

No âmbito escolar, por exemplo, seria necessário que a prática pedagógica adotada pelo/a professor/a remetesse os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que se situam. Para Freire (2003, p.85), “[...] somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto”.

Ao tratar a educação sob uma ótica humanista e libertadora, Freire, desde suas primeiras reflexões teórico-metodológicas, afastou-se de qualquer entendimento da aprendizagem como uma noção mecânica ou memorística, uma vez que a superação da compreensão bancária do aprender requeria uma concepção de educação voltada para a libertação consciente,

significativa e participativa dos educandos como sujeitos implicados e envolvidos no processo.²

Em relação a esse horizonte educativo libertador, Freire assevera que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p.26). Daí porque, esclarece Freire (2007, p.112):

[...] desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.

O pressuposto da transformação da educação alienante implicava romper com a concepção depositária de transmissão de informações, em que os educandos fossem considerados depósitos de conhecimento, e exigia reconhecer que educar e ensinar não é simplesmente transmitir saberes sistematizados para os educandos, com o intuito restrito de que memorizem informações e as reproduzam por meio de repetições.

Assim, ao pôr a questão da aprendizagem, Freire se distanciava do eixo do aprender mecânico, marcado por ‘conteúdos que são desconectados da realidade’, por uma ‘educação verticalizada do homem sobre o homem’, pela ‘memorização mecânica dos conteúdos’. Renunciando esse entendimento do aprender, Freire se aproxima do educando e de suas condições reais de existência, valorizando sua cultura, seus saberes, suas experiências, histórias de vida, de luta e sua forma de dizer o mundo.

2 Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura de Carlos (2021).

O diálogo no processo de aprendizagem

Considerando o que discutimos até aqui acerca da concepção freireana de educação, podemos dizer que, sob o ponto de vista de Freire, no processo do aprender crítico e consciente, é imprescindível conceber o educando como sujeito, e não, como objeto; valorizar sua cultura, em vez de desprezá-la; e problematizar o conteúdo do que se aprende à luz da realidade vivida por ele, ao invés de elidi-la.

Esses pressupostos anunciados por Freire são fundamentais, porque constituem a especificidade da concepção de aprendizagem que atravessa sua pedagogia fomentadora da autônoma, da independência e da criticidade dos homens e das mulheres brasileiros. Em face do entendimento desse horizonte basilar, é possível compreender as razões pelas quais Freire (2005) defendeu a prática de educar e de aprender como um processo necessariamente dialógico. É possível reconhecer o valor do diálogo, como uma estratégia pedagógica através da qual se realiza a ação cultural libertadora, e entender que uma das condições necessárias à prática educativa revolucionária se assenta no fato de que o educar libertador e humanizador precisa “vivenciar o diálogo, não invadir nem manipular, tampouco impor” (Freire, 1985, p.28).

Vale dizer que, na perspectiva educativa freireana, o diálogo é concebido como “[...] o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam [...]”. Sobre isso, referindo-se à particularidade da alfabetização, Freire exortara que, no âmbito da educação libertadora, devemos

[...] dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (Freire, 2007, p. 119).

Como ressalta esse fragmento, a relação dialógica entre o educador e o educando, anunciada por Freire (2007), deve ser, necessariamente, horizontal e participativa, mediadora da troca de saberes, visto que, contrariamente, uma relação vertical é profundamente autoritária. Portanto, diferentemente da verticalidade autoritária e dominadora, o diálogo nasce de uma matriz crítica geradora de criticidade e nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, o diálogo comunica, liberta e humaniza.

Em outras palavras, quando os polos educador/educando se ligam dialogicamente, cultivam-se o amor, a esperança e a fé um no outro e instala-se uma relação de simpatia recíproca e a possibilidade de o educador e o educando se fazerem críticos na busca conjunta e comum de algo. Ao considerar o diálogo como elo de ligação pedagógica entre educador e educando, Freire (2005, 2008) ressalta a importância de o educando ser visto como sujeito desse processo e o papel do educador como mediador. A assunção do educador à condição pedagógica de mediador requer que ele abandone a posição impositiva do saber e abdique do lugar que ocupa como autoridade legítima, que lhe delega a realização da prática efetiva da opressão e da alienação sobre o educando.

Ao assumir sua condição ontológica de sujeito, o educando passa a ser uma pessoa que pensa, reflete, fala, problematiza, estuda e se insere conscientemente no processo formativo de si mesmo. E ao ser tratado e posicionar-se como tal, ele superaria o estado alienante de quem simplesmente se submete à ação doadora e libertadora do educador, cuja missão é de depositar seu saber na consciência vazia do educando e de conduzi-lo no caminho de sua aprendizagem. No processo dialógico, o educando supera, gradativamente, o estágio da “consciência ingênua” e da adaptação social, em prol da “consciência crítica” e da inserção ativa no contexto de sua realidade.

Entende-se, portanto, que, na educação e na aprendizagem comprometida com o processo de libertação e humanização dos sujeitos envolvidos, não

devemos “[...] falar ao povo sobre nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [...]” (Freire, 2005, p.100). Procedendo assim, ocorreria o estabelecimento do compromisso com a feitura de uma relação efetivamente dialógica, na qual o educar e o aprender se caracterizariam como atividades recíprocas, assumidas intencionalmente por ambos, no curso do desenvolvimento da consciência crítica, da inserção no mundo e da apropriação consciente do que se deseja que se aprenda.

O papel do educador na aprendizagem

Sabe-se que, no contexto da educação em geral, e do sistema escolar, em particular, são notórios a compartimentalização do conhecimento, o domínio especializado do saber e a fragmentação do conteúdo, como, por exemplo, que ocorre na escola com o conhecimento sistematizado em disciplinas. Essa situação exige do educador um esforço, muitas vezes improdutivo, mesmo assumindo intencionalmente seu engajamento no horizonte de um trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar. Essa situação gera a negação da possibilidade de o educador exercer a docência de modo crítico, participativo e libertador. Isso sugere um sentimento de impotência e de interdição do valor do seu papel relevante no aprender crítico e consciente do educando no espaço social de aprendizagem escolar.

Assim, no cotidiano da escola, essa situação e seus modos de organizar a aprendizagem geram vários tipos de distanciamentos, como, por exemplo, os que ocorrem entre os educadores, entre os educadores e os educandos e entre o conteúdo a ser aprendido e a realidade em que os educandos estão inseridos. Freire se contrapôs a isso, ao defender o papel do educador como articulador da aprendizagem mediante seu trabalho educativo, conforme anuncia Freire (2008, p.118, 119), ao dizer:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Para que isso ocorresse, Freire defendia que uma estratégia didática do fazer docente seria a de valorizar as experiências e os saberes da cultura popular, incorporando-a no micro espaço da sala de aula e das vivências pedagógicas coletivas da escola. Tal estratégia visava construir processos e práticas que aproximassem os educadores entre si e dos educandos e interagir com eles a partir de sua história e cultura, de seu modo de ser social e de seu jeito de se relacionar com o mundo e com as pessoas com quem convivem.

No horizonte de uma relação educativa de cunho dialógico, pautada em uma aprendizagem de caráter significativo e crítico, cabe ao docente organizar os conteúdos com assuntos que se ancorem na realidade cotidiana e histórica dos educandos. Isso seria feito por meio da investigação temática do universo de vida do educando, a fim de descobrir, junto com ele, o que já sabe, para que, partindo do seu lugar e de sua cultura, a escola possa planejar o que deve ser aprendido. Nesse sentido, questiona Freire (2008, p.30): “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos?”. E responde em outro escrito:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (Freire, 1996, p. 70)

Pelo visto, para Freire (2008), só é possível haver uma aprendizagem significativa se o conhecimento apresentado ao educando tiver sentido em sua vida,

e ele se assumir como sujeito consciente desse processo. Para Freire, a aprendizagem só tem sentido para o educando quando faz parte de sua existência e do seu projeto de vida. Assim, em uma visão libertadora da educação, “[...] o conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 2008, p.119).

Em outros termos, o saber a ser aprendido pelo educando jamais deveria ser realizado com um trabalho educativo escolar em que a docência se ocupasse de uma prática assistencialista, cujo intuito seria tão-somente o de transferir, depositar, oferecer e doar ao educando saberes descontextualizados. Diferentemente disso, Freire defendia que a organização dos conteúdos deveria ser o resultado de uma investigação rigorosa da realidade e da cultura do educando de tal modo que servisse como âncora do diálogo entre o educador e o educando.

Nesse processo, seria de fundamental importância o educador dialogar com os educandos, visando buscar a “temática significativa” e conhecer a percepção deles sobre o mundo vivido. Assim, o papel do educador, no ato de aprender, seria de mediador do processo de apropriação significativa do saber, em que o diálogo desempenharia uma função indispensável, pois, sem ele, a transmissão e a apropriação consciente e crítica de significados compartilhados seriam vazias e uma simples doação. De outro lado, desempenharia um papel relevante no processo de afirmação do educando como sujeito de sua própria libertação e humanização, pois, como lembra Freire (1996, p.26), quando o educador pensa e age assim no espaço escolar, “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

O conhecimento prévio no processo de aprendizagem

Como vimos até aqui, a concepção pedagógica freireana se sustenta em vários enunciados. Nela, o educando é reconhecido como sujeito, como artífice de si e do seu entorno, e sua cultura e história como lugares em que ele se encontra e de onde advém o material que o faz ser o que é e está sendo.

Para Freire (2008), conhecer e assumir esses aspectos é uma condição necessária para o exercício efetivo de uma educação libertadora. Por isso propõe que a prática educativa libertadora realizada e a aprendizagem humanizadora almejada em espaços sociais diversos tomem como ponto de partida esse conjunto de elementos intimamente relacionados, em cujo contexto se encontra inserido o educando – um contexto objetivo e subjetivo, em que ele vive, relaciona-se com os outros e com o mundo; sofre, alegra-se e experimenta situações de opressão, exploração e dominação.

Problematizar essa rede de relações sociais cotidianas e históricas que tece a vida do educando é uma das principais tarefas da prática educativa freireana. Conhecer o que for possível sobre ela, para reconhecer as razões do seu modo de ser oprimido, de sua situação de explorado e dos mecanismos de dominação ao qual se encontra subjugado, é, para Freire, uma condição necessária tanto metodológica do aprender o que não se sabe, quanto ideopolítica do aprender a se libertar e se humanizar junto com outros que experimentam a mesma situação cotidiana e histórica.

Ao fim e ao cabo, a finalidade sociopolítica da prática educativa e das aprendizagens anunciadas pedagogicamente por Freire (2007) visa conhecer essa realidade a fim de empoderar o educando para transformá-la. Nesse processo, o conhecimento deve ser apropriado e matéria-prima fundamental de toda a dinâmica do educar e do aprender freireano, pois dele depende a assunção do educando do estado de consciência ingênua para o da consciência crítica

da realidade. Freire (2007, p.68-69) que essa passagem é necessária porque a ‘consciência ingênua’ é caracterizada pela

[...] simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas.

Embora o educador crítico deva saber sobre esses elementos constituintes da ingenuidade do povo, também deve saber que sua superação não é fruto do acaso nem da caridade do dominante. Por isso, não obstante o conhecimento seja fundamental em todo processo educativo, ele não pode ser imposto nem uma doação do educador para o educando. Ao contrário, como sujeito, o educando precisa aprender a conhecer a realidade, sentir desejo e necessidade de conhecê-la, de se debruçar inteligentemente sobre ela, de modo que conhecê-la tenha sentido para ele. Por isso a estratégia metodológica de problematizar sua experiência de vida, valorizar sua cultura, de recorrer a temas implicados em situações concretas e cotidianas vividas por ele, a fim de desenvolver sua ‘consciência crítica’ do real vivido, cujos traços se definem e se constituem, segundo Freire (2007, p. 69-70),

[...] pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, em sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não, da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

Em face do exposto, verifica-se que, para Freire (2001, p.27-28), no processo de aprender, “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”. Para isso, o educando precisa ser motivado, pois “aprender é uma aventura criadora”. É preciso que haja educandos dispostos a aprender e um educador disposto não só a ensinar, mas também a aprender com o educando que aprende.

Nota-se, portanto, que a assunção do educando à condição de sujeito e a feitura de sua capacidade de intervir na realidade em que vive dependem do desenvolvimento de sua consciência crítica. Considerando esse horizonte, a prática educativa freireana tem o desafio de criar condições pedagógicas favoráveis para seu desenvolvimento.

Em outros termos, a prática educativa freireana objetiva agir sobre e com o educando, a fim de que ele aprenda a conhecer sua realidade movido pela curiosidade, pelo desejo, pelo prazer e pela consciência política de sua importância. Nesse sentido, ela tem o fim de colaborar com o processo social de apropriação do conhecimento sobre a realidade para constituir pessoas com consciência crítica de si, do outro e de seu mundo.

Considerações Finais

Para finalizar, desejamos assinalar algumas conclusões gerais advindas de nossa incursão reflexiva de cunho analítico-arqueológico sobre o significado da aprendizagem no âmbito da ordem discursiva em que se assenta a concepção pedagógica freireana.

Em primeiro lugar, constatamos que o significado da noção de aprendizagem em Freire é tecido a partir de um complexo de relações sociais e políticas que atravessam e constituem a particularidade do modo de ser da educação,

situada no tempo e no espaço de uma sociedade marcada por processos históricos e culturais de dominação e opressão de pessoas, grupos e classes sociais sobre as outras.

Em segundo lugar, ao assumir o pressuposto sócio-político da educabilidade do sujeito oprimido, na perspectiva de libertá-lo, a escolha freireana se coloca em favor de uma opção preferencial comprometida, engajada e implicada em modo de pensar e fazer uma educação intrinsecamente ligada às lutas sociais de libertação dos oprimidos, de superação da dominação e de criação de uma sociabilidade centrada em processos sociais humanizadores.

Em terceiro lugar, a opção pelos oprimidos e sua libertação implica conceber a educação como uma prática social e cultural libertadora, e a aprendizagem, como um processo de constituição de sujeitos críticos engajados nas diferentes lutas sociais em que se encontram inseridos os educandos.

Em quarto lugar, grávida de uma semântica cultural situada no horizonte de lutas em favor da constituição da humanidade perdida e da criação de uma sociabilidade ética, a noção freireana de aprendizagem carrega um sentido profundamente marcado pela valorização das histórias, das experiências, dos saberes e das culturas populares como fonte, objeto e mediação do que deve ser ensinado e aprendido nos espaços sociais de aprendizagem.

Em quinto lugar, o significado da aprendizagem é atravessado pelo reconhecimento do educando como sujeito coadjuvante do processo de apropriação e uso dos novos saberes, competências e habilidades que integram o programa educativo no qual se encontra inserido, envolvido e comprometido conscientemente.

Em sexto lugar, o educador ocupa uma posição fundamental no processo de aprendizagem do educando, como mediador. Cabe, portanto, ao educador organizar um trabalho pedagógico intimamente ligado aos pressupostos e aos princípios norteadores da prática educativa libertadora.

Em sétimo lugar, a noção de aprendizagem em Freire se assenta em uma série de princípios pedagógicos e educativos, como a contextualização, a

problematização e o diálogo, que funcionam como pilares de sua pedagogia e parâmetros norteadores do trabalho pedagógico a ser realizado pelo educador e a instância onde ele acontecerá.

Em oitavo lugar, o conhecimento é a matéria-prima necessária à formação da consciência crítica e do engajamento ideopolítico do educando. Sua apropriação e uso passam, necessariamente, pela valorização dos saberes prévios e da realidade do educando, que sevem como âncora ou pontes que conectam e dão significado afetivo e existencial ao conhecimento a ser aprendido pelo educando.

Em face do exposto, verificamos que a noção de aprendizagem que atravessa os escritos de Paulo Freire não deixa dúvida de que ela se distancia da simples repetição e memorização de saberes eruditos, enciclopédicos descontextualizados, vez que uma aprendizagem só terá significado para o educando quando parte do que ele já sabe, de sua realidade e de suas histórias de vida. Nesse sentido, os educandos das classes populares necessitam de práticas educativas e de aprendizagens distintas das que negam sua condição ontológica de sujeito, de gente, de ser mais.

Referências

ALCANTARA, M. A. M.; CARLOS, E. J. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. Jundiaí/SP, v.3, n.5, p.59-73, nov. 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1152/1035>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em: <http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/371>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE-CARLOS, Dafiana do Socorro Soares. Reflexões arqueológicas sobre a questão da aprendizagem em Paulo Freire: achados enunciativos. **Horizontes**, v. 38, p. e020056, 2020.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

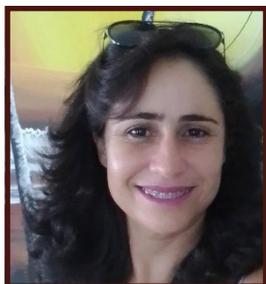
FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca; CARLOS, Erenildo João. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 3, p. 12-22, 2013.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Andréa Cardoso da Silva



Mestre em Educação pela Linha de Pesquisa Estudos culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - EJA/UFPB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016); licenciada e bacharela em Geografia pela UFPB (2007). Experiência na Educação Básica. Atuação profissional: Agente de Combate a Edemias - ACE. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE/UFPB).

CV: [Chttp://lattes.cnpq.br/8193989849447977](http://lattes.cnpq.br/8193989849447977)

E-mail: cardoso.ndrc@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5095-5955>



Aníbal de Menezes Maciel

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (1989); mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002, 2015). Atualmente, é professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atuando, principalmente, no Ensino de Matemática. Ministra disciplinas, tais como: Laboratório de Matemática, Práticas de Ensino em Matemática. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM-UEPB).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1093400715444576>

ORCID: orcid.org/0000-001-6786-1049

E-mail: anibalmenezesmaciel@gmail.com

Eduardo Jorge Pugliesi



Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2021); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2019-2020); especialista em História do Nordeste do Brasil pela Universidade Católica de Pernambuco (2014-2015); especialista em História do Brasil Contemporâneo pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (2010-2011); graduado em História pela Universidade Católica de Pernambuco (2007-2010). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação - GEPDIVE

CV: <http://lattes.cnpq.br/9035402257561577>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1780-7244>

E-mail: professorpugliesi12@gmail.com

Erenildo João Carlos



Pedagogo; Doutor em Educação; Professor da Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFPB, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação, *Campus I*; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE; Editor-chefe da Revista *Discurso & Imagem Visual em Educação* – RDIVE.

CV: <http://lattes.cnpq.br/311927414415912>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-2748>

E-mail: erenildojc@gmail.com

Marcelo da Fonsêca Santana



Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos; graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba e licenciado em Física pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na formação de professores, atuando, principalmente, nos temas de alfabetização e formação continuada para o ensino de ciências. Seus interesses incluem o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos, estudos culturais em educação, educação e visualidade e robótica educacional. Atualmente, é técnico em laboratório de Instrumentação Científica na Universidade Federal da Paraíba.

CV: <https://lattes.cnpq.br/7067072831352386>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5497-0147>

E-mail: marfonsecas@hotmail.com

Marcos Angelus Miranda de Alcantara



Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013) e Pedagogo pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Professor Adjunto do DHP/CE/UFPB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE, com pesquisas desenvolvidas e orientadas na área de EJA e gestão educacional, em uma perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso. Coordenador do projeto PIBIC/UFPB “O enunciado da gestão educacional na ordem do discurso neoliberal” (2023-2025).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6466437267425996>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0276-3397>

E-mail: marcos84angelus@gmail.com

Maria do Rosário Gomes Germano



Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba. Pesquisadora na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes campos: discurso, formação de professores(as), tecnologias assistivas, inclusão digital e prática docente.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5313792299997524>

ORCID – 0000-0001-8840-471X

E-mail: mrggmaciел@gmail.com

Micarla Lopes de Farias



Pedagoga, possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2019) e Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação – PPGE/UEPB (2022). Seu interesse em pesquisa na área da Educação segue a perspectiva da prática docente, imagens visuais, discurso e livro didático.

CV: <https://lattes.cnpq.br/6671539296065041>

ORCID: 0000-0001-7615-6886

Email: micarlalopes8@gmail.com

Otávio Augusto Chaves Brandão dos Santos



Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) no Núcleo de Formação Docente; professor de yoga; ecologista; Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (CAA, PPGEduc); Graduado em Pedagogia pela Universidade de João Pessoa e Graduado em Turismo pela Universidade Federal de Minas Gerais. Presidente e educador da Associação Cultural Educação, Ecologia e Cultura de Paz (ACEPAZ).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4018309881520308>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0362-5976>

E-mail: premasindhudvs@hotmail.com

Raquel Rocha Villar de Alcantara



Doutoranda (2022) e Mestre em Educação (2016-2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba; bolsista CNPq e representante discente no Colegiado do PPGE/UFPB (2022/2023/2024); Pedagoga (2011-2015) pela Universidade Federal da Paraíba; já atuou na rede pública de ensino (2020) e privada (2021); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE, liderado pelo Professor Dr. Erenildo João Carlos.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9303316378062432>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2579-564X>.

E-mail: raquelrvda@gmail.com.

Sabrina Bezerra Leal



É servidora pública na Prefeitura Municipal de Cabedelo, no Estado da Paraíba. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba, tendo como áreas de interesse Gestão Educacional, Gestão Democrática, Discurso e Enunciado. Além disso, possui graduação em Biblioteconomia, pela mesma universidade. Com interesse nas áreas de Ciência da Informação, Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9531481151572246>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7029-8065>

E-mail: sabrinabeleal@gmail.com

Thatyanne Krause Lima Brito dos Santos



Possui graduação em Pedagogia (2011). Concluiu mestrado em Educação/PPGE/ UFPB (2015). Atualmente, é professora efetiva na PMJP e doutoranda em Educação no PPGE/UFPB linha de Estudos Culturais da Educação.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3112713913777703>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0688-8813>

E-mail: thatyannekrause@hotmail.com

