



*Educação e sociedade:
o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação*

ENI PUCCINELLI ORLANDI

Labeurb/Unicamp – PPGCL/Univás, Brasil

RESUMEN. El discurso pedagógico actual se enfrenta a una situación social y política en la que los sujetos y los sentidos entran en tensión, debido a que los artefactos digitales y las relaciones de trabajo producen contradicciones y equívocos entre los requerimientos de estos y la concepción del conocimiento. Resulta relevante preguntarnos lo que significa un sujeto capacitado, lo que significa un sujeto bien formado, puesto que estas opciones conforman a los sujetos del conocimiento. En este trabajo reflexionamos acerca de estas posibilidades y sus diferencias, con el objeto de contribuir con el profesional, en su práctica del discurso pedagógico, para que tenga una mayor comprensión de su praxis y logre resultados efectivos.

PALABRAS CLAVE: *formación, capacitación, discurso pedagógico, digital, educación social*

RESUMO. O discurso pedagógico atual confronta-se com uma conjuntura social e política em que se constituem sujeitos e sentidos afetados por artefatos digitais, por relações de trabalho com suas exigências e concepções de conhecimento em suas tensões que alimentam espaços de contradição e equívocos. Cabe assim nos perguntarmos o que significa um sujeito capacitado e o que significa um sujeito bem formado, pois são estas as opções que encontramos, em perspectiva, na constituição dos sujeitos do conhecimento. São estas possibilidades, em suas diferenças, que analisamos em nossa reflexão, objetivando contribuir para que o profissional que pratica o discurso pedagógico tenha maior compreensão de sua práxis, com resultados efetivos sobre ela.

PALAVRAS CHAVE: *formação, capacitação, digital, discurso pedagógico, educação social*

Recibido: 2 DE JUNIO DE 2016 · Aceptado: 1 DE AGOSTO DE 2016

ABSTRACT. The current pedagogical discourse is facing a social and political situation in which individuals and meanings are affected by digital artifacts, and by network relationships requiring knowledge of concepts which produce tensions that create contradictions and misconceptions. Therefore, we should ask ourselves what it means to be a skilled individual, or a qualified individual, given that these tensions have an impact on the mastery of knowledge. In this paper, we analyze these possibilities, and their differences, in order to improve professional practices with pedagogical discourse and to create a greater understanding of the praxis, so that the results would be more effective.

KEYWORDS: *education, training, digital, pedagogical discourse, social education*

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nosso objetivo primeiro é discutir o sentido das políticas públicas, face à questão da educação social. Também faz parte, estender a reflexão na busca da compreensão de efeitos, na relação da informação com o conhecimento escolar, quando tomamos em conta o digital, numa perspectiva da relação da linguagem com a sociedade. Nossa análise se faz sobre diferentes materiais significantes, tais como os do discurso da escola, o da mídia, o do governo, os que circulam em redes sociais, todos eles relacionando sujeito e conhecimento.

A educação, em nossos países, é sempre promovida, sempre procurada. Mesmo se, muitas vezes, adiada, é supervalorizada e funciona na sociedade brasileira como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos (estes ou aqueles), os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais. Tem, pois, um papel mediador do Estado na articulação simbólico-política da sociedade na história. Constitui-se em um modo de individuação do sujeito, que preside seu processo de identificação de que resulta a posição sujeito com a qual ele se inscreve na formação social (Orlandi 2001: 106), como sujeito do conhecimento.

Por seu lado, as políticas públicas distinguem, discursivamente, as posições-sujeito em suas práticas sociais: pelo corpo, pela situação econômica e social, pela história sociocultural, pela localização geográfica, espacial, pela idade, pela escolaridade, etc. Definem, desse modo, a dinâmica da sociedade na história e na política e os percursos sociais dos sujeitos.

1. CIDADANIA, CONSUMO, CONHECIMENTO, EMPREGO

É fato que, na sociedade atual, alia-se a noção de cidadão ao consumidor, e o conhecimento a emprego (mercado de trabalho). Nesta maneira de significar, a questão da educação é posta na perspectiva do humanismo reformista, tornando-se uma questão de desenvolvimento, este sendo compreendido na atualidade como o acesso ao

trabalho e ao mercado.¹

Dessa forma, não se coloca a questão da educação como uma questão de estrutura, que teria, não que ser reformada, mas transformada, rompida. Aparece, assim, como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação. Vincula-se ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla. Para nós, a formação é que pode resultar na educação social em seu sentido mais forte e definidor de uma estrutura política flexível, de uma formação social suscetível ao dinamismo e à mudança (Orlandi 2014: 148).

2. A ESCOLA SIGNIFICA DENTRO E FORA DELA

Em uma sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita aliada ao desenvolvimento e à divisão, como temos já dito em diferentes ocasiões, a existência da escola não só significa no seu interior, mas em toda a formação social, em sua natureza e estrutura; desse modo, o discurso pedagógico afeta também quem está fora da escola. Isto porque o sujeito de uma sociedade que tem a escola, mesmo não estando nela, é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta: na sua individuação pela escola, o sujeito é escolarizado ou não escolarizado e isso define as relações sociais em que se enreda, em que significa e é significado.

Na sociedade capitalista, faz parte das atribuições do Estado que ele se ocupe da educação para todos aqueles que estão em idade de serem educados. Mas, embora a educação seja um argumento sempre presente em campanhas políticas e em discursos do governo, para mostrar que trabalham em política pública social, sabemos que não há projetos, nem investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela.

3. LINGUAGEM, PENSAMENTO, MUNDO

Uma afirmação usual é a de que somos uma sociedade da informação. Tratando-se da educação social, é preciso dizer que informação e conhecimento não significam a mesma coisa.

Na circulação e acesso à informação, importa a quantidade. E ela funciona de modo serializado, ou seja, produz efeitos pela sua variedade. Para o conhecimento, não é a quantidade, mas seu modo de produção que importa, e a relação que estabelecemos entre linguagem, mundo e pensamento, resultando em sua compreensão. Além disso, importa muito como o conhecimento está significando nas relações que estabelecemos com a sociedade.

Paralelamente, é preciso observar que vivemos em um mundo da quantidade, do excesso. Números, estatísticas, porcentagens são medidas de valorização social, de aparatos, de equipamentos, de avaliação de produção, pela qual se mede o valor do ser humano, dos sujeitos sociais.

Quanto a este aspecto, que é a valorização da quantidade, quando pensamos a

escola e a educação, temos a observar que um discurso pedagógico construído no excesso de informação não substitui a importância de um conhecimento bem formado, pois este excesso apresenta-se, na maior parte das vezes, como um a-mais que sutura a relação linguagem/pensamento/mundo, não deixando espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção. Esteriliza o discurso pedagógico.

Isto porque, desse modo, os processos de constituição e formulação dos sentidos são imobilizados, estacionando os sujeitos na variedade (série) e repetição, que só produz o mesmo, sob suas várias formas, versões, que retornam ao mesmo espaço do dizível, estabilizado e não dinâmico e inventivo. Produção cativa de uma memória que tenho chamado de metálica (Orlandi 1996: 15), na medida em que é disponibilizada pela máquina.

4. INCOMPLETUDE OU SATURAÇÃO: A QUESTÃO DO MOVIMENTO

Na maior parte do tempo, temos mais informação do que necessitamos para movimentar a relação linguagem/pensamento/ mundo, na produção do conhecimento, entre outros, pelo discurso pedagógico.

E o conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão. Vale aqui lembrar que, discursivamente, sabemos da importância de considerarmos a memória discursiva estruturada pelo esquecimento (Pêcheux 1975: 163). Penso que, se o esquecimento, de um lado, não dá acesso ao próprio sujeito àquilo que diz já que não lhe é transparente, por outro lado, ele traz o inacabamento, a incompletude, o real possível.

A circulação da informação em uma sociedade, dita da informação, ao contrário, funciona pelo imaginário do completo, do fixo, do preciso, melhor ainda, do exato. Saturação e imobilidade, na maior parte das vezes, andam juntas. Aí temos, como dissemos, a imobilidade pelo excesso e não pela falta. Como diz Foucault (1978 *apud Surveillanceme*,² 'Vigilânciame') «Édipo não se cegou por culpa, mas por excesso de informação».

Sabemos no que isto resulta, quando pensamos na qualidade e no efeito dos textos escolares, fundados no par informação/comunicação, e que se distanciam enormemente de um projeto de conhecimento, que resta, na verdade, sempre projeto, enquanto as informações excedem e, ao mesmo tempo, não bastam. Porque a questão não é a informação nem a quantidade, mas o saber, a experiência, a memória e o real social que demanda certas formas de conhecimento para transformar certas condições, em determinadas conjunturas. É a isto que o discurso pedagógico tem de responder.

5. FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL

Como a questão da educação é uma questão que acompanha a conjuntura em que se dá, em conjunturas históricas diversas, passamos do slogan «alfabetização e desenvolvimento», «para educação e mercado» (ambos aparecem como senso comum na mídia),

em que o mercado exige a qualificação do trabalho, a qualificação do trabalhador.

Por isso, no Brasil, temos slogans de governo que resultam em práticas que consideram que devemos ter um país rico em que os cidadãos, educados, são capacitados para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado. Consumo e cidadania aí se conjugam. Observe-se que o denominador comum é o trabalho, não o conhecimento. Na continuidade, hoje, temos, no Brasil, um slogan, do segundo governo de Dilma Rousseff, que fala em «Pátria educadora». Neste caso, continuamos a ter a questão da qualificação pela educação, via capacitação, como se pode ver por diferentes formulações produzidas pelo governo, acrescida agora do que traz como sentidos a junção da educação à Pátria. Na linha do pensamento positivista que está na base da República Brasileira (Orlandi 2002: 278), temos aí a relação, entre fortes e fracos, própria aos republicanos, no Brasil: a pátria forte deve prover o pobre fraco de educação. Do outro lado, o que vai ser educado, o será por patriotismo concedido, não por dever do estado. Essa relação pátria/Estado é que produz os sentidos do sujeito da educação.

A proposta pedagógica que mais se ouve continua a ser a da capacitação e não de formação (Orlandi 2014: 148). É um coringa que se tira do bolso para silenciar outras formas de reivindicação social das ciências.

Por isto, podemos dizer que a questão fundamental, decisiva, é: formar ou capacitar? Qual é a relação social que estabelecemos com o conhecimento, através do discurso pedagógico, na escola e fora dela?

E nos interrogamos: o que, realmente, pode inscrever o sujeito na formação social, construindo sua compreensão ao avaliar e dimensionar o efeito de sua ação na sociedade em que vive?

Nossa resposta seria: um sujeito que se constitui, se movimenta em suas práticas e experiências e em sua própria identidade na história, que ele faz, embora a história não lhe seja transparente.

Nossa posição é, pois, a de que a educação só alcança seus objetivos sócio-políticos, históricos, em relação aos sujeitos sociais, pela formação. Formar, em educação, traz junto a questão da linguagem. Porque a linguagem sempre está investida na produção do conhecimento. Não apenas como um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa o conhecimento produzido no conjunto da produção científica de que participa.

Se o professor compreender como, face aos sujeitos e o conhecimento, os sentidos podem ser plurais, ele estende esta capacidade para a constituição do sujeito aluno que sabe, que conhece e que pratica esse conhecimento na sociedade. Com todas suas consequências na dinâmica social: devir, historicidade e deslocamento.

6. A LÍNGUA, O SUJEITO, A SOCIEDADE NA HISTÓRIA

Na educação, o ensino da língua, em particular, e da linguagem em geral, poderia, se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito compreendesse sua relação com a interpretação, com as consequências históricas, que isto implica, sendo capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção (trabalho) nas formas sociais. O que a capacitação não faz.

Com a capacitação, ele continua um objeto na relação de trabalho, agora bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico. Que deu mais um passo no mercado, tornando-se um maior consumidor. Na pessoa capacitada, sua capacitação é para o trabalho e não para o conhecimento. Este, portanto, não produz efeitos de transformação nesta direção, pois encontra-se instrumentalizado, em função das relações sociais sustentadas pela relação capitalista com o trabalho.

Na articulação estabelecida pela capacitação com a formação social, como estratégia escolar para treinar muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atende a quantidade e a estatística. A pressa, a rapidez e a quantidade estão conjugadas, comprometidas com a aceleração do desenvolvimento e não com a transformação social. Com a informação e não com o conhecimento. Com a linguagem enquanto instrumento de comunicação e de informação e não como produtora de sentidos e de constituição de sujeitos (bem formados).

7. DISCURSO DA MÍDIA

A mídia, como prática discursiva, que está presente, continuamente, na relação dos sujeitos entre si, e com a sociedade em que vivem, assim como na relação com o político, que produz a vida social em suas divisões, relações de forças e estabelecimento de hierarquias e valores atribuídos às diferentes formas de significar, é parte importante no modo como este sujeito se representa, no imaginário social, como sujeito de conhecimento.

E o discurso dominante da mídia pode ser visto na publicidade, em uma formulação como a que encontramos continuamente: mais um consumidor, mais cidadania. O que leva este sujeito, submetido a este imaginário, a ver-se, na conquista do conhecimento, visando à cidadania, como um consumidor de saberes. Ou seja, um conhecedor no sentido pragmático apenas, silenciando o que existe de político nas diferentes formas de conhecimento e, sobretudo, nas diferentes relações dos sujeitos com o conhecimento.³

8. RESISTÊNCIA E DIFERENÇA

Se pensarmos que a resistência pode-se dar no modo com que se produz a individualização da forma-sujeito histórica pelo Estado, sujeita a falha (Orlandi 2001: 102-106), podemos dizer mais sobre a noção de formação e o discurso pedagógico distribuído

pela instituição escola. Pois é pela formação, que a resistência pode tomar seu lugar. Teremos, então, o sujeito que produz(-se) de fora. E não o sujeito fora, o segregado, que é diametralmente oposto ao incluído. Não é nessa equação do incluído que trabalhamos, mas na dissimetria das posições: na abertura produzida pela resistência. Resistência do sujeito da/na diversidade, da/na diferença.

Na realidade, a desigualdade, a segregação funciona justamente na ilusão da simetria: ilusão da igualdade. Quando falo em dissimetria, estou visando mostrar que somos diferentes e nossa diferença, como a diferença de poder aquisitivo social/poder de compra, ou outra qualquer diferença que se significa na sociedade e na história (cor, raça, sexo, idade etc.), não é simétrica (Pêcheux 2011: 73). Isto quer dizer que o que é bom para quem está na posição social x não tem simetria com a posição y . Desse modo, o que é bom para x não é bom necessariamente para y . Em outras palavras, não podemos significar do lugar do outro, e é na nossa diferença, sem simetria, que fazemos valer nossa posição-sujeito, social e politicamente constituída. A ilusão da igualdade está em que, quanto mais nos «sentimos» iguais, podemos mergulhar na homogeneidade, na fusão (*outrarse*); para que a igualdade tenha o sentido da posse de si é preciso que, nessa equação, entre a liberdade. Sem liberdade não há igualdade, só repetição do mesmo, de uma pretensa simetria social.

O grande problema que vemos na capacitação pela informação, é que ela cria a ilusão desta simetria simulada numa relação direta e imediata que nada tem de direto e imediato, pois se constitui em complexos processos de significação em que entram a ideologia, o simbólico, o histórico e o social. E que resulta na ilusão da igualdade possível na mesma formação social que divide e segrega. Esta ilusão é o lugar da repetição, da reformulação que é adaptação e não aprimoramento, elaboração, ou possibilidade de mudança. Observo aqui que esta ilusão tem relação com a forma dominante da ideologia que gere o funcionamento da linguagem em nossa sociedade, sob a forma do digital: a ideologia dominante a que eu chamaria de pragmática.

9. FORMAÇÃO SOCIAL DINÂMICA

Desse modo, podemos afirmar que educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento) necessária para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir, e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte, o que, em Marx (2004 [1844]), significa não ser alienado.

Com formação, este sujeito pode, nesse processo, se construir um espaço politicamente significado em uma formação social que não é inerte (Orlandi 2012: 233), mas dinâmica e capaz de movimento. Concedendo o espaço da diferença para o diferente.

Frente a essas reflexões e à educação, nossa posição, refletindo sobre o discurso pedagógico, ao propor a formação dos sujeitos, visa não reproduzir o discurso da inclusão, que objetiva transformar o dominado, o excluído, para adequá-lo às formas dominantes seja da cultura, seja do conhecimento, seja da classe social, através da sua

capacitação, que resulta de treinamento. Formação, conhecimento, transformação e ruptura, pensamos, devem vir juntos.

10. O DIGITAL E A QUESTÃO PRAGMÁTICA: SUJEITO, EXCESSO, FALTA

A partir destas reflexões sobre o sujeito, o conhecimento e a informação, na escola, traremos a questão da autoria, um tema de minha reflexão, e também junto ao que tenho chamado de memória metálica (Orlandi 1996: 15). E nos interrogamos sobre os modos de pensar a autoria quando o objeto da autoria passa, fortemente, pelo campo da informação e da comunicação. E esta é a característica da autoria, quando falamos no digital.

Começo, então, por uma observação que vem de M. Pêcheux (2011: 152), sobre o que ele formula como as condições verbais do desenvolvimento da discursividade. O que compreendo como sendo o estado dos processos de significação que constituem a materialidade específica da ideologia existente na conjuntura histórica e social (aí pensados o político e a ideologia). Vamos, assim, introduzir o digital nesta conjuntura, como exporemos mais à frente.

Antes, porém, vamos retomar aqui o que tenho trabalhado como a relação texto/discurso caracterizada pelo que denomino variação: o texto original é uma ficção, ou melhor, um efeito da historicidade, num processo retroativo, em que se pensam os textos como unidades linguísticas disponíveis, pré-existent. Diferentemente, pensamos o texto como sintoma de um sítio significante, em sua materialidade, nas diferentes direções significativas que um texto pode tomar, na textualização do discurso. Porque é crucial a ligação do texto com sua exterioridade, são sempre vários, desde sua origem, os textos possíveis num mesmo texto. Entra aí a distinção entre ordem e organização (Orlandi 1996: 45). Como sempre, interessa-me não a organização aparente (imaginária) do texto/discurso, mas sua ordem material. Reduzindo a variação, ao dito em sua organização, sem levar em conta a materialidade, a historicidade dos (efeitos de) sentidos, achata-se o texto, reduzindo-o a informação (no campo das teorias da comunicação), afetando seu modo de produzir sentidos. No entanto, em um texto, como sabemos, há múltiplos discursos possíveis. Não mais uma unidade linguística disponível, preexistente, mas o texto em sua forma material, como parte de um processo, unidade de análise, na relação descrição/interpretação (Orlandi 2015).

A noção de variante discursiva (Orlandi 2001: 83), que proponho, se estabelece com um estatuto heurístico particular, no processo de significação, em sua materialidade, em diferentes versões: um sujeito que não coincide consigo mesmo, um dizer que não é produto direto da memória e que não se lineariza sem falhas no espaço ou no tempo (que não são empíricos, mas simbólicos). Processo discursivo em que inscrevem a formulação e a reformulação, a paráfrase, a resignificação, a deriva (PÊCHEUX 1990: 53), o deslizamento: versões. Segundo o que afirmo, a variação é a condição da formulação, nas múltiplas possibilidades de textualização do discurso.

Ela faz intervir a questão da não linearidade e do jogo entre diferentes formações

discursivas, na relação com a ideologia: o texto é carregado de discursividades⁴ que não estão perfeitamente articuladas na espacialização/textualização do discurso. A formulação é um gesto que se confirma, se conforma, na variação: o sentido sempre poderia ser outro. Mas não é. Cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória (interdiscurso) no interior de sua formulação (intradiscurso), pois um texto é um espaço de formulações entre outras possíveis, no movimento do dizer.

A passagem da constituição para a formulação, e consequente circulação do discurso, estabelece-se o processo de produção da autoria e dos efeitos-leitor na relação com a interpretação. E o que acontece com esta passagem quando se pensa o digital?

Como tenho afirmado, a posição autor e o efeito leitor são afetados pela natureza da materialidade significativa em que se configuram. Assim, são de outra natureza e forma quando sua materialidade é o digital.

Podemos dizer que a textualização do discurso implica a materialização do objeto simbólico. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significativa, em processos de significação diversos,⁵ a matéria significativa afeta o gesto de interpretação e, consequentemente, a posição sujeito autor e a posição sujeito leitor (intérprete). É sempre possível analisar objetos simbólicos de diferentes naturezas (materialidades) concebidos como discurso,⁶ buscando-se uma teorização que leve em conta esta sua natureza. A relação entre teoria e análise é contínua e dinâmica. Como considero, no processo de significação, a relação entre a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos, e dos sujeitos (Orlandi 2001: 9), podemos dizer que, no caso do discurso eletrônico, ou da materialidade digital, esta é afetada pelo seu modo de circulação, que constitui parte inerente à sua materialidade.

É o modo de circulação que rege a textualização do discurso em texto afetando tanto a constituição como a formulação, e, portanto, o funcionamento ideológico do discurso digital. Isto, certamente, tem consequências para a posição autor e o efeito leitor produzidos. Como veremos abaixo, há, no caso dos efeitos do digital, o excesso e o achatamento que afetam tanto a posição autor como o efeito leitor. Mas são efeitos produzidos por condições e modos específicos de sua produção. Ou seja, não é nem da essência nem da natureza da posição autor ou do leitor.

Como esses são assuntos se cotejam com alguns muito presentes no discurso e que têm merecido minha atenção, como os da interpretação, do equívoco, da língua sujeita a falha, da metáfora, a que acrescentei a incompletude, vamos fazer algumas reflexões nesta direção. Isto porque há aí questões, a respeito da linguagem, que não se podem considerar como derivando apenas da lógica e da biologia. Há o simbólico, há ideologia.

11. A INTRODUÇÃO DO DISCURSIVO E SUAS CONDIÇÕES

Minha questão, após esta exposição da relação informação/conhecimento, dirige-se então a existência e o lugar das Ciências Humanas e Sociais, face à educação social. E estendo a mesma questão para a explicação do lugar teórico em que se coloca o sujeito e os sentidos, quando se trata do discurso digital, na perspectiva discursiva.

Nesta perspectiva de conhecimento, eu diria que é pela introdução do simbólico nas teorizações que podemos buscar/trazer/afirmar a necessidade –para o acesso a qualquer ciência, que se reconheça como visando alcançar sujeitos e sentidos– das Ciências Humanas e Sociais, com seus efeitos de interpretação na produção do conhecimento, em geral, para um ou em um determinado estado da formação social. Via perspectiva discursiva, claro.

No blog *Surveillanceme*, junto à formulação de Foucault (1978 *apud Surveillanceme*), que citei acima, sobre a cegueira de Édipo, encontrei referências a Spinoza (1988 *apud Surveillanceme*) e a sua fala sobre encontros: «para nos relacionarmos precisamos de encontros; a ética consiste em nos esforçarmos na organização desses encontros para que eles sejam positivos». ⁷ Temos, então, toda uma exposição da questão dos encontros – tomados como relacionamentos sociais em rede, ⁸ do papel destas redes no desenvolvimento do ser humano (social?), e do papel do ser humano no crescimento destas redes– que termina na afirmação de que «Não há mais causa e efeito: há uma constante derivação de tudo ao mesmo tempo». Acentuo, nesta formulação, a presença do «tudo ao mesmo tempo». Questão de quantidade, que nos leva de volta à Foucault («Édipo não se cegou por culpa mas por excesso de informação»). À questão da quantidade, acresce-se a do imediatismo, quer seja a do texto, ou a da produção, própria à ideologia pragmática do desenvolvimento.

O que nos permite, enfim, chegar a dizer mais apropriadamente o que caracteriza este sujeito autor e leitor do digital. Lembrando que o estamos pensando nas condições verbais do desenvolvimento das discursividades e nas condições sócio-históricas determinadas pela lógica capitalista, em suas formas de assujeitamento e modos de individualização, que, na contemporaneidade, apresentam formas inéditas de desigualdades, com novos tipos de coerção (e sofrimento) social.

12. O AUTOR SATURADO E O SENTIDO EM SÉRIE

Ao contrário do que se costuma dizer, temos um sujeito autor, mas um sujeito autor saturado (cego pelo excesso da informação). Ainda e sempre a questão da quantidade. Na educação, o excesso de informação que sutura o lugar do conhecimento –como vimos acima quando falamos da educação social– e inscreve o sujeito na posição-sujeito que se ilude em sua onipotência e vontade porque dá forma material ao sujeito pragmático das coisas a saber para sua satisfação, ou seja, no caso, um sujeito em sua alienação (Marx 2004 [1844]), como objeto-mercadoria, ou um sujeito que reduz a objeto o desejo.

Indo mais além, na reflexão sobre o discurso pedagógico, pensando a relação social, na perspectiva do digital, encontramos, em um blog, uma das características atribuídas a este sujeito do digital no que o autor chama de *outrar-se* (blog *Othering yourself*): ‘tornar-se (um) outro’. A fina membrana, diz, é aquela interface em que outramo-nos. Alienar-se, nesse sentido, é encontrar-se no outro. Estaria nisto, que se chama a fina membrana na interface, o que se significa como relacionamento social? Seria apropriado para o que podemos pensar como relação social? Se pensarmos o sujeito em sua

formação, não se pode considerar relacionamento como relação social.

Se retomarmos a noção de memória metálica, funcionando neste discurso, veremos que este outrar-se trabalha a ilusão de tornar-se outro sem, no entanto, relacionar-se ao outro na materialidade do social em sua espessura e memória. Isto é relacionamento, não relação social enquanto laço de com-viver. Tenho dito que a memória metálica (formal) lineariza o interdiscurso, o achata (fina membrana), reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições (sem inscrever-se no funcionamento da dissimetria), sem historicizar-se.

Epistemologicamente, se pensamos na relação com as Ciências Humanas e Sociais, através da discursividade, aqui posta como discurso pedagógico, a relação ciência/tecnologia/administração que produz seus efeitos sobre a forma sujeito histórica e o processo de produção de sentidos, levando em conta a materialidade do discurso digital, podemos chegar ao que segue.

13. SUJEITO OU USUÁRIO DO CONHECIMENTO

Há, reafirmamos, uma clara dominância - quando tomamos como objeto de reflexão o digital, em suas condições de existência e de produção - da ideologia pragmática (a da informação e da comunicação que engajam o cognitivo e o psicológico). O digital corresponde, nessa perspectiva, na conjuntura sócio-histórica que vivemos, à forma de linguagem que reflete o modo como a ciência, a tecnologia e administração se sobrepõem no funcionamento das práticas simbólicas que realizam o imaginário do sujeito pragmático. Ou seja: há contemporaneamente uma dominação pragmático-ideológica, seja como conhecimento, seja como produção do real. E as tecnologias, na forma que o digital oferece, correspondem à produção dominante dos processos de significação e de constituição dos sujeitos. Nessa determinação pragmática, o sujeito é o sujeito do excesso, pois, ainda que subsista a falta, ele é o sujeito saturado; por seu lado, também os sentidos se produzem no excesso da informação, fazendo com que o muito cheio e a produção de tudo no instantâneo, apague o histórico e o político, silenciando o equívoco que só a relação do simbólico com a ideologia poderia fazer funcionar. Resulta daí a capacitação de um usuário dos saberes e não a formação de um sujeito do conhecimento. O que tem como consequência a rarefação de sentidos das Ciências Humanas e Sociais, que retorna sobre a educação social, esgotando-a na série, na repetição. Por seu lado, um discurso pedagógico aberto à incompletude, ao equívoco, à historicidade, poderia, ao contrário, na conjunção do simbólico com o político, abrir para a descoberta e a invenção na constituição deste sujeito e dos sentidos investidos em sua formação, na produção das ciências.

NOTAS

¹ Como podemos observar no link: [<https://www.youtube.com/watch?v=AmKBniz5oRc>]. Trata-se de uma propaganda do governo que atende aos objetivos da OCDE.

² Blog Surveillanceme. [Disponível em Wordpress.com/2009/07/10/edipo.não.se.cego.por.culpa.mas.por.excesso.de.informação]. Citado em reportagem de Le Monde, intitulada «Lula était le sauveur du peuple, il ne l'est plus : le blues des intellectuels et des artistes face aux scandales». Data: 30/07/2005).

³ Podemos observar neste outro link (consultado em 2014) o jogo da relação consumo, cidadania, mercado: <http://www.youtube.com/watch?v=DQqPv7Qkdo4>.

⁴ Aqui não podemos deixar de citar Pêcheux (1969: 16), quando afirma que: «é impossível analisar um discurso como um texto, isto é como uma sequência linguística fechada sobre ela mesma, mas é preciso referi-la ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção». Pois bem, é este fechamento que pomos em questão quando pensamos o texto na contrapartida do discurso como unidade de sentidos em relação à situação, e o concebemos em sua abertura e não completude, pensando a variação como base da textualização. Texto em sua materialidade no funcionamento do discurso.

⁵ Não nos iludamos, não é porque há esta abertura do simbólico que o processo de significação não é regido, não é administrado; ao contrário, é porque é aberto que há determinação.

⁶ Vejam bem que não falo em adaptação teórica, mas resignificação do instrumento teórico no campo da análise de discurso, em outras palavras, falo em teorização.

⁷ Não podemos deixar de observar que ele fala da ética dos relacionamentos referindo à organização, o que nos permite dizer que ele fala da ética sobre os encontros, mas não da ética dos encontros, ou seja, dos encontros/das relações elas mesmas.

⁸ Observamos que a formulação é relacionamentos sociais, o que difere do que poderíamos significar com relações sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, M. 1978. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- MARX, K. 2004 [1844]. [Disponível em: www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscrito/index.html]. *Manuscriptos econômico-filosóficos*. Rio de Janeiro: Boitempo. [Acesso: 12 de junho de 2015].
- ORLANDI, E. 1996. *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, E. 2001. *Discurso e texto*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. 2002. *Língua e conhecimento linguístico. Por uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- ORLANDI, E. 2012. *Discurso em análise. Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. 2014. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. In E. L. Ferreira e E.P. Orlandi (orgs). *Discursos sobre a inclusão*, pp.148-160. Niterói: Intertexto.
- ORLANDI, E. 2015. La relation discours/texte: constitution, formulation et circulation des sens et des sujets. In *Colloque texte et discours en confrontation dans l'espace européen*. Metz: Université du Lorraine, setembro de 2015.
- PÊCHEUX, M. 1969. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- PÊCHEUX, M. 1975. *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.
- PÊCHEUX, M. 1990. *Discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. 2011. *Análise de discurso. M. Pêcheux*. Textos escolhidos por E. P. Orlandi. Campinas: Pontes.
- SPINOZA, B. 1988. *Oeuvres complètes*. Paris: Pléiade.
- SURVEILLANCEME 2009. [Blog disponível em: Wordpress.com/2009/07/10/edipo.não.se.cegou.por.culpa.mas.por.excesso.de.informação]. [Acesso: 12 de junio de 2015].

ENI PUCCINELLI ORLANDI foi docente de Linguística na USP (1967-1979), introduzindo a Análise de Discurso na pós-graduação. Ensinou análise de discurso no curso de tradução na PUC/Campinas, nos anos de 1970. Foi docente do Departamento de Linguística na Unicamp (1979/2002), onde é atualmente colaboradora. É pesquisadora do LABEURB DA UNICAMP; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS; Pesquisadora 1A do CNPq. Publica no Brasil e no exterior, tendo livros e artigos traduzidos em francês, italiano, espanhol, alemão e russo. Seu livro *As Formas do Silêncio* recebeu o prêmio Jabuti. Além de seu trabalho de liderança em análise de discurso, introduziu a história das ideias linguísticas no Brasil. Direção eletrônica: enip@uol.com.br