

## Historiar sobre a vida na escola faz sentido

análise discursiva de textos escritos por alunos de uma escola pública

Nair Iracema Silveira dos Santos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SANTOS, NIS. Historiar sobre a vida na escola faz sentido: análise discursiva de textos escritos por alunos de uma escola pública. SILVEIRA, AF., *et al.*, org. *Cidadania e participação social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 115-133. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

---



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# Historiar sobre a vida na escola faz sentido: análise discursiva de textos escritos por alunos de uma escola pública<sup>1</sup>

*Nair Iracema Silveira dos Santos<sup>2</sup>*

## Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, para fins de tese de Doutorado, cujo projeto intitula-se “Escola Pública e Comunidades Periféricas – Cartografia de uma Relação Crítica”. Esboça-se aqui uma primeira análise de parte do material empírico coletado no segundo semestre de 1997. Foram selecionadas quatro histórias sobre a vida na escola, escritas por alunos de duas turmas de sétima série, de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Procurou-se realizar a análise desse material linguística, sob os pressupostos da Análise de Discurso e da Análise Institucional, ambas na sua vertente francesa.

Impõe-se, neste primeiro momento, situar o leitor quanto à questão da pesquisa maior, que esteve presente no desenvolvimento deste trabalho. No projeto de tese, pergunto-me sobre a processualidade da relação escola pública – comunidades periféricas ou “como se produzem os modos de relação da escola com tais comunidades”. Há uma intenção de cartografar o processo, o movimento, a trama do cotidiano escolar, importando, para tanto, tudo o que ali *acontece*: cenas, falas, práticas, encontros e desencontros.

Buscar uma análise da processualidade fundamenta-se num determinado referencial teórico, especialmente alguns autores da Análise Institucional, como Guattari e Barembliitt, que me instigam a olhar a escola, não do ponto de vista funcional, mas sim como uma instituição multifacetada, atravessada por muitas outras, que compõem o registro social: a educação, a família, a religião, a justiça, todas circunscritas historicamente.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no VII Encontro da ABRAPSO – Regional Sul em Curitiba, setembro de 1998.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Psicologia da UFSM-RS, Doutorada em Educação na UFRGS, Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS-RS.

São autores que trabalham com uma concepção de homem histórico-social, entendendo a sociedade como uma rede, um tecido de instituições, produtoras de subjetividade.

As instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas, que segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamentos (Barembliitt, 1994, p.27).

Este mesmo autor identifica duas vertentes nas instituições: o *instituinte* e o *instituído*. A primeira diz respeito às forças que tendem a transformar as instituições ou criá-las; são as forças produtivas de *códigos institucionais*, responsáveis por novas processualidades. A segunda vertente, o instituído, é o efeito, o resultado das forças instituintes, conjunto de regras, leis, códigos, é o estabelecido.

Conforme Rocha (1996), instituinte e instituída, a escola é um lugar em que as palavras e as ações se inscrevem, desde a desordem, em novas ordens: de saber, de poder, de querer, de gostar, de procurar, de sonhar, de sofrer. Práticas divisórias que se instalam, mas também de organização e reorganização de paradoxos que, em lugar do significado próprio da escola, que seria o de irradiar um processo de ensino-aprendizagem, significados se esvaziam; e na perda de sentido, outros sentidos se recriam.

Ao perguntar-me sobre modos de relação na escola, estou considerando uma determinada noção de subjetividade que não se reduz ao indivíduo ou ao intragrupal. A subjetividade, segundo Guattari e Rolnik (1986, p.33), *está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, assumida e vivida em suas existências particulares*. Portanto, não estarei preocupada com relações interpessoais, mas com os diversos atravessamentos sociais, que operam na constituição de práticas, de modos de relacionar-se na escola.

Pensar sobre como se produzem modos de relação da escola com as comunidades periféricas implica pensar nos modos de existência da escola, na trama discursiva que compõe o cotidiano escolar. O discurso dos alunos sobre a escola será um dos recortes utilizados para estudar o tema de tese, visualizando-se a produção de histórias como um potencial modo de expressão e criação. Este trabalho tem o caráter de investigação inicial, configurando-se num primeiro exercício de análise de uma parte dos dados

coletados. Procura-se compreender **a relação de sentidos nas histórias dos alunos sobre a vida na escola.**

A questão, aqui colocada, se sustenta na hipótese de que o discurso dos alunos sobre a vida na escola se constituirá na combinação de múltiplas vozes, aquelas da própria instituição, enquanto estabelecimento de ensino, da educação, da família, das várias áreas de conhecimento que definem as práticas na escola. Vozes que não são fantasmas, mas que se configuram em práticas, em modos de subjetivar, em modos de se relacionar.

A intenção, neste trabalho, é de uma reflexão limitada, visando integrar conhecimentos de Análise de Discurso, sob o referencial de Pêcheux, aos quais tive acesso, no segundo semestre de 1997, e conceitos do movimento institucionalista francês (alguns já referidos brevemente), dos quais a Psicologia Social tem se apropriado. Pretende-se ainda pensar sobre a viabilidade do recurso escolhido, a escrita de histórias sobre a escola, para aproximação da produção discursiva na relação escola-comunidade.

### A noção de discurso em Pêcheux

O discurso para Pêcheux (1993, p.82), tem uma dimensão simbólica, a qual irá ocupar um lugar central na sua conceitualização: *Discurso é efeito de sentidos entre locutores*. É na noção de discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: *não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia* (Orlandi, 1996, p.31). Sujeito aqui entendido como posição, constituído ideologicamente, um sujeito histórico. E ideologia como mecanismo de produção de um imaginário, que se desenvolve em determinadas situações sociais.

A historicidade aparece como algo definidor do discurso. A significância é um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história. A relação com o simbólico é uma relação com a interpretação (conforme a terceira fase da obra de Pêcheux, 1997). Ela está na base da própria constituição de sentidos. Ao dizermos, interpretamos, produzimos sentidos, constituindo-nos sujeitos. Cada discurso pode ser pensado como um *deslocamento na rede de filiações de sentidos* (Orlandi, 1994, p.58).

O deslizamento de sentidos pode se dar por relações de metáfora (uma palavra por outra). No entanto, isto não se reduz à ordem da língua. É só pela referência à sociedade e à história que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, abrindo a possibilidade de interpretar (Pêcheux, 1997). Uma das histórias analisadas neste trabalho inicia com a frase: “A escola é meu segundo lar”. O sentido da palavra “lar” fora do texto é um, no texto poderá ser outro. No entanto, ao situarmos esta fala, historicamente, teremos de pensar em quem está falando, de que lugar o aluno enuncia, a que formação discursiva podemos remeter este enunciado, quais as condições de produção, para então compreendermos o processo discursivo.

Todo enunciado ou sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. Toda descrição coloca em jogo o “discurso – outro” como espaço virtual de leitura do enunciado ou da sequência. A discursividade para Pêcheux (1997), é *estrutura e acontecimento*. Ao mesmo tempo que todo discurso se inscreve a uma memória discursiva, enquanto acontecimento, marcará a possibilidade de desestruturação-reestruturação. O acontecimento-discurso trabalha, deslocando sentidos.

Um acontecimento é, de início, uma ruptura na trama das representações, das rotinas, em outras palavras, de início o acontecimento é uma quebra dos dispositivos de construção e manutenção do tecido da realidade, mas um acontecimento é também a transição para um novo sistema representacional (Figueiredo, 1994, pp.151-2).

Parece-me que a noção de acontecimento trabalhada por Figueiredo aproxima-se da noção de discurso em Pêcheux (1997), pelo menos naquilo que pude entender da sua terceira fase em Análise de Discurso, com a obra *Estrutura ou Acontecimento*. Ali, o autor esboça uma ruptura conceptual, chamando atenção para o risco de analisarmos os discursos sob o pressuposto de uma *memória antecipadora* que engendraria repetição de sentidos. Problematiza o uso pela AD da noção de *formação discursiva*, tomada de empréstimo a Foucault, afirmando que, muitas vezes,

esta derivou para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição (Pêcheux, 1997, p. 56).

No entanto, parece que não abandona este mesmo conceito, ao qual deu grande importância em sua segunda fase. Acentua que não se trata de negar a memória discursiva, mas considerar que *todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação*.

A partir das noções sintetizadas acima, deixamos em aberto as perguntas: De que lugar fala o aluno que historia a vida na escola? Que formações discursivas constituem seu discurso, como os textos deslocam sentidos?

## Criança, escola e classes populares

A modernidade criou a concepção de criança como um ser diferente em contra posição a uma concepção da criança como um adulto em miniatura.

A noção de criança *bem educada* formou-se no século XVII. A criança bem educada seria preservada da rudeza e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Em princípio apenas os filhos da burguesia poderiam ser crianças bem educadas. Mais tarde, com o desenvolvimento do capitalismo, essa noção é direcionada à criança das classes populares, buscando educá-la para ser um adulto útil e produtivo. Segundo Ariès (1978), os hábitos das classes dirigentes do século XIX foram impostos primeiro às crianças, por precursores que os pensavam como conceitos, mas não ainda os viviam concretamente. Esses hábitos, no princípio, foram hábitos infantis, antes de se tornarem hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja sua condição social.

Com a implantação do capitalismo, a educação volta a ser pensada pelas classes dirigentes, como mecanismo de controle social (século XIX). Há uma inclusão das massas na escola, mas para domesticá-las. Para os teóricos da economia capitalista, a educação básica era fundamental para construir o cidadão passivo. Através da educação, buscava-se preparar os cidadãos para o convívio social harmonioso e para a produção (Adams, 1996).

No sistema liberal, a educação será um dispositivo privilegiado para a produção de subjetividade. Mesmo que a criança não frequente a escola, esta

ainda estará marcada pelos princípios que estabelecem o estatuto do cidadão, determinando o grau de normalidade ou de desvio frente à ordem instituída.

Para a escola da modernidade, o modelo do equilíbrio se funda nas estabilidades que se apresentam através de uma hierarquia naturalizada, do desenvolvimento do homem, entendido enquanto evolução e da aprendizagem, enquanto adesão às relações instituídas (Rocha, 1996).

A positividade da escolarização se assenta para as famílias populares em pressupostos diversos. No plano mais geral da socialização e da integração social das novas gerações, a escola aparece como o elemento responsável e o meio de acesso por excelência aos saberes mínimos imprescindíveis aos novos modos de vida social e política. Dela se espera também que transmita os valores, os comportamentos, o sentido da disciplina, em síntese, a formação moral requerida pelas sociedades contemporâneas (Nogueira, 1991, p.91).

Para além destas funções, a escola regula sentidos, constitui sujeitos, produz subjetividades e modos de relação. No presente trabalho busca-se uma leitura da produção de sentidos na relação criança-escola num contexto de periferia, a partir de textos escritos por alunos sobre “a vida na escola”.

## Desenvolvimento do estudo

O estudo foi desenvolvido numa escola pública de primeiro grau, situada na região metropolitana de Porto Alegre, com a qual tive contato nos meses de outubro e novembro de 1997, iniciando a coleta de dados para fins de elaboração da tese de doutorado.

Entre os dados já obtidos, escolheram-se quatro histórias escritas por alunos de 7ª série, sobre “a vida na escola”, para um primeiro exercício de análise, visando atender a objetivos das atividades de Prática de Pesquisa e Seminário de Análise de Discurso, realizadas no segundo semestre de 1997, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

É um trabalho introdutório, fruto de uma primeira incursão no campo escolhido e de uma primeira experiência com o referencial teórico da Análise de Discurso na linha de Pêcheux, tomado para analisar discursivamente a produção dos alunos.

As histórias foram escritas por alunos de duas turmas de sétima série, em uma aula de Português, como uma atividade da disciplina, por solicitação da professora, a qual havia entrevistado. Eu não estava presente, opção inicial, por entender que o fato dos alunos ainda não me conhecerem, pudesse inibi-los na escrita. Segundo a professora, ela solicitou que escrevessem uma história sobre a vida na escola, a qual poderia ser baseada em fatos reais ou não, informando-os de que além dela, uma “estagiária” que fazia um trabalho na escola, também teria acesso à produção deles. Identificar-me como “estagiária” foi um recurso inicial utilizado pela professora, na falta de uma referência mais explícita quanto ao tipo de pesquisa que estaria realizando.

Os alunos pertencem a duas turmas consideradas de bom rendimento, um dos critérios de formação de turmas utilizado na escola. Estão na faixa etária de 12 a 14 anos.

A escola atende aproximadamente 1.200 alunos de 1ª a 8ª série. Está situada em um bairro periférico, tendo iniciado suas atividades em 1987, por solicitação da comunidade. O bairro tem aproximadamente 50.000 habitantes, possuindo várias escolas públicas. É um grande núcleo habitacional, que foi se constituindo por invasões sucessivas de áreas desocupadas, possuindo hoje infraestrutura de uma pequena cidade, casas da COHAB, blocos de apartamentos, casas simples construídas pelos moradores. As ruas principais são asfaltadas, comércio simples diversificado, padaria, farmácia, lojinhas populares, minimercados, transporte coletivo, escolas, creches e igrejas. Os moradores são, na maioria, trabalhadores, operários, prestadores de serviço, pedreiros, pintores, serviços gerais, alguns professores, funcionários públicos e pequenos comerciantes. Há um percentual de desempregados e um pequeno grupo considerado pela maioria como “marginália” itinerante, porque não ficam muito tempo no bairro.

Nesse período de dois meses, em que convivi com a escola, observei dois aspectos constantemente referidos pelos alunos, marcando insatisfação: a sujeira da escola (salas de aula, banheiros) e os episódios decorrentes de brigas entre alunos. Ambos aparecem enfatizados nos textos selecionados para análise.



## Fragmentos discursivos – histórias selecionadas

Na primeira leitura dos textos, para fins de estabelecer o recorte analítico, foram escolhidos aqueles trabalhos que representavam uma certa predominância temática do conjunto: a relação *escola-futuro* e a contraposição *escola ideal – escola real*.

### 1. “A Escola”

A escola é o meu segundo lar, lugar onde eu conheço amigos, professores e também o lugar onde aprendo muitas coisas.

Na escola eu tenho muitos tipos de amigos alguns mais calmos, mais brigões, e também há brincalhões, mas gosto de todos. Também gosto dos professores. Às vezes brigam comigo, mas eu mereço. Eles fazem tudo para ver se a gente aprende. Algumas vezes eles conseguem.

A escola pode não ter uma aparência muito boa, mas as aparências enganam. Eu gosto muito da minha escola, estudo aqui há 5 anos. Às vezes eu não sinto vontade de vir, mas o meu pai diz, que é para mim que estou vindo à escola e não é para ele, que sem estudo eu não tenho futuro na vida e aí eu entendo e me sinto mais animado.

### 2. “A Minha Escola”

A escola que eu gostaria de estudar deveria de ter alunos que respeitassem seus colegas e professores, como professores deveriam respeitar os alunos.

A sala deveria ser bem limpinha e as classes sem risco algum.

Na minha escola a professora ensina brincando, trazendo materiais didáticos e não usaria material de uso comum como o quadro e giz. As crianças que estudassem na minha escola, viriam felizes estudar pois todo dia seria uma atividade diferente, todo dia uma surpresa. A merenda na escola seria ótima e muito gostosa e cada aluno teria um uniforme que a escola ofereceria sem comprar nada.

Na minha escola professores e alunos seriam felizes e muito amigos com paz, harmonia, respeito, carinho, responsabilidade e amor ao próximo.

### 3. “O caminho da cidadania”

A escola é um meio de comunicação e principalmente de educação, ela é nossa segunda casa.

Os professores fazem o possível e o impossível para ensinar melhor a matéria, para não ficar muito monótona as aulas e no entanto os alunos não dão valor para eles.

Nós alunos ficamos só debochando e bagunçando e não prestamos a atenção nas aulas, e quando chega o dia da prova ninguém sabe, ninguém estudou, e nem quando os professores dando a chance de consultar o caderno os alunos não tem a matéria, e nós nem copiamos.

Daí quando elas começam a falar, a dar conselhos para o nosso bem, os alunos ficam rindo, achando que ela está falando bobagem, acham até ela uma bruxa. E não passa nem 10 min. nós já começamos tudo de novo, a bagunça.

Nós, alunos na verdade somos todos uns egoístas que não pensamos no sofrimento e no trabalho que os professores tem de elaborar cada aula.

Enfim na minha opinião os alunos deviam pensar um pouco nos professores, não pensar só nas criancices que nós fizemos.

Sendo que tantas crianças nas ruas que queriam sair do trabalho duro do dia-a-dia para estudar e nós ficamos desperdiçando a nossa chance de estudar, isso é falta de humanidade.

### 4. “Ah, que decepção!”

Quando eu entrei para essa escola, pensei que entraria num lugar que eu garantiria o meu futuro. Pensei que havia quadra para basquete, quadra para futebol, quadra de handebol, quadra de vôlei e mais, uma piscina para natação. Tudo coberto, as salas limpas todos os dias, o pátio limpo, e que houvesse uma diretora que fizesse alguma coisa nesse colégio. As brigas são todos os dias tanto dentro da escola como também fora (na frente).

A merenda não é uma das melhores, mas dá para quebrar o galho. Quase todo dia é a mesma coisa.

As professoras também não são as melhores mas dão para quebrar o galho. As professoras que eu gosto e que são legais são: A., T., J., L. Quero que tomem uma decisão rapidamente sobre isso.

## A análise:

Tentou-se proceder a análise a partir de referências de Orlandi (1986) sobre o método da Análise de Discurso.

Ao fazermos uma análise, passamos do material linguístico (o texto) para o objeto discursivo (em que se remete a formulação textual à formação discursiva) e, após uma segunda etapa de análise, chegamos ao processo discursivo (em que são determinadas as relações entre a formação discursiva e a ideológica).

A autora discute as noções de marcas e propriedades do discurso: as marcas dizem respeito à organização interna do discurso; as propriedades têm a ver com a totalidade dos discursos em relação às condições de produção do mesmo. As marcas formais são traços do esquema gramatical, são palavras, expressões, preposições, como “mas”, “apesar”, que marcam o texto. Segundo Orlandi (1986), é necessário analisar as marcas formais em relação às propriedades do discurso, considerando-as como aparecem no discurso e não no texto ou na frase.

A Análise de Discurso opera com *recortes*, os quais se constituem de fragmentos correlacionados de linguagem e situação. *É um fragmento da situação discursiva*. O recorte resulta da teoria e é uma construção, que se faz de acordo com o objetivo da análise, variando segundo os diferentes tipos de discurso e a configuração das condições de produção.

Retomando então meu objetivo: Compreender a relação de sentidos nos textos dos alunos sobre a vida na escola. De que lugar fala o aluno que historia a vida na escola? Que formações discursivas constituem seu discurso, como os textos produzem sentidos?

Serão consideradas na análise algumas marcas linguísticas que aparecem no texto:

1. o uso metafórico das palavras “lar e casa” para referir-se à escola: “A escola é o meu segundo lar...”;

2. o tempo verbal das histórias 2 e 4: “A escola que eu gostaria de estudar deveria ter...”;

3. o uso de expressões de cunho moral-religioso: “Na minha escola professores e alunos seriam felizes e muito amigos com paz, harmonia, respeito, carinho, responsabilidade e amor ao próximo”.

A escolha de marcas presentes no texto esteve referenciada na teoria aqui explicitada, na inscrição histórica destas falas. Procurou-se, num segundo momento, identificar que posições ocupavam os alunos-autores, que discursos-outros se faziam presentes nos textos, sob que condições de produções significavam a escola.

## Historiar faz sentido – esboço de uma análise

Historiar é um processo cognoscitivo que pretende reconstruir os acontecimentos nos tempos, mas que o faz assumindo que qualquer reconstrução é feita desde uma perspectiva, que qualquer reconstrução inclui os desejos, os interesses, as tendências de quem historia (Barembliitt, 1994, p.41).

Não podemos deixar de considerar *sujeito e contexto histórico-social* da produção destas histórias. Os enunciadores são alunos de uma escola pública, situada num bairro periférico, pertencentes a uma classe de baixo poder aquisitivo, tradicionalmente nomeada *classe popular*. Apesar da heterogeneidade desta, como apontam vários autores, estes alunos, de um modo genérico, estão inscritos numa determinada ordem social, que os coloca num lugar *periférico*, impondo algumas situações como ter de conviver com uma *escola suja*.

Ainda, em relação às *condições de produção*, há que se considerar a inserção destes alunos na ordem da língua e dos preceitos pedagógico-institucionais. Os textos foram escritos em uma aula de português, circunscritos às normas de redação e ao permitido que se expresse em um trabalho desta natureza. Podemos verificar que predomina o tom formal da escrita, não aparecendo a linguagem adolescente, exceto em algumas expressões como “quebrar o galho” e “bagunça”. Da mesma forma, o sentido dos textos aponta para aquilo que se aprende desde a família em nossa sociedade: a valorização da escola como veículo de educação, de conquista da cidadania, de sucesso futuro.

Múltiplas vozes compõem os textos, os quais falam destes sentidos já dados, do que a escola é, do que não é, do que deveria ser, de uma escola real e imaginária. Falam de um aluno que a escola instituída deseja: aplicado, educado, que valoriza e respeita o professor. Falam de um professor que sofre (H<sup>3</sup>), não conseguindo realizar sua tarefa de ensinar. A impossibilidade de aprender, no entanto, aparece colocada no próprio aluno (aquele que não tem vontade (H<sup>1</sup>), ou aquele que não estuda, que bagunça, não aceita o conselho do professor (H<sup>3</sup>). Apesar das diferentes formas de escrita, as histórias expressam em comum, um certo desencanto com a escola. As três primeiras, mesmo dizendo o que o professor talvez desejasse ouvir, de alguma forma falam da insatisfação com a escola que possuem. A quarta história expressa isto explicitamente: “Ah! que decepção”.

Podemos identificar, nos textos, várias *formações discursivas* que definem o que um aluno de escola pública, oriundo de classes populares pode dizer para ser sujeito enunciativo: o discurso pedagógico, o discurso humanista, o discurso político, o discurso religioso, todas essas formações que também têm uma história, constituem sentidos aos textos dos alunos, ao mesmo tempo que definem o lugar de onde falam.

O processo de pedagogização da infância aparece no discurso pedagógico no final do século XVII e, especialmente, no século XVIII. O discurso pedagógico moderno, no que se refere à infância, constitui-se sob a noção moderna de infância, como essencialmente dependente da ação adulta, para que através da educação se transforme num ser autônomo. A Pedagogia, apoiada na Psicologia e Sociologia pedagogiza a criança, através de um mecanismo central: a *infantilização* – a criança como ser dependente precisa ser educada, normatizada, principalmente através do controle dos desvios, posto em prática com o surgimento dos colégios jesuítas (Narodowski, 1995).

A pedagogia institucionalizada age através de um conjunto bastante limitado de técnicas básicas que têm sua origem na esfera do *bem-estar social*, uma esfera formada quando as técnicas tradicionais de vigilância pastoral individual foram transformadas numa nova maquinária de governo dirigida ao bem-estar *moral e físico* de populações inteiras (Gore, 1995).

O sentimento de infância e de família não existirá entre as classes populares até a metade do século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos. A partir daí, a instrução e formação

sistemática das classes populares fazem parte das medidas gerais do bom governo, passando a educação a compor o programa político destinado a resolver a questão social (Varela e Uria, 1992).

A ideia de “lar” nas classes populares surge com a constituição do sentimento de família conjugal. Várias medidas de controle das classes populares começam a ser aplicadas, entre estas, a construção de casas baratas para operários.

A criança pobre deve ser cuidada, protegida e educada para transformar-se em cidadão produtivo – quanto maior a docilidade, maior a utilidade, no dizer de Foucault (1988). A escola-lar carrega esta noção de cuidado, de proteção, mas também de submissão. A família autoriza e delega poderes aos educadores para ensinarem os preceitos morais da ordem e obediência, ficando o saber num lugar secundário.

Pela noção de escola-lar estreitam-se os laços familiares, o professor é aquele que também dá *conselhos* ao aluno. Na realidade da nossa escola pública hoje, o modelo de relação familiar parece se instituir no espaço escolar, tendo como coadjuvante o fato da diminuição das diferenças de classe entre professor e aluno. Na escola dos autores aqui referidos, alguns professores moram no bairro. O uso da força e do enfrentamento para conquista da propriedade parece espreitar as relações na escola, nas lutas quotidianas, conforme referem os alunos nas histórias 3 e 4:

“Daí quando elas começam a falar, a dar conselhos para o nosso bem, os alunos ficam rindo, achando que ela está falando bobagem, acham até ela uma bruxa”; “As brigas são todos os dias tanto dentro da escola como também fora (na frente)”.

O discurso pedagógico também aparece nas falas quanto à impossibilidade de aprender e à impossibilidade de ensinar:

Eles fazem tudo para ver se a gente aprende. Algumas vezes eles conseguem (H<sup>1</sup>);

Os professores fazem o possível e o impossível para ensinar melhor a matéria (...) quando chega o dia da prova ninguém sabe, ninguém estudou.. (H<sup>3</sup>).

O sujeito incapaz, individualizado pela Psicologia, principalmente quando esta se aproxima da educação, vai ganhar especificidade nas classes

populares, criando-se noções como *aluno carente*, *defasagens culturais*, *fracasso escolar*, inscritas na problemática de classe. São discursos que se instituem no âmbito da escola, produzindo o *aluno incapaz*. Os reflexos do ideal individualista, que se instala a partir da modernidade, como valor fundamental da sociedade ocidental, operam na constituição deste discurso sobre a criança carente, sobre a aprendizagem, situando-o na origem do próprio fracasso.

Caldeira (1997, p.25) recupera a ideia de Louis Dumont, antropólogo francês, o qual designa por individualismo

um traço constituinte da ideologia moderna, que valoriza o indivíduo e subordina a totalidade social. Esta valorização incita o sujeito a desconhecer sua determinação simbólica, isto é, para manter a posição no mundo conforme esse valor, o sujeito é obrigado a recalcar a gênese da própria subjetivação, apostando na crença de autonomia.

Na base do individualismo está a nossa herança cultural judaico-cristã, solidificada na Renascença, século XV, revisada pela Reforma Protestante no século XVI (Pereira, 1988). A Igreja ocupou um lugar preponderante na Educação da criança e, ainda hoje, encontramos preceitos religiosos nas relações educacionais, ou mesmo nos discursos pedagógicos, como por exemplo o Humanismo. As expressões autoacusatórias que aparecem no recorte discursivo abaixo constituem um sujeito religioso que fala de um professor que se doa, sem ser reconhecido e do acesso à educação como privilégio:

Na minha escola professores e alunos seriam felizes e muito amigos com paz, harmonia, respeito, carinho, responsabilidade e amor ao próximo (H<sup>2</sup>)

Nós, alunos na verdade somos todos uns egoístas que não pensamos no sofrimento e no trabalho que os professores tem de elaborar cada aula (...) tantas crianças nas ruas que queriam sair do trabalho duro do dia-a-dia para estudar e nós ficamos desperdiçando a nossa chance de estudar, isso é falta de humanidade.

Contrapondo esta noção de educação enunciada por um sujeito religioso, na H<sup>4</sup>, o aluno, na posição de sujeito cidadão, reclama por uma educação de primeiro mundo:

Quando eu entrei para essa escola, pensei que entraria num lugar que eu garantiria o meu futuro. Pensei que havia quadra para basquete, quadra para futebol, quadra de handebol, quadra de vôlei e mais, uma piscina para natação. Tudo coberto, as salas limpas todos os dias, o pátio limpo, e que houvesse uma diretora que fizesse alguma coisa nesse colégio. (...) Quero que tomem uma decisão rapidamente sobre isso.

Podemos ainda visualizar o discurso pedagógico nos modelos de escola enunciados pelos alunos como oposição *escola real – escola ideal*. Na H<sup>2</sup>, o aluno fala de uma escola que se remete aos ideais progressistas da Escola Nova na linha Humanista, constituinte de discursos e práticas de muitos professores, em especial no ensino público. Na H<sup>4</sup>, o aluno fala de uma escola de primeiro mundo como um direito a conquistar em oposição à escola que tem, com uma merenda e professores que “dão para quebrar o galho”. Este último, um discurso que perpassa o lugar da escola pública na sociedade brasileira hoje. Ao mesmo tempo que se constitui como escola “quebra galho” para o aluno, no discurso político, o lugar da escola ganha outras dimensões. Lembraria dois slogans de nossos governantes: *toda criança na escola, lugar de criança é na escola*, os quais de alguma forma fazem eco no discurso do aluno: “Às vezes eu não sinto vontade de vir, mas o meu pai diz, que é para mim que estou vindo à escola e não é para ele, que sem estudo eu não tenho futuro na vida”. Este aluno fala da escola como um lugar pelo qual ele *tem* de passar, assumindo uma posição de sujeito conformado às regras sociais.

Evidencia-se assim, no discurso desses alunos, a configuração de uma lógica que opera pelo *tédio*, mostrando-se ligada às bases institucionais que conformam não só a escola, mas as relações sociais, de um modo geral.

O *tédio* entendido como a sensação de impotência de criar e de conviver com o inesperado, com as dúvidas, encontra-se vinculado a um certo modo de produção de vida em busca do equilíbrio, a um tipo de visão de mundo que tende à harmonia, ao conjunto de valores humanos vinculados aos princípios orgânicos da homeostase que estão presentes nas sociedades modernas (Rocha, 1996 p.12).

Poderíamos dizer que o discurso Humanista predomina na produção de sentidos nos textos examinados, uma vez que este é também referente para o discurso Pedagógico, ambos operando na composição de sujeitos da moral, posições que não permitem a ruptura de sentidos.



Rolnik (1995, p.155) utiliza a noção de *homem da moral* para designar um certo vetor hegemônico do modo de subjetivação que predominou na modernidade:

O homem da moral que nos habita é o vetor de nossa subjetividade que transita no visível: é ele quem conhece os códigos, isto é, o conjunto de valores e regras de ação vigentes na sociedade em que estamos vivendo; ele guia nossas escolhas tomando como referência tais códigos – daí porque chamá-lo de moral.

As formações discursivas referidas operam na escola, normatizando a criança, numa lógica que a força deixar de *ser criança*, como diz o aluno na H<sup>3</sup>

(...) os alunos deviam pensar um pouco nos professores, não pensar só nas criancices que nós fizemos.

O que se encontra naturalizado em nossa sociedade é que toda criança deve passar pela escola para ser cidadão, para ter um futuro: “sem estudo eu não tenho futuro” (H<sup>1</sup>). Mas, para ser cidadão precisa deixar de ser criança. A mesma escola que se estabelece pela noção de infância trabalha no *esvaziamento* desta, apoiada em saberes da Psicologia e Sociologia. Segundo Ghiraldelli (1995, p.55), estes saberes

estão articulados com a escola em um programa racional no sentido da formação da cidadania, o que implica a disciplinarização e a dureza inerente à técnica dos saberes aplicados à criança, os saberes das ciências da educação.

Calligaris (1994) afirma que a socialização se dá por caminhos impuros, imaginários e simbólicos ao mesmo tempo, através de um equilíbrio instável de promessas e deveres. *Promessa não cumprida*, diria Freud (personagem do ator Cláudio Cavalcanti na peça “Freud e o Desconhecido”, 1996).

Poderíamos dizer a partir dos textos analisados, que no discurso dos alunos, a escola configura-se num campo de promessas não cumpridas: de aprendizagem, de cidadania, de um futuro na vida, de acesso aos bens culturais, de realização profissional. Do ponto de vista discursivo, predomina a repetição de sentidos, sob a força da pedagogização do aluno, especialmente no processo de escritura. Os textos são *certinhos*, carregados de sentidos *dados* sobre o lugar da escola na vida destes alunos. As vozes

da família, dos professores, da religião, da pedagogia são evidentes. No entanto, apesar das muitas promessas não cumpridas, os alunos conseguem criar outros sentidos, visualizando a escola como um lugar de encontro, de conquista de amizades, de resistência às “aulas monótonas”. As estratégias de resistência que aparecem quase escondidas nos textos são aquelas bem conhecidas de todos nós: a bagunça, o não estudar, o deboche, não copiar a matéria, brigas com colegas, brigas com professores. São estratégias autofágicas, porque resultam também no não aprender, mas funcionam como ruptoras da monotonia, do tédio e das certezas dos professores.

Os textos elaborados em uma aula de redação apresentam um certo cuidado com as palavras, sem ocultarem as marcas do desencanto com a escola. Na produção textual, parece que outros sentidos ganham espaço: sentidos de denúncia ou de pura expressão dos sentimentos dos alunos. Usando a contra posição *escola ideal – escola real*, nossos autores falam nas contradições da escola, nas expectativas não concretizadas, intercalando discursos dos professores com enunciados próprios para dizer o que sentem em relação ao cotidiano escolar. Neste jogo enunciativo, os sujeitos aí constituídos, são sujeitos marcados pela falta, pela impotência de saber, de aprender e de ensinar. Desta forma, alunos e professores inviabilizam seus sonhos: se o aluno de escola pública tornou-se incapaz de aprender, o professor transformou-se num professor “quebra galho”, que “algumas vezes” consegue ensinar.

Muitos fios teriam que ser puxados nesta trama discursiva que compõe o cotidiano de uma escola pública, e que nos instiga a continuarmos o estudo iniciado. Outros recursos serão utilizados, aos quais poderão somar-se as produções de histórias. Este pareceu-nos um procedimento interessante e rico para fins de análise, apesar das condições de elaboração das histórias aqui apresentadas, sob o caráter avaliativo de uma professora de português, o que deveremos alternar com outras atividades de escrita orientadas pela pesquisadora.

## Referências bibliográficas

ADAMS, Telmo. Contribuição da escola na luta pela cidadania. In: FISCHER, Nilton B., FERLA, Alcindo & FONSECA, Laura (orgs.) *Educação e Classes Populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.31-42.

- ARIÈS, PHILIPPE. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.
- CALDEIRA, Luiza A. F. O Ideal Individualista Contemporâneo na Construção da Subjetividade. *Psique*. Revista do Depto de Psicologia, Faculdades Integradas Newton Paiva, ano 7, n. 10, p. 24-40, maio, 1997.
- CALLIGARIS, Contardo. Três Conselhos para a Educação das Crianças. In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 25-30.
- FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Fala e Acontecimento em Análise. In: *Escutar, Recordar, Dizer. Encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica*. São Paulo: Educ/Escuta, 1994. p. 149-169.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GHIRALDELLI, Paulo. A “Escola do Futuro” na Época da Pós-Infância. In: *Paixão de Aprender*. Porto Alegre: SMEC/Prefeitura Municipal, n. 9, p. 52-57, dez. 1995.
- GORE, Gennifer. Práticas Negligenciadas: uma crítica Foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. In: SILVA Luiz H. & AZEVEDO, José Clóvis (orgs.). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 307-324.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- NARODOWSKI, Mariano. A Infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V (org.). *Escola Básica na Virada do Século*. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 1995, p.57-63.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.3, p. 89-112, 1991.

- ORLANDI Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. Em *Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p. 53-59, jan/mar. 1994.
- \_\_\_\_\_. A Análise do Discurso: algumas observações. *D.E.L.T.A*, v.2 n.1, p.105-126,1986.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69) In: GADET F. & HAK Tony (orgs.) *Por Uma Análise Automática do Discurso – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993, p.61-161.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- PEREIRA, William C. C. Crises e Alternativas do Movimento Popular e Sindical Individualismo ou Coletivismo. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo: ABRAPSO, ano 3, n. 4, p.17-35, mar. 1988.
- ROCHA, Marisa Lopes. *Do Tédio à Cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar*. São Paulo: PUC/SP, 1996. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica.
- ROLNIK, S. À Sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: *Na Sombra da Cidade*, S. Paulo, Escuta, 1995.
- VARELA, Julia & URIA, Fernando A. A Maquinaria Escolar. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992.