

DISCURSOS QUE CIRCULAM NO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS E SILÊNCIOS

SILVA DANIELE [¹], Yara Márcia – FURB – yara.daniele@terra.com.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

As crianças são sujeitos sociais que têm desejos, que falam, que interpretam o que lhes acontece. Para algumas, estar na escola e aprender é passar de ano; para outras, é fazer amigos, ser representante de sala, participar de festas, comer guloseimas e competir. Esses são movimentos que podem indicar as posições sociais das crianças, o meio em que vivem e os valores que cultivam.

Nessa perspectiva, propõe-se, para este trabalho, à luz de diferentes teorias, a busca da compreensão dos sentidos e silêncios presentes na linguagem que atravessa os espaços escolares. O ponto de partida foi ouvir a voz das crianças, a razão de ser da escola, e o que elas têm a dizer sobre os momentos vividos na instituição.

O texto faz um recorte de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, de acordo com Gill (2002), para tentar compreender o que as crianças falam sobre momentos felizes e não felizes na escola. As contribuições vêm de diferentes fontes de pesquisa em educação.

A pesquisa foi realizada num município do Sul do Brasil, em duas escolas públicas e em uma escola particular, com crianças de quartas séries, com o objetivo de compreender as formulações discursivas contidas nos textos das crianças a respeito da vivência escolar, bem como de compreender os efeitos de sentidos e os silenciamentos observados na materialidade lingüística. O fato de as escolas serem diferentes, ou seja, duas públicas e uma particular, não foi levado em consideração. O interesse da pesquisa esteve voltado à linguagem da escola como instituição que possui uma marca de agente de controle externo (ELIAS, 1994).

O objetivo geral é compreender as formulações discursivas sobre o estar na escola, bem como os sentidos e silêncios, na voz de crianças da faixa etária entre 9 e 10 anos. A opção por essa faixa etária se deu em virtude da história vivida pela criança durante os quatro anos de escolaridade. Entende-se que, na quarta série, a criança já

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestre em Educação, Orientador Dr. Osmar de Souza.

possui uma memória discursiva sobre escola, que vem dos seus pais, dos avós, da Igreja e do Estado. Portanto, há muitas vozes que se instalam no inconsciente das crianças, as quais, quando interpeladas acabam filiando suas falas a algumas dessas vozes, que são sinalizadas nos registros das crianças.

Os objetivos específicos versam sobre as formações discursivas presentes na escola e sobre a compreensão de alguns efeitos de sentidos apontados na materialidade lingüística. Espera-se compreender como a história, a linguagem e o inconsciente atravessam os dizeres das crianças e de que maneira elas verbalizam determinados acontecimentos, marcando posição-sujeito, segundo Foucault (2004).

O instrumento usado para a coleta dos registros empíricos foi a aplicação de dois comandos a cento e setenta e sete crianças, por escrito, em uma folha, solicitando a produção de dois textos, conforme exposto abaixo:

1 - Escreva sobre um momento muito feliz na escola.

2 - Escreva sobre um momento na escola que foi muito delicado e não feliz.

A aplicação do instrumento foi feita pela professora que estava naquele momento em sala de aula. Para este artigo, foram escolhidos dezenove textos, que constituíram a base empírica para a análise deste artigo. Por questões de ordem ética, os nomes das crianças foram substituídos. Os textos foram mantidos na forma original, sem correção gramatical e ortográfica.

A pesquisa está fundamentada em três referenciais teóricos, sendo que o primeiro, tenta compreender as formações discursivas presentes na escola. Para tanto, buscam-se elementos de compreensão nos pressupostos de Henry Giroux, cujo enfoque é a Pedagogia Crítica, que entende o ensino como uma forma de política cultural, apresentando, como uma questão essencial, o desenvolvimento de uma linguagem em que se possa compreender a relação entre ensino escolar, as relações sociais e os saberes historicamente construídos que as crianças trazem para a escola. A escolha da Teoria Crítica, para compor o campo teórico deste trabalho, se deu em virtude de que nela a história é uma possibilidade a ser construída; nela, a escola e o processo de aprendizagem são analisados considerando-se os contextos históricos, os vínculos, as

relações com a sociedade mais ampla, os interesses políticos e econômicos. Essa teoria valoriza o capital cultural¹² dos estudantes, seus conhecimentos e experiências.

O segundo referencial é a Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, que nasceu nos anos 60, em um período em que a conjuntura intelectual da França refletiu sobre os textos políticos articulando uma interdisciplinaridade entre a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise. O representante principal dessa corrente foi Michel Pêcheux. A Análise do Discurso pensa a relação entre o lingüístico e o ideológico, evitando reduzir o discurso à análise da língua. Conforme Pêcheux (1997), para esclarecer processos discursivos que apontam para a teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação, é preciso esclarecer a proposta de Althusser em sua fundamental tese sobre a interpelação: a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Para Althusser (1985), o objeto da ideologia não é o “mundo”, mas a relação do “sujeito” com o mundo ou, mais precisamente, com suas condições reais de existência.

A interpelação dos indivíduos em seu discurso se realiza por meio do complexo das formações ideológicas, ou seja, quando o indivíduo nasce, ele se insere na história já construída, e, nesse momento, é interpelado por tudo que o cerca. Articulando este todo com a realidade, vai se constituindo como sujeito, criando sentidos – o que Pecheux (1997) chama de *interdiscurso*. Embora o sujeito acredite ser a origem e centro do sentido do seu discurso, ele nada mais é que o efeito do mesmo. O discurso é o entrecruzamento de vários dizeres.

A Análise do Discurso servirá de aporte teórico para compreender como os discursos se constituem e em quais condições de produção esses enunciados são produzidos. Não se trata de uma interpretação literal do que se vê, mas sim de se lançar um olhar sobre o sujeito, sobre sua história e sobre sua condição de produção. Analisam-se, também, os silêncios e as lacunas contidos na materialidade lingüística.

E o terceiro referencial tem como base os escritos de Michel Foucault (2004), que compreende o discurso não como a manifestação de um sujeito que pensa, que conhece, mas como um conjunto de manifestações que podem ser determinadas pela dispersão do sujeito e sua descontinuidade. Considerar a descontinuidade do sujeito é

² Capital Cultural: certas formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores, estilos (GIROUX, 1997, p. 37).

deixar transparecer as contradições, as diferenças, as lacunas que aparecem em todos os discursos.

Foucault (2004) leva a pensar que o sujeito não é iludido e nem produto de um discurso. O autor rompe com a ordem clássica, que é histórica e contínua, para instaurar um novo olhar sobre o discurso, que se apresenta de forma descontínua. Ele fala do discurso como um acontecimento, como erudição sem regras prontas e estabelecidas, que traz em si um conceito de história, não a pensando cronologicamente, mas com múltiplas temporalidades.

A idéia de triangular os pressupostos epistemológicos de Giroux, Pêcheux e Foucault, para tentar compreender os dizeres das crianças, permite olhar a escola como produtora de sentidos e silêncios, o que nem sempre é analisado pelas pesquisas em Educação.

2 ACONTECIMENTOS NA ESCOLA: SENTIDOS E SILÊNCIOS

O discurso é um processo em movimento. O olhar para ele é tentar compreender como a linguagem e a ideologia se articulam. A escola traz, em sua essência, o discurso pedagógico, muitas vezes centrado na homogeneização e na normatização.

Segundo Orlandi (2003), a escola é a sede do discurso pedagógico, e também a sede da reprodução cultural, ou seja, alunos agrupados, professores individualizados, corredores de salas de aula, horários e saberes organizados como se todos fossem iguais. Neste contexto, os discursos são atravessados pela história e pelas condições de produção dos sujeitos, professores e alunos.

A interpretação dos discursos nunca é definitiva, não é única e há sempre o equívoco, outras possibilidades, outros sentidos a descobrir.

No discurso da aluna Samanta, sobre um momento não feliz na escola, é possível encontrar efeitos de sentidos do pensamento de Orlandi (2003):

*“Foi ontem quando **tive prova de Inglês no computador e só dava para a metade da sala ir de uma vez só, e quando uma pessoa voltasse outra iria na seqüência, eu seria a última a ir, então pensei no xerox que eu precisava tirar para português. Como a professora não estava na sala saí para tirar o xerox, quando estava chegando na sala iria recortar o xerox e estudar inglês. De repente a professora chegou na sala***

dizendo que iria **descontar 5 pontos** da pessoa que estava fora da sala e de quem estivesse dentro 3. **Eu já não estava muito boa em inglês**, então já estava nervosa, a minha avó está na semi UTI, e a professora falando isso, fiquei ainda mais nervosa. **Acabei errando 4 perguntas das 18. Eu reconheço que errei**“ (Aluna Samanta – grifos desta pesquisadora)

A escola, nesse sentido, examina, vigia e pune ininterruptamente para ajustar pessoas, controlando todos os instantes da instituição, comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando e excluindo.

Percebe-se, na fala de Samanta, que existe um assujeitamento, ou seja, o sujeito é, ao mesmo tempo, livre e submisso. De acordo com a concepção de Pêcheux (1997), o indivíduo é interpelado pela ideologia (esquecimento número um ou esquecimento ideológico) e tem a impressão de que é senhor da sua vontade. Assim, não há transparência na linguagem, nos sentidos e nem no sujeito, porque é atravessado pela história e pela ideologia. Nem os discursos, nem os sujeitos estão prontos e acabados, pois há um movimento contínuo do simbólico e da história.

O texto apresentado a seguir, versando sobre um momento feliz na escola, sinaliza para um entendimento acerca de um dos controles de poder da escola, que é a avaliação: “[...] quando pedi à professora de Matemática para fazer um bilhete para a minha mãe que **eu estava bem**, pois tinha feito tudo **certo e bonito**” (Aluna Bruna – grifos desta pesquisadora).

Um dos sentidos observados no discurso acima é que a avaliação, às vezes, por um equívoco, pode ser interpretada como medida e classificação e não como um processo de aprendizagem. Há um intervalo na fala de Bruna que leva a pensar o quanto a questão da auto-estima envolve os processos escolares de aprendizagem. As palavras, **“certo e bonito”** sinalizam um discurso pedagógico de modelos de aprendizagem que preconizam uma só resposta. Trata-se de um discurso cristalizado, que se apresenta por meio das palavras **“certo e bonito”**, palavras freqüentemente ditas na escola, porque, por muito tempo, a escola foi um lugar de acertos e não de erros. Hoje, teorias educacionais sinalizam outros propósitos que contemplam hipóteses de acertos e vêem o erro como possibilidade de aprendizagem.

Nesse sentido, Pêcheux (1997, p. 162) salienta que:

[...] o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.

Na sentença, **“eu estava bem”**, pode-se perceber uma certa vontade que a criança tem de ser reconhecida e legitimada, em seu saber, pela professora e pela mãe. O pedido para que a professora fizesse o bilhete confirma isso. A escola, segundo Orlandi (2003), atua através da convenção, porque, por meio do modelo, da obrigatoriedade, ela tem prestígio e se legitima.

Porém, a legitimidade e a obrigatoriedade da escola não garantem a aprendizagem, pois esta só acontece pelo desejo de saber, de conhecer. É o que afirma Charlot (2005) quando diz que só se aprende quando se tem desejo (consciente e inconsciente). Isto quer dizer que só se pode ensinar a quem aceita aprender. Nota-se a confirmação da fala desse autor no discurso da aluna Paula sobre um momento muito feliz na escola:

*“Quando aprendi a ler e a escrever, a ler porque quando você viajar e não tem nada para fazer dá para ler as placas ou ler um bom livro, e na hora do recreio dá para ir à biblioteca. A escrever porque você pode escrever histórias. **Quando eu aprendi a ler e escrever foi uma alegria parecia que tudo era diferente era mais legal e divertido, era mais feliz. Parecia que cada dia ficava mais esperta por ter aprendido tudo isso que sempre usarei**”.* (Aluna Paula – grifos desta pesquisadora)

A questão da aprendizagem aparece na fala desta criança, sendo possível perceber a satisfação em aprender a ler e escrever como desejo de descobrir o mundo. Apresenta certa autonomia, ou seja, posso escolher o que escrever fora da escola. Ela também fala de uma experiência pela qual passou na qual parece evidenciar-se certo silêncio em relação ao momento presente: **“Quando aprendi a ler e escrever foi uma alegria parecia que tudo era diferente, era mais legal e divertido, era mais feliz”**. É possível sugerir que o emprego do tempo pretérito nesta sentença aponte para um silenciamento sobre o momento presente. Este discurso pode ter vários efeitos de sentidos, sendo que um deles pode ser a sistematização da leitura, às vezes, sem sentido para as crianças nas séries posteriores aos primeiros anos de escolarização. No entanto, quando a criança diz que **“cada dia ficava mais esperta por ter aprendido tudo isso que**

sempre usarei” apresenta indícios de uma escola em que os conteúdos são trabalhados de forma interligada e com significados.

Conforme Orlandi (2003, p. 264),

[...] a fala pode ser silenciadora quanto ao que se diz. Em certas condições, se fala para não dizer certas coisas, para não se permitir que se digam coisas que causam transformações limites, ou melhor, como diria Caetano, para não se dizer (ou deixar dizer) as outras palavras. Nesse sentido, a fala é silenciadora enquanto domínio do mesmo.

É possível observar que, embora em muitos momentos a escola oportunize a construção de significados, dificilmente consegue fugir aos padrões já cristalizados, como a sistematização dos rituais da entrega das notas. É isto que os alunos Pedro e Tiago retratam em seus textos: “[...] *no final do ano de 2003, eu e minha prima fomos buscar o meu boletim, quando eu vi e não tinha ficado em **recuperação** e eu podia **ficar brincando** com meus amigos e primos*” (Aluno Pedro – grifos desta pesquisadora; e “[...] *quando eu ficava **tirando a máxima**, fiquei muito feliz, isso aconteceu porque **eu estudava e não brincava***” (Aluno Tiago – grifos desta pesquisadora).

As falas de Pedro e Tiago sinalizam o conflito que existe entre o brincar e o estudar. Esta fala sugere certa concepção de que na escola não se aprende brincando. No entanto, vários estudos têm apontado que, por meio da ação imaginária da brincadeira, a criança se desenvolve nos aspectos cognitivos, sociais, éticos e afetivos. O aprender, nesse sentido, acontece por meio da investigação, da descoberta e da experiência. Segundo Wajskop (1995), a brincadeira é uma atividade sócio-antropológica, privilegiada de aprendizagem, no sentido do desenvolvimento do sujeito-criança como sujeito-humano, produto e produtor da história e cultura.

A questão de estudar e não brincar leva a refletir sobre algumas idéias de Giroux (1999, p. 98), quando este autor afirma:

[...] invocar a importância da pedagogia é suscitar questões não apenas sobre a maneira como os alunos aprendem, mas também como os educadores (no sentido mais amplo do termo) constroem as posições ideológicas e políticas a partir das quais eles falam. Está em questão aqui um discurso que ao mesmo tempo situa os seres humanos dentro de uma história e torna visíveis os limites de suas ideologias e valores.

Trata-se de crenças e valores que foram incutidos pelos modelos educacionais ao longo da história em legitimação ao discurso de que não se aprende brincando. Tal discurso veicula a idéia de que, para aprender, é necessário controle e vigilância permanentes.

Quanto a isso, vale ressaltar a seguinte afirmação de Foucault (1987, p. 143),

[...] o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de apropriar-se e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. E é por meio dessa crença que muitas vezes o espaço escolar é entendido, ou seja, como um lugar em que todos devem fazer coisas iguais no mesmo tempo e no mesmo espaço, com uma vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

Esse discurso que transita entre o brincar e o estudar sinaliza para a questão do arquivo² que fica entre o esquecimento e a tradição, fazendo com que apareçam os enunciados como acontecimentos reais. A afirmação da criança de que “*ficava tirando a máxima*” pode revelar um entendimento de avaliação classificatória e não de um processo de aprendizagem. A referência que se faz de arquivo tem sua origem nas idéias de Foucault (2004). Para ele, arquivo representa um conjunto de discursos veiculados em uma determinada época, construídos historicamente, e que passam a existir por meio da história. Neste contexto, as idéias de que não se aprende brincando e de que brincadeira é coisa de criança são construções históricas. Isto não quer dizer que arquivo seja entendido como uma soma de histórias guardadas ao longo do tempo, mas sim como os discursos se diferenciam por meio de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e modificarem-se. Foucault (2004, p. 148) refere-se à análise do arquivo como uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca o nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita.

O sujeito-falante é constituído pela formação discursiva que o interpela, assujeitando-o. Essa idéia remonta aos estudos de Pêcheux (1997). Ele denomina de esquecimento número um o esquecimento ideológico, ou seja, quando o ser humano nasce, os discursos já existem, a linguagem e a história o afetam. Os sujeitos e os sentidos se constituem a partir de um esquecimento involuntário e vão dando sentido às palavras num movimento constante de construção e reconstrução. O esquecimento

² Arquivo representa o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa dada época e que continuam a existir através da história. (REVEL, 2005, p. 18).

número dois é chamado assim porque é pelo qual todo sujeito-falante “seleciona”, no interior da formação discursiva que o domina, os enunciados, uma seqüência e não outra, apoiando a sua liberdade de sujeito-falante. Nesse caso, o sujeito estabelece fronteiras entre o dito e o não-dito. No esquecimento número dois o sujeito se mobiliza. Esse pensamento pode ser percebido na fala da aluna Beatriz ao relatar seu momento feliz na escola. Nota-se, em seu relato, o efeito do interdiscurso como um já-dito, ou seja, um dizer que parece trazer, na sua inscrição, as normas e regras estabelecidas pela escola.

“Quando eu tirei o meu primeiro excelente na prova de matemática. Foi uma prova de expressão numérica, tinha um caracol e dentro desse caracol tinha alguns resultados, e tinha que fazer a conta e colocar o resultado certo. E quando recebi a prova vi um excelente, fiquei muito feliz. Quando cheguei no carro e mostrei à minha mãe, ela ficou feliz e quase chorou de alegria”. (Aluna Beatriz – grifos desta pesquisadora)

A fala da Beatriz traduz um entendimento de um discurso pedagógico hermético, o sistema, a linearidade. Há, nesse discurso, o sentido de inculcação, caracterizado por Orlandi (2003, p. 17) como aquele que “[...] é mais do que ensinar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir”. Esse discurso aponta para um tipo de metodologia que pressupõe um único caminho a aprender, e, também, um caminho de uma única resposta.

Há, também, uma lacuna e certo silenciamento no discurso da criança em relação ao pensamento e ao processo do raciocínio lógico matemático, que pode ter vários sentidos, sendo possível supor, nas entrelinhas desse discurso, uma escola que privilegia o “produto”, quando a criança afirma: *“quando recebi a prova e vi um excelente”*.

Segundo Orlandi (2003, p. 264),

[...] quando afirmo que a fala é silenciadora em vários níveis, refiro-me ao fato de que este não-dizer pode ter a natureza do implícito tratado, por exemplo pela psicanálise (operando com o conceito de inconsciente), pela retórica (nas teorias da argumentação) ou pela análise de discurso (refletindo a noção de ideologia).

Para essa autora, o silêncio não é o vazio, o sem sentido; ao contrário, ele é indício de uma totalidade significativa. Por meio do silêncio, é possível compreender o discurso do sujeito, porque este também aponta para as condições de produção em que o discurso se instaura.

A formulação a seguir remete a um discurso que legitima o poder que circula na escola, isto é, o de que cada turma precisa ter um representante: “[...] *quando eu fui representante de turma*” (Aluno Lúcio – grifos desta pesquisadora).

Ser “*representante*” indica legitimação de poder, uma vez que a este aluno são delegadas funções de vigilância e controle. A escolha de representantes de turma nem sempre é trabalhada na escola como uma oportunidade de autonomia, de convivência grupal e de vivência democrática.

Apesar de uma inscrição histórica de poder e subordinação que a instituição escola carrega, existem algumas situações em que a escola oportuniza o despertar da curiosidade da criança, permitindo que o aprendizado aconteça por meio do fazer, da investigação, da experimentação e da criatividade. A criança, quando ingressa na escola, não percebe o que vai acontecer com ela durante os anos de escolaridade. Pressupõe, por meio da história que lhe é contada, que a escola é um lugar em que irá aprender muitas coisas. O relato da aluna Sofia, quando versa sobre um momento muito feliz na escola, parece ser revelador nesse sentido: “*Quando aconteceu uma pesquisa que teve sobre o Carlos Drummond de Andrade eu gostei muito porque foi um trabalho que eu fiz com as minhas informações, e parecia que estava trabalhando num jornal e eu gostei muito disso*”. (Aluna Sofia – grifos desta pesquisadora)

Pode-se notar, no relato de Sofia, o despertar de uma motivação intrínseca ao realizar uma pesquisa, que se deu inclusive por se tratar de um trabalho que foi realizado partindo de informações obtidas por ela anteriormente. Nesse caso, pode-se observar que sentido e sujeito se entrelaçam e parecem não ficar à mercê de uma disciplina que traz, na sua essência, o poder do controle do tempo e do espaço de aprendizagem.

Na formulação discursiva da criança, há demonstração de satisfação em relação à autonomia, incitação à curiosidade e poder de escolha das informações que a pesquisa proporcionou. Parece haver, na fala de Sofia, uma quebra do paradigma da educação bancária. A expressão “*quando aconteceu uma pesquisa*” parece apontar para um fato isolado que não faz parte da aprendizagem trabalhada na escola. Nota-se

também no “não-dito” como a escola ainda é perpetuada por modelos de coisas prontas. Sofia fala da alegria de aprender com as próprias informações.

Os textos que serão na seqüência analisados tratam dos momentos delicados e não felizes na escola. Observe-se o relato da aluna Alice em resposta ao segundo comando proposto na pesquisa:

*“As provas porque você fica nervosa e não consegue lembrar, e depois vê a nota então ou é legal ou é um desastre. Eu acho que **essas coisas de notas não mostra nada do que o aluno aprendeu**, ele pode simplesmente colar ou fazer várias outras coisas. Não mostra simplesmente nada a nota e sabe de uma coisa **odeio prova**”.*
(Aluna Alice – grifos desta pesquisadora)

Alice aponta, em seu discurso, a prática da avaliação como sistema classificatório e não como um processo de aprendizagem. Porém, apesar da ideologia dominante da prática de provas nas escolas, ela tem certo entendimento de que a prova, como instrumento de avaliação, pode cometer alguns equívocos.

Pode-se perceber, no discurso de Alice, a homogeneização que a escola ainda insiste em fazer com os alunos. A burocracia desenvolvida pela escola favorece, de certa forma, os equívocos das práticas avaliativas.

O processo de aprendizagem e a curiosidade infantil são silenciados nesses discursos. As palavras de Alice vêm carregadas de um silêncio que parece apontar para um entendimento que a própria escola desenvolveu nos alunos, ou seja, que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras da escola.

Segundo Norbert Elias (1994), as crianças são condicionadas e modeladas a aceitar um determinado padrão social que é tido como socialmente desejável. Os sentimentos também são modelados de acordo com a estrutura social. No entanto, seu discurso leva a pensar em ritos e práticas que são desenvolvidos na escola e que, de certa forma, colocam a criança em uma lenta modelagem de atitudes. Diante dessa perspectiva, percebe-se que movimento histórico nas escolas é muito complexo e, de acordo com a realidade social em que a escola está inserida, ocorrem diferentes flutuações de avanços e recuos.

Isto quer dizer que a leve modelagem de atitudes vai condicionando as crianças para que apresentem um comportamento desejável e previsível, a partir das exigências sociais. Nesse sentido, o relato da aluna Vitória, a seguir, leva a pensar sobre a questão do condicionamento, presente na organização da escola. Observe-se o relato

de Vitória: “*Eu não gosto quando há uma **prova**, pois **a sala fica muito quieta e o clima é muito tenso, sem alegria***” (Aluna Vitória – grifos desta pesquisadora).

O discurso de Vitória fala dos rituais cristalizados sobre o instrumento de avaliação “prova”. A fala da criança aponta indícios de que não há reflexão sobre a forma de saber, sobre o que a criança aprendeu ou não. Vitória relaciona o momento da prova como um momento de tristeza e não a um momento de organizar o pensamento sobre o que aprendeu e sobre o que ainda não sabe. As pistas contidas no discurso da criança apontam para posições cristalizadas e equivocadas que a escola mantém a respeito do que significa aprender. Apesar desses equívocos e contradições, a escola propicia a formação e a construção dos sujeitos. As palavras de Arroyo (2000, p. 112) traduzem a importância da escola em nossas vidas:

[...] a escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir.

O aluno Peterson, ao relatar um momento não feliz na escola, por sua vez, sinaliza o quanto a escola ainda condiciona e como trata das questões humanas no espaço escolar: “*Foi quando por **três semanas na aula de Educação Física teve aula de Matemática, eu não gostei!***” (Aluno Peterson – grifos desta pesquisadora).

No discurso desta criança, pode-se notar o entendimento cristalizado de que algumas disciplinas são mais importantes que as outras. Trata-se de um discurso polêmico e ideológico que parece indicar o controle e a vigilância permanentes na escola. É possível pensar, nessa perspectiva, que a decisão tomada pela escola em ter aula de Matemática, no lugar da aula de Educação Física, revela a questão do controle disciplinar, quebrando o ritmo administrativo ao qual o aluno estava acostumado. Há, nesse discurso, também um sentido do quanto o imprevisto e o inusitado aparecem na escola, restando a ela um único movimento que é o de conter os alunos ocupados em uma sala de aula. Este é o controle externo a que se refere Norbert Elias (1994) quando afirma que a civilização dos costumes não aconteceu de forma natural e que, na verdade, sempre houve um condicionamento e um adestramento do homem.

A literatura que traduz conceitos sobre a escola afirma que sua função social é promover a constituição do indivíduo favorecendo a apropriação do saber de forma

sistematizada, e que a qualidade do trabalho pedagógico está associada ao trabalho do professor que estimula o aluno a pensar e a apropriar-se do conhecimento historicamente construído. Porém, as ações pedagógicas que transcorrem na escola parecem, em alguns momentos, ignorar os sentimentos e o que os alunos têm a dizer. O relato de Luana, a seguir, parece indicar os conflitos que acontecem no cotidiano escolar. A versar sobre um momento não feliz na escola, a criança afirma: “*Quando a professora briga com todos os alunos pela culpa de um aluno. Quando não tem Educação Física. Quando tiramos notas baixas. Quando a professora não deixa mastigar chicletes. Quando alguém briga*” (Aluna Luana – grifos desta pesquisadora).

A fala de Luana não aponta para um acontecimento, mas apresenta sanções normalizadoras, práticas possivelmente recorrentes na escola. Segundo Foucault (1987, p. 152),

[...] a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe-se em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.

O discurso de Luana aponta para uma tradição disciplinar somente de contenção das ações dos alunos, sem um trabalho educativo de prevenção e conscientização. Percebe-se o panoptismo como uma espécie de laboratório de poder, rompendo com a autonomia do sujeito quando ele se organiza para fazer o que precisa ser feito. Constata-se também, nesse discurso, como os conceitos de subordinação e sanções normalizadoras são cristalizados pela escola. Aprender na escola, nesse sentido, parece estar ligado a ouvir e a repetir sem reflexão.

De acordo com Charlot (2005, p. 83), “[...] a novidade é que um número crescente de alunos, particularmente dos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a idéia de escola desvinculada da idéia de aquisição do saber”.

A imagem de escola descrita nos discursos a seguir sinaliza certo apagamento do saber. Percebe-se certa ênfase em relação às notas e às provas. O resultado final, passar de ano, é o que importa, até porque, se isso não acontece, as crianças sofrem sanções punitivas. Observem-se, na seqüência, os relatos dos alunos Felipe, Adilson e Manoela: “*Quando tive um declive no segundo semestre e que não tinha feito as tarefas e esquecido os materiais e as provas deixava incompletas*” (Aluno Felipe –

grifos desta pesquisadora); *“Foi quando a professora falou que eu tinha que ficar em recuperação porque se eu reprovar de ano eu vou apanhar e eu tive que estudar e fazer prova de Port, Hist, Mat, a de Português e a de História, estava difícil e a de Matemática também estava difícil mas eu consegui fazer”* (Aluno Adilson – grifos desta pesquisadora); e *“Quando caí e tirei o meu primeiro 0,5 em matemática”* (Aluna Manoela – grifos desta pesquisadora).

As marcas da escola aparecem nos discursos dessas crianças. A avaliação da aprendizagem parece ser entendida e vivida como uma sanção domesticada, ou seja, um enquadramento dos sujeitos como se todos fossem iguais e tivessem interesses iguais. As atividades escolares não são pontuadas como fatores de aprendizagem, mas como condições para o sujeito não sofrer punições morais.

O medo está muito presente nestes discursos, principalmente na fala do sujeito que aponta a reprovação como condição para apanhar ou não. Segundo Foucault (1987, p. 143), “[...] a disciplina ‘fabrica’ indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

A apropriação do saber pelo aluno se dá pela mobilidade intelectual e, para que isso ocorra, é preciso que situações de aprendizagem façam sentido para ele.

As palavras *“caí e tirei”*, contidas no discurso de Manoela, parecem carregar o sentido de fracasso escolar, atribuído somente à criança. No entanto, Charlot (2005) afirma que o fracasso, em algumas escolas, é programado para existir. Esse pensamento aponta para a burocracia escolar que, muitas vezes entrava os processos realmente avaliativos. As crianças, diante de provas marcadas com datas e horários, só estudam para cumprir o calendário.

Os registros, a seguir, retratam a importância da escola no sentido da socialização e da singularização dos indivíduos. Pode-se perceber que as influências da escola sobre os sujeitos não são somente de ordem cognitiva. Os aspectos afetivos, emocionais e sociais estão muito presentes nos discursos das crianças.

Nesse sentido, os registros foram situados em três sítios de significação: discurso do brincar, discurso da amizade, discurso da rejeição e discurso que silencia.

2.1 DISCURSO DO BRINCAR

*Juliana - Um momento feliz mesmo foi quando eu tive o meu clube aqui na escola, tem a Presidente que sou eu, e a vice que é minha melhor amiga, no nosso clube tem 7 pessoas, temos muitos **esconderijos**, e além disso **passamos por muitas aventuras, como histórias, investigações, etc...***

A visão aduocêntrica parece centrar os programas escolares na visão da instituição e na visão do professor. Isso pode ser percebido no discurso da criança quando ela fala dos “**esconderijos**” da escola onde tem **aventura e investigação**. Há no discurso dessa criança um fator que revela o quanto se aprende fora da sala de aula sem o controle e vigilância permanentes. Percebe-se nessa fala a escola como espaço de relação e que muitas vezes se apresenta como um único espaço de convívio social com crianças da mesma idade.

2.2 DISCURSO DA AMIZADE

*Melissa - Quando eu e minha amiga brigamos. Eu me arrependi de ter chamado ela de “**Dona Perfeitinha**” Ficamos separadas uma semana. Eu não agüentava mais. Fui até lá pedir desculpas. Eu me senti um monstro perto de todos. Mas às vezes ela me deixa nervosa.*

O que chama à atenção no discurso de Melissa é o fato de ela ter chamado a amiga de “**Dona Perfeitinha**”. Parece que há nesse discurso um valor implícito de que ser bom aluno é pejorativo. O dizer de Melissa aponta para os conflitos que acontecem, também, entre amigos.

As falas das crianças apontam para a escola entendida como espaço de relações e de aprendizagem de vida. O silêncio sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares parece dar espaço para um outro tipo de conteúdo que perpassa as relações humanas.

2.3 DISCURSO DA REJEIÇÃO

*Gustavo - Quando eu fui **perseguido** por muitos alunos aqui na escola.*

Quando o aluno escreve que “**foi perseguido**”, parece que há nessa formulação discursiva uma denúncia de violência dentro da escola; quando ele diz “**muitos**” ele fala do ponto de vista do agredido. A palavra “**perseguido**” parece sinalizar uma certa ideologia entre oprimidos e opressores; há sempre uma opacidade nos discursos revelados. Tanto as palavras quanto os silêncios não são transparentes.

Sentimentos de rejeição apontam alguns indícios de discriminação social, tema esse tão pertinente no mundo contemporâneo e que às vezes passa despercebido pela escola. Os temas trazidos nesses discursos são temas da vida cotidiana e que, se forem camuflados na escola, podem aparecer nos sintomas da indisciplina, do fracasso escolar, ou seja, do não desenvolvimento do potencial cognitivo.

2.4 DISCURSOS QUE SILENCIAM

*Jeferson - Não tive **nenhum momento feliz**.*

É impossível deixar de pensar a respeito do sujeito, que diz não ter momentos felizes na escola. Essa fala parece refletir que a escola nem sempre é lugar de troca, de aprendizagem, de conversas e de amizades. Ao olhar aquilo que não está dito nos remete ao pensamento de Orlandi (2003, p. 263) quando afirma que “podemos afirmar que às relações de poder interessam menos calar o interlocutor do que obrigá-lo a dizer o que se quer ouvir”.

De um modo geral, esses são alguns efeitos de sentidos encontrados nos textos das crianças, que apontam para acontecimentos discursivos que não se esgotam e não apresentam um só sentido. Diante do exposto, é possível dizer que o discurso é uma trama de vários fios que vão se entrelaçando no movimento histórico e nas condições de produção dos sujeitos.

3 CONSIDERAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES

O corpus empírico analisado sinaliza o quanto as ações humanas são interpeladas pela ideologia. Por um lado, o discurso pedagógico hermético e tradicional, e, por outro, um discurso que tenta romper com o já-dito para dizê-lo de forma diferente com outros efeitos de sentidos. Revelam, também, a riqueza do espaço escolar na construção do sujeito. Por meio de jogos simbólicos de palavras, a ideologia dominante atravessa esse espaço, e os efeitos de sentidos dos discursos das crianças são múltiplos, por isso, extremamente subjetivos.

Verificou-se que seus discursos, muitas vezes, são atravessados pelo discurso pedagógico e ideológico, que se manifesta, por exemplo, nos dizeres sobre alguns momentos em que se sentiram felizes, tais como aqueles em que conseguiram uma nota considerada boa e quando aprenderam a ler. Salientaram-se também os momentos tristes, quando foram rejeitados pelos amigos, quando a professora “deu bronca” na sala toda por causa de um aluno. O sentido das palavras, materializado nos textos, aponta para a construção de relacionamentos que transitam permanentemente nos espaços escolares.

Vale dizer que este artigo não teve a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise do discurso das crianças, até porque estes indicam muitos caminhos e muitos sentidos. Contudo, a pesquisa realizada permitiu a observação de várias situações vividas pelas crianças na escola; situações estas que possuem um sentido diverso para cada criança .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: Notas para uma investigação. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol I. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli (1942). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.