

Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar

Regularity and Event in the Functioning of the Schooling
Pedagogical Discourse

Fernando Silva **PAULA** *
Leda Verdiani **TFOUNI** **

Resumo: Este artigo constitui-se em uma investigação sobre as formas de funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar (DPE) e, também, sobre as possibilidades (lugares/posições) conferidas ou encontradas pelos sujeitos nesse discurso. Para tanto, foi empreendida uma análise discursiva de recortes extraídos de um *corpus* formado a partir de entrevistas realizadas com estudantes de Ensino Médio, com questões relacionadas à Educação e à Escola. A análise destacou a presença marcante de genéricos discursivos (*slogans*, máximas, provérbios), os quais funcionaram como eficazes mecanismos de interpelação ideológica. Tais fórmulas forneceram ao sujeito não somente uma interpretação, entre outras possíveis, mas uma leitura generalizante na forma de Lei, segundo a qual o sujeito (estudante) é o próprio responsável pelo seu fracasso na escola. Entretanto, em algumas situações singulares de enunciação observadas, essa regularidade discursiva produzida pelo emprego de fórmulas linguísticas encapsuladas foi

* Mestre (2008) e Doutorando em Ciências na área de Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contato: fernandopsico@hotmail.com.

** Master of Arts in Language Acquisition - University of California (1979). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1984). Livre-docente e associada pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora titular sênior da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto. Contato: lvtfouni@usp.br.

interrompida pela ação concomitante do recalque inconsciente, produzindo, dessa forma, o acontecimento no discurso.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Genéricos discursivos. Fracasso escolar.

Abstract: This article deals with the forms of functioning of the Schooling Pedagogical Discourse, as well as the possibilities (places/positions) given or found by the subjects within this discourse. For such, a discursive analysis was carried out on a *corpus* constituted of interviews with second grade students, containing topics related to school education. The analysis stressed the presence of discursive generics (such as slogans, proverbs, and such) which showed to be effective mechanisms of ideological interpellation. Such formulae supplied the subjects not only with one unique interpretation, between others, but also as a generalizing reading in the form of Law, according to which the subject (student) is the only responsible for his/her failure in the school. Nevertheless, in some singular situations of enunciations, this discursive regularity produced by the use of generics was interrupted by the concomitant action of the unconscious repression, resulting, in this way, in the event within the discourse.

Key-words: Pedagogical discourse. Discursive generics. School failure.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados e discussões de uma pesquisa na qual investigamos questões relativas ao funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar (DPE) e às formas de subjetivação produzidas por esse discurso em uma determinada escola. Na investigação em questão, analisamos a maneira como a ideologia difundida pelo DPE (re)produziu-se em alguns enunciados de estudantes de ensino médio sobre a Escola e a Educação e os efeitos de sentido que aí foram produzidos. Inevitavelmente, o desenvolvimento da pesquisa levou-nos para o debate em torno da questão da qualidade do ensino em nosso país e de alguns problemas decorrentes desse campo.

A qualidade da educação que se dá nos estabelecimentos de ensino brasileiros tornou-se uma das questões mais abordadas e polemizadas pela mídia. É significativo o número crescente de notícias e reportagens que

mostram e discutem os resultados, quase sempre insatisfatórios, da avaliação do ensino em todos os níveis de escolaridade (AKITA, 2010; GOULART, 2011; BORGES, 2012). O próprio Estado, se observarmos o portal de internet do Ministério da Educação brasileira, reserva uma espaço privilegiado para divulgar os resultados e outras informações relativas às avaliações (BRASIL, 2013). Entretanto, essa questão parece mesmo ganhar relevo quando somada às imagens difundidas da falta de estrutura das escolas, das irregularidades na gestão dos recursos educacionais e da violência que atinge alunos e professores de Ensino Básico e Superior (UCHINAKA, 2011). Podemos até dizer que é quando se consubstancia nessas contradições indissimuláveis – pois são tantos os fatos e imagens negativas sobre o tema divulgados pela imprensa, diariamente, que ficaria mesmo difícil negar sua existência – que a qualidade da educação torna-se um problema a ser resolvido.

Diante dessas questões, podemos indagar: será que essa intensificação do debate sobre a (baixa) qualidade do ensino traduz-se em algum tipo de revisão do modelo de educação que vigora em nossas escolas? Estará se consolidando uma nova “ordem do discurso” (FOUCAULT, 1996) no espaço escolar brasileiro?

É difícil propor uma resposta para esse tipo de questão, pois não se pode apreender, como em uma fotografia, o funcionamento de uma instituição tão complexa e tão significativa em nossa sociedade como a escola. Uma instituição, nos mostra Barenblitt (1992), é constituída por organizações, estabelecimentos, grupos e sujeitos e, além disso, também é palco constante de lutas e disputas que ocorrem em todas as suas instâncias (ALTHUSSER, 1996). Toda essa complexidade não pode ser reduzida a uma verdade universal ou interpretação final que generalize as causas do sucesso ou fracasso de alguma instituição, pois isto seria negar os próprios limites¹ do trabalho de investigação científica.

Por outro lado, algum conhecimento sobre essa questão pode ser produzido, de outras formas. Existem, atualmente, algumas linhas de trabalho

¹ De acordo com as formulações lacanianas (DOR, 1995) sobre os três registros – o Real, o Simbólico e o Imaginário –, toda realidade ou interpretação produzida pelo homem é não toda. O sujeito sempre se esbarra, mesmo que de forma inconsciente, com a impossibilidade de simbolizar de forma plena ou com exatidão aquilo que é do campo do Real.

que investigam os fatos da Escola e da Educação a partir de uma perspectiva que leva em conta o singular (contextual) e o possível (ASSOLINI, 2003; TFOUNI, 2005; COHEN, 2006; PAULA; TFOUNI, 2009). Esses trabalhos não buscam, como na pesquisa experimental tradicional, esgotar exaustivamente o assunto estudado. Eles partem da investigação de uma realidade educacional específica, como a repetência escolar em uma determinada escola ou comunidade, por exemplo. Porém, nestes casos, o conhecimento que se produz sobre essa realidade específica não se limita a ela, já que o trabalho de análise mobiliza elementos históricos e contextuais muito mais amplos, nos quais essa realidade se insere.

Nessa segunda forma de abordagem do objeto, não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – *amostragem significativa* – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1991), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso.

A pesquisa que realizamos sobre o Discurso Pedagógico Escolar (DPE) (PAULA, 2008) alinha-se a esta última forma de investigação, e foi motivada por uma determinada realidade que encontramos em uma escola ao longo do desenvolvimento de um trabalho de orientação profissional, realizado com estudantes de Ensino Médio. Nesse espaço criado pelo trabalho de orientação profissional, os estudantes traziam suas questões e posições sobre Escola, Educação, Universidade e futuro profissional. Chamou-nos atenção a presença de alguns enunciados genéricos sobre a Educação e a Escola que encontramos na fala desses estudantes, entre eles, o enunciado “tem que estudar para ser alguém na vida”. Porém, o que estranhamos não foram os enunciados em si, muito conhecidos e difundidos em nossa cultura, mas a forma naturalizada com que eles foram repetidos, como se uma verdade maior ali já estivesse pronta e disponível sobre uma questão que pode ter inúmeras interpretações.

Vale destacar que esse estranhamento só foi possível, segundo nos indica Tfouni (2003), porque o sujeito observador conseguiu deslocar-se de uma posição ideológica na qual a *verdade* transmitida pelo enunciado genérico encontra-se naturalizada (certa), para outra na qual é possível observar o funcionamento discursivo e significativo da língua em suas articulações com elementos históricos e culturais. Contudo, adverte a autora, também é necessário que se tenha em vista que não se trata aí de um saber exclusivo do

pesquisador, relacionado às suas *capacidades interpretativas*. Essa mudança de perspectiva sobre o objeto requer um deslocamento de posição com relação à Ideologia, o qual, nesse caso, foi propiciado pelo dispositivo teórico e analítico.

1 Aspectos Teóricos e Metodológicos

Em nossa pesquisa, o referencial teórico que permitiu um distanciamento necessário do objeto é aquele que encontramos na Análise do Discurso (AD) de filiação francesa tal como foi proposta nos trabalhos de Pêcheux (1997, 2002). Antes, porém, de discutirmos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da AD, é indispensável indicar que essa abordagem teórica localiza-se dentro de um modelo de ciência denominado por Ginzburg (1991) de “Paradigma Indiciário”. As pesquisas e trabalhos desenvolvidos a partir desta perspectiva de investigação partem de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas.

No modelo investigativo apresentado por Ginzburg (1991), o que se leva em consideração não é o quanto um determinado dado de pesquisa se repete para poder ser considerado válido e fornecer uma verdade genérica. Segundo o que propõe este autor, os dados devem ser tomados como indícios (marcas, sinais, vestígios, etc.) de uma realidade a ser percorrida e reconstruída pelo pesquisador. Esse princípio de investigação pode ser observado, por exemplo, no trabalho de reconstituição histórica que os arqueólogos realizam a partir de vestígios encontrados em expedições ou escavações. Também podemos encontrá-lo na prática semiológica diagnóstica daqueles médicos que percorrem os menores sinais e sintomas do paciente para explicar os casos menos comuns e difíceis de diagnosticar.

A adoção dos princípios científicos do Paradigma Indiciário nas pesquisas sobre a linguagem foi discutida por T'founi (1992), pesquisadora que desenvolve estudos nos campos do Letramento e da AD. Segundo esta autora, nos estudos guiados por essa perspectiva científica, as pré-disposições e os pré-julgamentos do sujeito pesquisador também fazem parte das condições de produção do conhecimento. Dessa forma, o que se busca não é um estado de neutralidade científica, ou uma “verdade absoluta” dos fatos, e sim um conhecimento singular no qual o sentido pode sempre mudar e a atividade interpretativa nunca se fecha.

Localizada nesse modelo científico, a AD tem como seu objeto o *discurso*, o qual pode ser definido como um efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 2010). É preciso ressaltar que discurso, nessa perspectiva, não é a mesma coisa que *dizer* (o significante em sua literalidade). O dizer são as palavras, expressões ou enunciados produzidos pelos sujeitos em suas mais variadas práticas languageiras, sem considerar o dinamismo e a historicidade da língua. Já o discurso traz a ideia de movimento, de sentido em curso, e não corresponde a nenhuma palavra ou enunciado específico, pois não coincide com a noção (mais estática) de significado. O discurso são os efeitos sentidos que se produzem na enunciação, a partir do movimento no qual os sujeitos passam a ocupar determinadas posições ideológicas.

De acordo com Orlandi (1987), o analista de discurso busca compreender de que forma os objetos simbólicos produzem sentido, voltando-se para a análise dos mais variados gestos de leitura e interpretação realizados pelos sujeitos. A autora define a AD como “[...] a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido.” (ORLANDI, 1987, p. 109). Destaque nessa definição para o conceito de formação discursiva, central no corpo teórico da Análise de Discurso de linha francesa.

A formação discursiva foi concebida no trabalho de Pêcheux (1997) como o lugar da constituição do sentido. De acordo com o autor, as formações discursivas funcionam como “zonas de sentido” que materializam linguisticamente determinadas formações ideológicas, prestando-se à regularização da atividade enunciativa:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto; de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

O que é importante destacar aqui sobre o conceito de formação discursiva – e isto não apenas do ponto de vista teórico, mas também metodológico – é que, por meio dele, a investigação deixa a esfera puramente idealista e especulativa, e ganha uma dimensão material (linguística e discursiva)

sobre a qual o analista realiza seu trabalho. No tipo de análise proposto pela AD, o conhecimento não resulta de ideias apuradas por meio de um exercício de reflexão ou meditação, no qual o saber decorreria de comparações abstratas de pontos de vista. O conhecimento é buscado a partir de indícios e marcas significantes que se apresentam na língua, em um trabalho arqueológico de reconstituição das condições históricas e culturais da produção do sentido.

Sobre os procedimentos de investigação, a AD não propõe categorias prévias de análise ou um modelo que possa ser empregado em qualquer tipo de investigação (ORLANDI, 2000; TFOUNI; TFOUNI, 2007). Nessa linha de estudos, é o próprio material escolhido para ser analisado que determina as possibilidades de análise. Cada analista elabora o seu próprio dispositivo analítico a partir da demanda por análise de determinado discurso (LAGAZZI-RODRIGUES, 2005). Em outras palavras, o “dado” mobiliza o investigador, causando-lhe um estranhamento, o que significa que o analista não escolhe *aleatoriamente* como seu objeto um determinado discurso, mas é afetado por ele, na medida em que o seu referencial teórico permite estranhar uma realidade social naturalizada pelo trabalho da ideologia.

No caso da investigação que estamos discutindo neste trabalho, o *corpus*, formado pelos enunciados dos estudantes sobre questões relativas à Escola e à Educação, só foi constituído após um primeiro confronto com determinada materialidade discursiva contraditória no espaço escolar. Deve ser ressaltado, porém, que este estranhamento da realidade só foi possível porque já dispúnhamos de um conhecimento prévio sobre o funcionamento dos discursos. Assim, podemos dizer que a teoria possibilitou a formulação do problema, e o problema demandou procedimentos que se iniciaram no trabalho de constituição do *corpus*.

Ressaltamos, por fim, que este caráter singular da investigação não significa que se possa fazer uma AD sem levar em conta alguns princípios básicos. Segundo Orlandi (2000), qualquer que seja a materialidade discursiva que se pretenda analisar, o trabalho deve seguir alguns passos, que partem de uma primeira análise linguístico-enunciativa até atingir os processos discursivos responsáveis pela produção dos efeitos de sentido que causaram estranhamento no analista.

2 O Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar

Apesar das novas propostas educativas baseadas em um ideal pós-moderno de conhecimento (MORIN, 2000), assim como da existência de uma leitura crítica em prol de uma educação brasileira mais democrática (SAVIANI, 2008), o que se pode verificar, na prática, em relação à Escola e à Educação, é outra coisa. Como mostra Assolini (2003), em seu estudo sobre práticas de letramento, o Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional ainda é o discurso dominante no espaço da escola pública brasileira. É esse o discurso que sustenta a maioria das práticas escolares desenvolvidas nesse espaço institucional, fato que, se considerarmos a forma (autoritária) de funcionamento do DPE, pode ser muito significativo para pensarmos as problemáticas do campo da Educação.

Orlandi (1987), em sua tipologia dos discursos, classificou o Discurso Pedagógico como um discurso autoritário. Além dos discursos de tipo autoritário, existiriam também, segundo a autora, os discursos de tipo lúdico e polêmico. Essa tipologia é proposta pela linguista com base no funcionamento dos discursos. Os dois principais critérios utilizados por ela para classificar um discurso seriam: 1) a reversibilidade entre interlocutores: se há ou não possibilidades de alternância na posição de agente do discurso; 2) a existência de polissemia: abertura ou fechamento da atividade interpretativa. Dentro dessa classificação, o discurso de tipo autoritário apresenta: irreversibilidade entre os interlocutores (um agente exclusivo do discurso); e polissemia fechada – há uma única forma de interpretar aceita, colocada como uma *verdade* que não se questiona.

Outra característica relevante que encontramos no DPE tradicional é a ocultação do objeto do discurso pelo dizer. Ocorre, nesses casos, uma supervalorização da forma (metalinguagem) em detrimento do conteúdo, o que pode ser observado, por exemplo, quando uma produção autêntica de um aluno, como uma pesquisa, na qual buscou elementos fora da escola e posicionou-se sobre o assunto pesquisado, é desvalorizada em função de *erros gramaticais*. Nesses casos, independentemente da interpretação inovadora produzida pelo estudante, sua produção só será valorizada se fizer “corretamente” como está indicado no livro didático (ASSOLINI, 1999). Sobre esse aspecto, Orlandi (1987) explica que o DPE anula o conteúdo referencial do ensino e o substitui por conteúdos ideológicos – por aqueles saberes institucionalizados e “legítimos” que devem ser “adquiridos” por

todos. Esse funcionamento discursivo se dá, por um lado, graças à presença de dêiticos (o “isso”) e repetições, que diluem o objeto do discurso e, por outro, devido a definições rígidas, cortes polissêmicos e encadeamentos automatizados que, no nível da metalinguagem, fazem-no parecer um discurso extremamente preciso e coerente.

Outro ponto destacado por Orlandi (1987) com relação ao DPE é o seu caráter de cientificidade. Este caráter se deve ao seu funcionamento discursivo preponderantemente metalinguístico, e ao apagamento do processo no qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se, ele mesmo, o “dono” do saber. É necessário sublinhar, entretanto, com relação ao papel desempenhado pelo professor, nesse modelo de ensino autoritário, que este sujeito também é interpelado pela ideologia veiculada pelo DPE. Ele pode, como indicou Assolini (1999, p. 106), estar posicionado no lugar de “instrumento de um sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona textos que agrada a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação de acordo com o mesmo sistema”.

Assim, podemos ver que, por meio de um discurso pedagógico revestido de *autoridade e cientificidade*, difunde-se em nossa cultura um ideal democrático de educação universal capaz de atender a todos, sem distinções. Nesse modelo, a educação é apresentada como um processo linear e transparente de transmissão de conhecimentos, que não comporta perdas ou falhas.

Qual é o lugar do aluno nesse discurso pedagógico que prevê uma educação sem falhas? Segundo uma leitura psicanalítica do sujeito (KUPFER, 1999; COHEN, 2004, 2006), ao aluno resta apenas a condição de objeto, pois sua singularidade aí é completamente deixada de fora. Nesse discurso, todos os alunos são tratados como se fossem a mesma *coisa* – ou a mesma *máquina* – capaz de registrar perfeitamente tudo aquilo que o professor transmite. Vê-se que nesse discurso todas as diferenças sociais e culturais são suprimidas, excluídas, em nome de um modelo ideal de ensino.

Por outro lado, também de acordo com Cohen (2006), a impossibilidade de concretização de uma educação universal nos é denunciada através de uma contradição persistente ao longo da História da Educação brasileira: o fracasso escolar. Para essa autora, todas as tentativas de encontrar ou aperfeiçoar um modelo único de ensino que possa ser aplicado em todas as crianças ou alunos falharam, pois cada sujeito tem sua história e suas

demandas específicas. Além do mais, como foi destacado por Kupfer (1999), nem tudo do desejo pode ser deslocado para fins educativos ou civilizatórios. De acordo com ela, o próprio Freud, pai da Psicanálise, reconheceu em seu trabalho os limites do alcance da prática educativa, que esbarra sempre em algo do sujeito que não se presta à Educação – o *ineducável*.

Mas, se o DPE propõe uma educação universal que, supostamente, serve para todos, o que acontece quando algo não dá certo? Como se explica, por exemplo, a repetência escolar? De acordo com Paula e Tfouni (2009), enquanto que, por um lado, esse discurso apresenta uma fórmula geral que desconsidera completamente o singular, por outro, quando ocorre alguma falha e um aluno não consegue aprender daquela forma, as justificativas que são oferecidas para explicar o insucesso são buscadas em aspectos individuais, localizados no próprio sujeito que fracassa: “olha, você não passou de ano, porque não se esforçou o suficiente”; “ele não entende matemática, porque tem um déficit de inteligência”. Ou seja, na ideologia veiculada pelo DPE, o problema nunca é do modelo de educação, mas do o aluno, que não teve capacidade ou dedicação suficiente para aprender, do professor que não ensinou da maneira correta como o sistema indica que se deve ensinar, ou da família, que não ofereceu o apoio necessário ao aluno.

Essa ideologia que torna responsável o próprio sujeito pelo seu fracasso escolar é intensamente difundida em nosso meio e naturaliza-se nos dizeres de estudantes sobre a escola e a educação. Podemos ver isso no trabalho de Tfouni e Tfouni (2007). Esses autores analisaram os efeitos de sentido produzidos pela presença de um genérico discursivo – *Guião: entra burro; sai ladrão* – que circulava nas escolas públicas de Ribeirão Preto-SP. A análise empreendida pelos autores apontou para a construção de um imaginário social no qual a escola (lugar onde se torna ladrão) e o aluno (burro, ignorante) aparecem de forma negativa e depreciada. Houve, nesse caso, um processo de identificação do sujeito (aluno) com a ideologia fornecida pelo genérico, que, segundo Tfouni (2004), funciona como uma fórmula linguística e ideológica que interpela o sujeito, dando a ele uma única possibilidade de interpretação. Nesse caso, uma leitura da realidade na qual aluno de escola pública (o próprio sujeito que enuncia) é incapaz de aprender outra coisa além da delinquência.

Foi esse processo de identificação do sujeito com a ideologia que o exclui que analisamos nas entrevistas realizadas com os estudantes de Ensino Médio. Vale antecipar, entretanto, que não se trata de um processo

homogêneo ou uniforme, pois a interpelação ideológica se dá de forma singular em cada sujeito.

3 Análise Discursiva dos Enunciados dos Estudantes

Os recortes que serão apresentados a seguir foram extraídos de um *corpus* constituído por entrevistas realizadas com estudantes de ensino médio de uma escola pública de Uberlândia-MG. Nessas entrevistas, os alunos responderam questões relacionadas ao sentido da Educação, da Escola e do Trabalho (futuro profissional). Seleccionamos, para tratar aqui, dois trechos de uma entrevista em que é possível identificar duas formas diferentes de o sujeito se posicionar com relação à ideologia difundida pelo DPE.

3.1 A lógica da dificuldade

O primeiro recorte foi extraído da entrevista realizada com J., 18 anos, aluna do primeiro ano do sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do período noturno, que relatou uma história de vida marcada por dificuldades financeiras e pela luta de sua mãe para conseguir criar sozinha e dar escola para os seus cinco filhos, todos de pais diferentes. Esse *destino difícil* de sua mãe aparece no centro de sua narrativa.

Antes do recorte que vamos apresentar a seguir, a estudante falava que já havia sido reprovada duas vezes na escola. Vale destacar que a questão da reprovação surgiu de uma pergunta do entrevistador. Vejamos o recorte:

Pesquisador: *e por que você repetiu?*

J: *por quê que eu repeti? Ai, porque eu estudava, ou... É, assim,... **Mais foi pro...um pouco de dificuldade, porque dificuldade todo mundo tem**, e trabalhar e estudar, aquela coisa, aí não tinha tempo. Não tinha tempo pra estudar e entrava a dificuldade. [...]*

Pesquisador: *E... Essas dificuldades que você falou, é... Dificuldades de?*

J: *no caso é dificuldade de... Sabe assim? **Dificuldade mental também é, porque todo mundo tem**. E não é toda matéria que a gente... tem facilidade de aprender. E...e... e a dificuldade no... Assim, chega uma prova, a gente num te tempo pra estudar, aquela coisa, e... num te tempo pra estudar.*

O que mais nos chamou atenção nesse recorte foi a presença de duas generalizações na fala da estudante, utilizadas para justificar-explicar os seus desempenhos escolares negativos. São elas:

1. [...] **Mais foi pro...um pouco de dificuldade, porque dificuldade todo mundo tem**
2. [...] **dificuldade mental também é, porque todo mundo tem.**

Nos dois enunciados podemos pensar em uma fórmula do tipo: se todo X é Y então X também é Y. No primeiro temos: **(se) todos têm dificuldades; eu também tenho dificuldades.** E no segundo: **(se) todos têm dificuldade mental; eu também tenho dificuldade mental.** Estes enunciados nos remetem à estrutura de um silogismo clássico (CHAUI, 2000, p. 200), tal qual:

Todo homem é mortal.
Sócrates é homem.
Logo, Sócrates é mortal.

O silogismo clássico é uma fórmula lógico-dedutiva que leva o sujeito a uma única interpretação, que é fornecida pelo conteúdo das premissas. O efeito de sentido causado pela presença dessas fórmulas nas narrativas é muito significativo. Em um trabalho em que analisa as respostas de adultos não alfabetizados às questões apresentadas por silogismos, Tfouni (2006) apresenta as seguintes considerações sobre a estrutura destas fórmulas:

1. a premissa maior é caracterizada como um “enunciado-lei”, no qual a referência das palavras não depende da situação em que foram enunciadas. Esse enunciado estabelece um quadro referencial fechado em si mesmo, alético, que é válido para todos os tempos possíveis;
2. a premissa menor restringe a referência da maior, deslocando o que era genérico para o individual, fazendo com que o atributo de todo um conjunto na premissa maior passe a ser atributo de indivíduo(s) na premissa menor. Estabelece-se, assim, uma relação de inclusão;
3. em decorrência, as duas premissas passam a constituir um todo, uma verdade necessária, cuja garantia de confirmação só pode ser encontrada dentro dela mesma.

Como podemos observar no trabalho desenvolvido por Tfouni (2006), a estrutura lógico-dedutiva dos silogismos lhes confere um caráter de lei, capaz de fazer de valores e interpretações “verdades inquestionáveis”. É este tipo de funcionamento discursivo que ajuda a sustentar a *autoridade* dos discursos científico e pedagógico tradicionais.

Dando continuidade à análise, nas duas generalizações que destacamos na fala da estudante J. identificamos marcas linguísticas da presença de um tipo de interpretação tradicional e conservadora sobre o fenômeno do fracasso escolar. De acordo com uma das revisões críticas empreendidas por Patto (1992) sobre essa problemática, uma das explicações que se oferece para as causas do fracasso escolar são as deficiências ou déficits intelectuais de origem genética ou, até mesmo, raciais. Segundo esse tipo de explicação, os sujeitos fracassam na escola porque não possuem a capacidade ou a inteligência necessária para aprender o conteúdo transmitido pelos professores em sala de aula. Podemos encontrar as marcas linguísticas desse tipo de explicação no recorte que estamos analisando. O sujeito enuncia, respectivamente, “dificuldade” e “dificuldade mental”.

O fato significativo, neste caso, é que, enquanto essas teorias interpretam os casos de fracasso como deficiência ou incapacidade de aprender de um ou mais alunos (do indivíduo), na fala da estudante ocorre uma (re)interpretação – “dificuldade todo mundo tem” – revelando que o sujeito não simplesmente reproduz o que a formação discursiva lhe autoriza a dizer na posição ideológica que ocupa. No lugar de explicar o seu fracasso pela lógica genérica da deficiência (exceção da regra) – e dizer, por exemplo: “**eu reprovei porque tenho dificuldade**” –, o sujeito, ao enunciar, subverte esta lógica e a utiliza como justificativa (aceitável) do seu desempenho insatisfatório. Muito significativo nessa sequência é o uso do verbo *reprovar* na voz ativa, que, apesar de ser um regionalismo, e, portanto, aceitável na forma oral, produz o efeito de que o responsável pela reprovação – seu agente – é o próprio locutor (aluno).

O deslocamento discursivo produzido neste caso permite a produção de enunciados do tipo: “**todos têm dificuldade, (logo) eu também tenho**” ou “**(Se) todos têm dificuldade, eu também (posso) ter**”. Reconhecemos, dessa maneira, um acontecimento discursivo produzido pela ação concomitante da ideologia e do recalque inconsciente, no qual o sujeito, para não dizer “eu fui reprovado porque tenho dificuldade mental”, diz: “eu fui reprovado, pois todos têm dificuldade mental”. A deficiência, nessa lógica,

deixa de ser uma marca individual (pejorativa) e torna-se, por meio de um deslizamento na cadeia significante, um atributo de todos. Nesse acontecimento discursivo, produzido pelo encontro – ou confronto – entre a história do dizer e a história do sujeito, uma nova interpretação foi produzida.

No entanto, como pontuou Tfouni (1992), não se trata, nesse caso, de uma escolha *aleatória* de enunciados ou termos realizada pelo sujeito, mas de um processo inconsciente, no qual este se encontra interditado para dizer de algumas formas. Lembremos que a questão da deficiência tem conotações negativas em nossa cultura (a exclusão, a falta de acesso, o preconceito, etc.), e que é muito difícil para os sujeitos se reconhecerem nessa posição social estigmatizada, o que pode ser comparado, em termos de interdição discursiva, à dificuldade que muitas pessoas encontram em dizer que seu familiar está com câncer.

Assim, nesse recorte que estamos considerando, a alternativa (inconsciente) encontrada pelo sujeito para não dizer “eu tenho deficiência” ou “eu sou deficiente”, e evitar ocupar esse lugar subjetivo de deficiente, foi dizer “todos têm deficiência”, ou “todos são deficientes”. Entretanto, mesmo que essa alternativa encontrada pelo sujeito (talvez por motivos inconscientes) tenha contornado, subjetivamente, a condição indesejável de ser ele um deficiente entre os *normais*, ela também não deixou de atender, pelo menos em parte, a ideologia que diz que o fracasso é causado pela deficiência, pois incluir todos os sujeitos em uma mesma categoria patológica não modifica a causalidade atribuída ao problema.

Devemos também buscar a compreensão desse acontecimento discursivo nas contingências sociais em que se deu a enunciação. Ao longo da história da educação brasileira, teorias como as do déficit ou da carência cultural surgiram para explicar os fenômenos da repetência e evasão escolar, classificados como fracasso escolar (individual). No entanto, no contexto em que se deu a investigação, a maioria dos alunos possui um histórico de repetência ou abandono escolar. Ou seja, o sujeito enunciou a partir de uma realidade social concreta, na qual aquilo que era para ser exceção (a exclusão) tornou-se a regra. Nesse sentido, parece que essa realidade social precária está naturalizada de tal forma no imaginário social compartilhado por esse sujeito que é aceita e ecoada como uma verdade inquestionável, equivalente à conclusão fornecida por um silogismo clássico, que permite apenas um tipo de interpretação. Têm-se, dessa forma, as contingências materiais e

históricas que possibilitaram o acontecimento no discurso. Nesse caso, um acontecimento que denuncia o fracasso da escola pública brasileira em cumprir a sua missão educativa.

3.2 Estudar para ser alguém na vida

Este recorte também foi extraído da entrevista realizada com J., 18 anos, aluna do EJA, período noturno. Questionada sobre o papel da escola e sobre os motivos que a levavam a estudar, ela apresentou em sua fala um enunciado genérico muito difundido em nossa cultura e utilizado, frequentemente, quase que de forma natural pelas pessoas quando o assunto é Educação: “tem que estudar para ser alguém na vida”. Vejamos o recorte:

Pesquisador: *e você, o que você procura aqui na escola?*

J: *Ai, eu procuro melhorar NE... nos meus estudos NE... pra eu ser alguém na vida. E... pra mim aprender né... Porque se eu...se eu...meus...eu ter meus filhos e depois eu falar: “ah eu não estudei”. Porque hoje em dia o...os pais antigamente estuda até a quarta série, aquela coisa. E se eu não estudar e mostrar pros meus filhos que eu estudei, que eles também têm que estudar, e... O Brasil não vai pra frente. Então eu tem que dar a oportunidade, mostrar que a gente é capaz, e que eles também vão ser capazes... de estudar e ser alguém na vida.*

No recorte acima, os dois enunciados em negrito apresentam uma relação de causa-efeito entre o “estudar” e o “ser alguém na vida”. No primeiro enunciado, o sujeito diz que é preciso melhorar nos estudos para ser alguém na vida; no segundo, diz que é preciso mostrar que é capaz de estudar e ser alguém na vida. O efeito de evidência provocado pela fala da estudante levou-nos a indagar: e se o sujeito não estudar, ele não será alguém na vida? E o que significaria, para este sujeito, essa expressão “ser alguém na vida”?

Ponderemos que, ao enunciar, o sujeito não toma consciência dessa forma, dessas questões. Ele é guiado pelos esquecimentos necessários (PÉCHEUX, 1997) para que cada um ocupe uma determinada posição com relação à ideologia. Nesse sentido, a educação aparece naturalizada na fala da estudante como o grande veículo de ascensão social; como aquilo que poderia conferir-lhe o status de “alguém” em nossa sociedade. Essa

ilusão que sustenta o discurso do sujeito coincide, exatamente, com o tipo de “promessa” que encontramos no DPE: um discurso que difunde um ideal de educação universal e democrática, capaz de compensar as desigualdades que assolam nossa sociedade (TFOUNI; ASSOLINI; SILVA, 2008).

No enunciado genérico em questão – “estudar para ser alguém na vida” –, é possível resgatar um não dito muito significativo, que desmente a ilusão produzida pelo DPE, de que a educação é a chave para o sucesso e a solução das desigualdades sociais. O não dito é: “**a educação funciona, na sociedade capitalista, como instrumento de seleção e exclusão social**”. Este não dito, entretanto, só pode ser acessado após um trabalho sobre a superfície linguística do enunciado (a forma do dizer), que desfaz a ilusão de que só se pode enunciar da maneira como foi enunciado.

Neste caso, a lógica que se materializa no enunciado “(tem que) estudar para ser alguém na vida” permite-nos formular, através do recurso da paráfrase, os enunciados: “quem estudar será alguém na vida”, e “**quem não estudar não será** alguém na vida”. O emprego desse recurso *parafrástico* sobre a superfície linguística do enunciado produz um deslocamento significante, a partir do qual se pode tomar a educação como critério de inclusão-exclusão do sujeito na sociedade.

Atentemo-nos para o fato de que educação, nesse discurso, corresponde à escolarização formal, e não aos saberes ou conhecimentos que o sujeito constrói ou adquire de diversas formas ao longo de sua vida. O que é valorizado nessa formação discursiva é o grau de escolaridade obtido pelo sujeito – o importante não é o que o sujeito aprendeu na escola ou em outros espaços sociais, mas o fato de ter concluído certo nível de ensino formal (secundário, universitário, etc.). É interessante que, em nossa sociedade, o grau de escolaridade é utilizado como o principal critério que organiza e justifica a divisão social de trabalho. É com base nesse critério, por exemplo, que o Estado estabelece editais de seleção de servidores públicos e os diferentes planos de carreira.

Talvez esteja aí uma das principais razões de o discurso pedagógico tradicional se fazer tão presente no espaço escolar: ele ajuda a justificar o sistema de exclusão social, na medida em que “convida” o estudante a responsabilizar-se pelo seu próprio “destino individual”, ou pelo seu próprio fracasso escolar, já que a escola, “universal” e “democrática”, oferece (supostamente) tudo aquilo que o sujeito necessita para ser “alguém na vida”.

Considerações Finais

A análise discursiva dos enunciados produzidos pelos estudantes sobre a Escola e a Educação possibilitou-nos construir um conhecimento singular sobre essas instituições, relacionado aos processos dialéticos de significação e identificação nos quais se constituem sujeitos e sentidos (interpretações). Esses processos, como já vimos, são ideológicos e inconscientes e só podem ser acessados a partir de uma determinada materialidade linguística (PÊCHEUX, 1997).

Essas dimensões linguística e significante do funcionamento da ideologia foram observadas na análise que realizamos da enunciação de genéricos discursivos pelos estudantes de Ensino Médio. Nos recortes que apresentamos, esses genéricos funcionaram como eficazes mecanismos de interpelação ideológica, fornecendo ao sujeito não somente uma visão de mundo (entre outras possíveis), mas uma interpretação na forma de Lei – *quem não estuda não é ninguém; tem que estudar para ser alguém na vida*. Foi possível observar, assim, que, do mesmo modo como ocorre quando se apresenta a premissa maior de um silogismo clássico, a enunciação do genérico discursivo induziu o sujeito a uma única possibilidade de leitura da realidade social, válida para qualquer situação. Nesse caso específico que estamos considerando, essa leitura de mundo é aquela fornecida pelo DPE, o qual responsabiliza o sujeito pelo seu próprio fracasso escolar/social.

Por outro lado, a análise dos dois recortes que apresentamos serviu para fortalecer a tese de que a Ideologia não é uma entidade estática que interpela o sujeito sempre da mesma forma. Seu funcionamento é heterogêneo e contraditório, o que abre possibilidades para o equívoco e para o acontecimento. Vimos que, quando a ideologia veiculada pelo DPE confrontou-se com as interdições do Inconsciente – e o sujeito, para não dizer *eu tenho dificuldade mental*, disse *todos têm dificuldade mental* –, houve uma ruptura na cadeia de significação, e uma nova interpretação teve que ser produzida, caracterizando dessa forma o acontecimento no discurso.

O acontecimento no discurso não significa, porém, que o sujeito tornou-se livre dos efeitos ideológicos, pois pensar dessa forma seria cair novamente na ilusão do *conteúdo interpretado* (ŽIŽEK, 1996). O que ele possibilita são deslocamentos para outras zonas do sentido, para outros campos semânticos, uma vez que não é possível se posicionar do lado de

fora da Ideologia² (PÊCHEUX, 1997), da mesma forma como não se pode falar da linguagem a não ser por meio de alguma linguagem. O que se modifica, dependendo da posição ideológica que o sujeito ocupa, são as possibilidades de interpretar o objeto.

Em uma perspectiva fechada como a que encontramos no DPE, essas possibilidades de interpretação são muito reduzidas. O campo semântico é constituído a partir de fórmulas lógicas e linguísticas – como os genéricos discursivos – que tornam quase impossível instalar a polissemia. Aliás, nesse discurso, o aluno nem é reconhecido como sujeito singular, capaz de expor seus pontos de vista e suas diferentes demandas de aprendizagem. O único lugar que este sujeito (aluno) encontra nessa formação discursiva fechada é o de objeto de um sistema de ensino que, historicamente, nada quis saber sobre o diferente e sobre suas próprias falhas (COHEN, 2006).

Assim, se se pretende que os alunos sejam mais participativos, criativos e críticos na escola, será necessário instituir outras formas de discurso nesse espaço institucional, novas perspectivas nas quais o sujeito possa posicionar-se com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula e à realidade na qual está inserido. Ou então, restará ao sujeito, se ele continuar não encontrando um lugar no discurso que orienta as práticas escolares, resistir à Educação, pois resistir, nessa condição, significa existir.

Referências

AKITA, E. Qualidade da educação no Brasil ainda é baixa, aponta Unesco. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 jan. 2010, Notícias. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175,0.shtm>> Acesso em: 19 jan. 2010.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

² Althusser (1996) distinguiu Ideologia (instância geral mediadora) de ideologia (específica ou singular).

ASSOLINI, F. E. P. *Pedagogia da Leitura Parafrástica*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

ASSOLINI, F. E. P. (2003). *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BORGES, P. Desempenho melhora na educação básica, mas ensino médio ainda patina. *Último segundo: educação*. 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-14/desempenho-melhora-na-educacao-basica-mas-ensino-medio-ainda-patina.html>>. Acesso em: 27 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores agregados de resultados 2002-2010*. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/indicadores_agregados.php>. Acesso em: 15 set. 2013.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COHEN, R. H. P. *A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006.

COHEN, R. H. P. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. *Psicologia em Revista*, v. 10, n. 16, p. 256-269, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan: estrutura do sujeito*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. (Ed.). *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1991. p. 143-179.

GOULART, N. Maus resultados na Prova ABC refletem má qualidade da educação infantil, afirmam educadores. *Revista Veja*, São Paulo, 25 ago. 2011. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/maus->

resultados-na-prova-abc-refletem-ma-qualidade-da-educacao-infantil-afirmam-educadores> Acesso em: 27 ago. 2011.

KUPFER, M. C. M. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, v. 1, n.16, p. 14-26, 1999.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. A prática do confronto com a materialidade discursiva: um desafio. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. (Orgs.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 185-206.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *AD: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

PATTO, M. H S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PAULA, F. S. *Os gêneros discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

- TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *D. E. L. T. A.*, v. 8, n.2, p. 205-223, 1992.
- TFOUNI, L. V. E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. *Organon*, v. 17, n. 35, p. 143-160, 2003.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).
- TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. *Revista ANPOLL*, v. 18, p. 127-141, 2005.
- TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.
- TFOUNI, F. E. V.; TFOUNI, L.V. Entra burro; sai ladrão: o imaginário sobre a Escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, n. 2, p. 293-311, 2007.
- TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; SILVA, N. Fracaso y expulsión: productos del discurso pedagógico escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 15., 2008, Montevideu. *Anais...* Montevideo: ALFAL, 2008.
- UCHINAKA, F. Já virou habitual assalto e violência na USP, diz aluno da FEA. *UOL Notícias*, São Paulo, 19 mai. 2011. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/2011/05/19/ja-virou-habitual-assalto-e-violencia-na-usp-diz-aluno-da-fea.jhtm>>. Acesso em: 26 set. 2011.
- ŽIŽEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: ŽIŽEK, S. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 297-331.