



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**VALDILENE FABRÍCIO DE MENEZES**

**GRITOS, RÉGUAS, APITOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO  
EDUCADOR QUE UTILIZA FORMAS DE SILENCIAMENTO EM SALA  
DE AULA**

**RECIFE**

**2013**

**VALDILENE FABRÍCIO DE MENEZES**

**GRITOS, RÉGUAS, APITOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO  
EDUCADOR QUE UTILIZA FORMAS DE SILENCIAMENTO EM SALA  
DE AULA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Processos de organização linguística e identidade social.

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo.

**RECIFE**

**2013**

M543g

Menezes, Valdilene Fabrício de

Gritos, régua, apitos : uma análise discursiva do educador que utiliza formas de silenciamento em sala de aula / Valdilene Fabrício de Menezes ; orientador Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, 2013.  
77 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2013.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Discurso. 4. Educação. 5. Ideologia. I. Título.

CDU 801

**GRITOS, RÉGUAS, APITOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO  
EDUCADOR QUE UTILIZA FORMAS DE SILENCIAMENTO EM SALA  
DE AULA**

**VALDILENE FABRÍCIO DE MENEZES**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zulina Souza de Lira  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Caiado  
Universidade Católica de Pernambuco  
Examinadora Interna



## DEDICATÓRIA

Aos meus inesquecíveis pais, José Bezerra de Menezes e Severina F. de Menezes (*in memorian*) que me adotaram, me educaram e formaram meu caráter. Minha primeira aula de educação. Ao meu amado marido, o Dr. Luiz Carlos Ferreira Castro (*in memorian*), obrigada por ter apostado todas as suas fichas em mim, como um ser humano que pudesse ser recuperado, amado, respeitado. Obrigada por seu amor. Por me dar um lar, nossa filha que simboliza nossa união terrena. Saudades...

À minha filha Maria Di Lorena Ferreira Castro, uma adolescente que, ao contrário de outras, cuida de mim, zela por mim e aguentou todos os meus rompantes diante da difícil tarefa de trabalhar, cuidar do lar, da profissão, da saúde, dissertar... e lá estava ela: esquecendo-se de si mesma, sempre ao meu lado. Filha, meu porto seguro aqui na terra é você. A você, Pedro Menezes, meu filho, o doce veneno do escorpião: “seu amor pegou na veia, causa dor, mas dá prazer...”

À minha fiel cadelinha Bysteka, (*in memorian*), da qual lembro e choro todos os dias. Nunca vou esquecer seu amor, seu olhar, seu carinho excessivo, seu gosto por salsichas e mingau de bebês. Ainda me pergunto: será que bicho, de alguma forma, fala?

A vocês, todo o meu amor ...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ama incondicionalmente. A Jesus: irmão verdadeiro e único Mestre. À Maria de Nazaré, Emmanuel, Memei, Bezerra de Menezes, Chico Xavier, André Luiz e, de certo, muitos outros espíritos de luz que caminham comigo, não importando a negação da ciência: não mais os negarei. Sei o tanto de trabalho que vos dou...

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Azevedo. Um anjo que aportou nesta academia, uma mãe pedagógica, um ser de luz, minha maior incentivadora a não desistir. Sinônimo de educação, gentileza, inteligência, paciência e humanidade. Sem você, Nadia, nada disto seria possível. Meu muito obrigada por ouvir meus desabafos, e por suas indispensáveis correções. Você é inclassificável, Nadia.

A esta banca, por suas importantes contribuições. Minha consideração e meu respeito. Aos professores, digo: Educadores (como gostaria Paulo Freire) desta academia, por suas aulas valiosas e indispensáveis para minha evolução educacional. À doutora Nanette Frej, minha psicanalista, que nunca poderá ser minha amiga (a não ser que ela me dê alta), o que acho eternamente difícil. Você conseguiu, Nanette. Estou aqui.

Ao doutor Dailton José Braz Lucas, médico desta instituição, aquele que não se viu como um deus, e sim um ser humano, enxergando a dor do outro. Muito obrigada.

Aos sujeitos desta pesquisa. Sem eles, ela não se concretizaria.

Ao sindicato de Olinda, nas pessoas de Marineide de Souza Correia, Dalva Barbosa, Antônio Pereira Júnior e Longstein de Almeida Souto, entre outros aqui não citados, mas que de alguma forma contribuíram na minha liberação para estudar, mesmo estando no probatório.

Ao ex-secretário de educação da minha querida cidade de Olinda, o senhor José Francisco de Souza Filho, mas conhecido por todos nós como Chicão, que me recebeu gentilmente em seu gabinete, e fez minha liberação para o Mestrado. O meu muito obrigado a todos.

*“Só aprende aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas.”*

*Paulo Freire*

*Emoções*  
"Em paz com a vida  
E o que ela me traz  
Na fé que me faz  
Otimista demais  
Se chorei ou se sorri  
O importante  
É que emoções eu vivi ..."

Roberto Carlos

## RESUMO

Apesar de tantos projetos educacionais, de tantas capacitações, formações de professores e das diversas equipes multidisciplinares, ainda se tem muito o que fazer em favor da relação educador/educando. A relevância deste estudo surgiu da observação de existência e necessidade de pesquisas em torno do uso de instrumentos que acabam por silenciar o aluno. Por que eles existem, se são mesmo necessários, ir em busca dos efeitos de sentido de uma fala autoritária e estridente, batidas de uma régua sobre a mesa, um cadeado sendo batido no birô, ou até mesmo o uso de um apito para fazer calar o educando. Todas essas questões são observadas nesta pesquisa, na medida em que se procura descrever e analisar como funcionam discursivamente tais instrumentos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o discurso do educador a respeito de estratégias, instrumentos silenciadores em sala de aula. Os objetivos específicos são: identificar e analisar as formações imaginárias, discursivas e ideológicas existentes neste discurso pedagógico, com o uso desses instrumentos: voz alta, batidas de régua sobre a mesa, cadeados, e até apito, utilizados pelo professor, para que gerem efeito silenciador nos discentes. A coleta do *corpus* discursivo foi realizada através de entrevista semiestruturada com oito educadores da rede municipal de Recife-PE. Analisamos a formação discursiva e ideológica marcada na utilização desses instrumentos. Observamos o discurso do profissional de educação a partir dos pressupostos teóricos e analíticos da Análise do Discurso de linha francesa, fundado por Pêcheux, na França, e trabalhado por Orlandi e seguidores, no Brasil. Por fim, buscamos entender quais as interferências e os efeitos de sentido desse tipo de procedimento, buscando compreender que sujeito é esse, e o que ele quer dizer, e não o diz, o que pode dizer e não é dito. A partir dessa abordagem, compreendemos que não há discurso sem sujeito, e também não há sujeito desagregado de ideologia (ela é inerente ao sujeito), ou seja, o sujeito é a todo momento interpelado e perpassado por uma ideologia, e é através dessa ideologia que a língua faz sentido. O *corpus* foi trabalhado, constituindo-se de sequências discursivas, e analisado a partir dos procedimentos analíticos da própria Análise do Discurso de linha francesa. Na posição de pesquisadora/analista, procuramos nos manter no lugar de escuta, para, além das evidências, *a posteriori*, entender que o processo de constituição dos sujeitos entrevistados se dá através da ideologia e do inconsciente, considerando-se principalmente a opacidade da linguagem. O que se percebe é a predominância do discurso pedagógico institucionalizado e legitimado pela própria escola. Concluímos a dissertação, cientes de que algo sempre faltará, pois esta é a incompletude que tanto inquieta a nós, sujeitos-pesquisadores, moventes e sempre em constituição.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Ideologia. Educação. Silenciamento

## ABSTRACT

Although many educational projects, so many skills, training of teachers and a range of multidisciplinary teams, there are a lot of to do in favor of the teachers/students relationship. The relevance of this study came through because of observation of existence and necessity of researches around the use of instruments which promote students' silent. Why does it exist, they are really necessary, search the effects of sense about authoritarian speech, hit with a rule over the table, a lock hit on the teachers' table, or even the use of the whistle to provoke the students' silence. All these questions are observed in this paper which intend to describe and analyze how work discursively these instruments. The general aim of this research is analyze the teacher's discourse related to strategies, instruments which promote silence in the classroom. The specific aims are identify and analyze the imaginary, discursive and ideological formations which exist in the pedagogical with these instruments: load voice, hit with the rule over the table, lock and even whistle utilized by the teacher in order to provoke the silent effect in the students. The choice of the discursive corpus was done through interviews with eight teachers of the public schools of Recife-PE. We analyzed the discursive and ideological formations remarked in the utilization of these instruments. We observe the professional discourse of educational systems by the theoretical and analytical dispositive of the Discourse Analyses of French line, founded by Pêcheux, in France, and improved by Orlandi and her fellows, in Brazil. Finally, we aimed realize the interference and the effects of sense of these kind of procedure, in order to understand which subject is this, and what he want to say, and do not, what can say and it's not said. Through this approach, we realized that there is no discourse without ideology, and there is no subject apart of ideology (it's is in the subject), it means, the subject is every time under ideology, and it's through this ideology that language makes sense. The corpus was worked with discursive sequences, and analyzed through the analytical procedures of Discourse Analyses of French line. In the position of researcher/analyst, we intended to keep the place of listening in order to, through evidences, later, realized the process of the constitution of the interviewed subjects happens through ideology and unconsciousness, considering mainly the opacity of language. In this research we can identify the pedagogical discourse institutionalized and legitimized even by the school. We concluded this paper, considering that something always miss, because this is what makes us, researcher-subjects, anxious which make us always move forward always looking for constitution of ourselves.

Keywords: Discourse Analyze. Ideology. Education. Silencing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Existe utilização de estratégias para o silenciamento dos educandos? .....	52
Figura 2 - As estratégias de silenciamento funcionam? .....	53
Figura 3 - O barulho em sala de aula melhora ou piora quando são utilizadas as estratégias? .....	53
Figura 4 - Por que o educador se utiliza dessas estratégias? .....	54
Figura 5 - Existe polêmica por parte da gestão, pais, ou de outros educadores quanto ao uso das estratégias? .....	54

## LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

FDs – Formações Discursivas

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPP- Projeto Político Pedagógico



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 EDUCAÇÃO E DISCURSO</b> .....	15
<b>1.1 Um pouco sobre a história da educação</b> .....	15
1.1.1 Principais tendências pedagógicas da prática docente .....	16
1.1.1.1 Tendências Liberais .....	18
1.1.1.2 Tendências progressistas .....	19
1.1.1.3 Pedagogias liberais .....	20
1.1.1.4 Pedagogias progressistas .....	21
<b>1.2. Análise do Discurso de linha francesa</b> .....	22
1.2.1 Interdiscurso .....	28
1.2.2 Memória discursiva .....	29
1.2.3 Ideologia .....	31
1.2.4 Silenciamento .....	32
1.2.4.1 Silêncio do exercício do poder .....	33
1.2.4.2 Silêncio da resistência .....	33
<b>1.3 Discurso pedagógico: tipologia do discurso</b> .....	35
<b>1.4 Relação Educador x Educando</b> .....	41
<b>1.5 Voz do educador: uma questão de saúde pública</b> .....	44
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	47
<b>2.1 Análise do discurso como dispositivo de análise</b> .....	48
<b>3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO</b> .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	66
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>APÊNDICE</b> .....	75
<b>ANEXO</b> .....	76

## INTRODUÇÃO

Quando iniciei meu Mestrado na Universidade Católica de Pernambuco, havia dentro de mim uma inquietação em saber que a educação no Brasil, mesmo abarrotada de tantos projetos educacionais, de tantas capacitações, formações de professores, e das diversas equipes multidisciplinares, ainda está cheia de deficiências e problemas, em boa parte educacionais, e outros nem tanto assim. Comecei a refletir no que eu poderia ser útil ao processo educacional já que, sendo graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, sabia que poderia fazer algo, mas até então não sabia o que, ou de quê forma fazê-lo.

Foi nesse período que comecei a lecionar nos municípios de Olinda e Recife, e percebi o quanto ainda tem-se a fazer em favor da educação. Pude perceber esse contexto na pele, vendo muitas vezes uma educação carente e necessitada de muito mais auxílio do que se possa imaginar. Vi, e ainda vejo, educadores desesperados em sala de aula pela “falta de educação doméstica dos seus discentes”; educadores adoecendo pelo mau uso de seu principal instrumento de trabalho, no caso, sua voz; vi e ouvi gritos, batidas e até apitos para fazer calar as crianças, “na tentativa” de conseguir então dar suas aulas; vi tantas coisas mais. Isso me incomodou. E penso que é quando nos sentimos incomodados que descobrimos o momento e a forma certa de agir. Tornou-se fundamental que se questionasse mais sobre a educação e os processos inseridos nela. Nosso objetivo foi analisar o discurso do educador que se utiliza de estratégias, instrumentos silenciadores em sala de aula.

Observamos o discurso do profissional de educação a partir dos pressupostos teóricos e analíticos da Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD. Objetivamos entender quais as interferências e sentidos dados por esse tipo de procedimento, buscando ouvir que sujeito é esse, e o que ele quer dizer e não o diz, o que ele pode dizer e não é dito. Por que ele pensa ser o fundador deste discurso? A AD busca realizar uma análise, considerando o texto na sua opacidade.

Para ela, a interpretação deve considerar “O modo de funcionamento linguístico-textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção” (BRANDÃO, 1998, p.19).

Fundamentamos nosso trabalho nos estudos de Michel Pêcheux, que fornecem uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento da AD, bem como de seus seguidores, no Brasil, como Orlandi (2008), Ferreira (1996), Indursky (1999) Mariani (1998) e outros. Nossa meta foi construir uma ponte entre a teoria AD e a prática pedagógica docente. Analisamos o discurso do educador e seus conceitos, além de compreender a importância de se considerar a linguagem na relação com as condições de produção do discurso, com foco do trabalho com sujeitos no processo de ensino/aprendizagem.

Parece haver, no contexto escolar, o uso de um discurso autoritário, i.e, que não traz reversibilidade possível, ou seja, o discurso pedagógico do poder. Mas que tipo de poder? Sabedores de que um melhor ambiente escolar e uma educação de qualidade para nossos estudantes é o grande desafio a ser vencido por nós educadores, buscamos refletir nossas atitudes diante do contexto socioeducacional que envolve todos: pais, educadores, gestores e a própria comunidade. Para nós, o educador é alguém que deseja evoluir através da busca do conhecimento, e fazer evoluir da mesma forma. Para isso busca, frequentemente, a melhoria de seu trabalho junto às crianças.

Educar não é tarefa fácil. É indissociável do ser humano, por isso acreditamos que educador é toda pessoa que se relaciona com a criança, com adolescente, e até mesmo com o próprio adulto, com a finalidade de orientá-los em relação a suas atitudes, mas para isso é preciso ter autoridade.

O educador profissional é o pedagogo, aquele que conclui a graduação em Pedagogia. Assim, perguntamos: quem é esse sujeito-educador? Ele apresenta um discurso autoritário, ou realmente detém a autoridade para educar?

Quando falamos em AD, sabemos desde já que a incompletude é constitutiva do sujeito. Ele é incompleto por natureza, e é por isso mesmo que a AD reflete sobre essa incompletude através da concepção do sujeito do inconsciente, que advém da Psicanálise.

Este trabalho pretende colaborar com o processo educacional-pedagógico a partir da teoria e do procedimento analítico da AD, tendo como objetivo geral analisar o discurso do educador a respeito de estratégias, instrumentos silenciadores em sala de aula. Os objetivos específicos são identificar e analisar as formações imaginárias, discursivas e ideológicas existentes neste discurso pedagógico com o uso desses instrumentos: voz alta, batidas de régua sobre a

mesa, cadeados, e até apito, utilizados pelo professor, para que gerem efeito silenciador nos discentes.

Dividimos nossa pesquisa em três capítulos. No primeiro, temos como título: “Educação e Discurso”. Nossa intenção é fazer um breve percurso na história da educação no Brasil, criando uma ponte entre o *modus operandi* da educação inicial do Brasil e a educação nos dias atuais; descrever o valor dado ao docente daquela época e ao educando, além de rever suas tendências pedagógicas e avaliar seus desafios e insatisfações geradas dentro do ambiente escolar no modelo pedagógico atual vigente. Discutiremos o mal-estar e o sentimento de desamparo vivido pelo educador contemporâneo; a relação de afetividade e/ou agressividade dos educandos para com os educadores e seus próprios colegas de classe.

No segundo capítulo, discutiremos a metodologia aplicada a este estudo, mostrando o caminho escolhido: o da AD de linha francesa e suas concepções, buscando gerar questões discursivas acerca dos instrumentos utilizados pelo educador dos dias atuais. Descreveremos nosso tipo de pesquisa, sujeitos, como foram escolhidos e como se deu a coleta de dados para a análise do *corpus* discursivo.

No terceiro e último capítulo, dedicar-nos-emos à análise do *corpus* discursivo, interpretando as entrevistas a partir dos pressupostos analíticos da AD.

Finalmente, elaboraremos nossas considerações finais, na tentativa de responder as questões aqui existentes, e finalizaremos, sugerindo novas pesquisas, com o objetivo sempre a melhoria do processo educacional no Brasil.

## CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E DISCURSO

Neste capítulo, procuraremos nos dedicar ao objeto de pesquisa “relação educador/educando”, compreendido pelo viés da AD. Para tanto, apresentaremos, a seguir, uma breve introdução de como ocorreu o processo de chegada da educação no Brasil, desde os primórdios da civilização até os dias atuais.

### 1.1 Um pouco sobre a História da Educação

Conforme Capelli (2003), nos primórdios da civilização feiticeiros, curandeiros e até anciãos eram os “educadores”, transmitindo conhecimento a quem interessasse, em qualquer lugar e a qualquer momento. Antes de Cristo, por volta do século V, o processo de educar deixa de ser exclusividade dos pais e passa a ser muito mais efetivado pelos sofistas gregos, aqueles que de modo “organizado e sistemático”, deixavam o jovem pronto para a vida filosófica e intelectual. E é na mesma Grécia que surge a Escola Elementar, onde não havia espaços físicos determinados, seus ensinamentos aconteciam nas ruas e praças conhecidas como “Ágoras”.

É com o crescimento do império romano que se forma o primeiro edifício dedicado aos estudos e à educação das crianças. Necessário saber que nestes edifícios, os que lá estudavam faziam parte dos povos dominados, e que deveriam ali, aprender os costumes romanos, esquecendo-se, assim, de sua própria cultura. No período medieval, a educação fica restrita aos mosteiros e o que se estudava lá eram os salmos indicados pela igreja. Foi Carlos Magno, conhecido como o Rei dos Francos, que ordenou que, além de salmos, os monges estudassem as Letras; ou seja, os mosteiros deveriam implementar uma escola onde se estudasse geometria, aritmética, escrita, música, por exemplo.

A educação continua, desta forma, sendo exclusividade da elite até meados do século XVII, quando Comenius lança o livro “Didactica Magna- A arte de ensinar tudo a todos”. Esta obra torna-se base para o pensamento pedagógico da época, e a escola começa a ser vista com mais atenção, criando-se níveis e ritmos para a

idade e maturidade de cada criança. É a partir do século XIII que se pensa na “democratização da educação”.

O ensino público surge na Áustria e Prússia. Este conceito de transferir a educação das crianças para a escola foi desenvolvido no período da industrialização, e se deu simultaneamente pelo resto da Europa, Estados Unidos e Japão. Quando chega ao Brasil, trazida pelas mãos dos jesuítas, a educação vem como forma de “dominação” para catequizar os índios, e muitos deles foram dizimados por não aceitarem a destruição de sua identidade, de sua cultura. Mesmo com a luta inglória indígena, os negros que foram trazidos da África como escravos lutaram de forma mais intensa e conseguiram manter suas tradições. No período entre 1530 até o século XVIII, a dominação jesuítica parecia não ter fim, nem oposição, até que um dia o Marquês de Pombal acaba com a dominação dos jesuítas.

É Dom Pedro I quem dá o primeiro passo para uma outra forma de educar no Brasil. Ele percebe o crescimento significativo das cidades e da população, e, em 15 de outubro de 1827, cria a primeira escola pública primária, e assina uma lei para organizar o currículo, a educação das crianças e os salários dos educadores. Com a destituição de Dom Pedro I e a chegada da República, surge a educação privada, controlada por católicos e maçons. De acordo com Saviani (1987), a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Para solucionar o problema, seria preciso, então, uma forma, um método, uma tendência para que os professores pudessem seguir ou se guiar.

### 1.1.1 Principais tendências pedagógicas da prática docente

É preciso ressaltar a importância do porquê de essas tendências estarem presentes em nossa pesquisa: para que possamos fazer (se possível for) um paralelo entre as mesmas no momento da análise das sequências discursivas dos sujeitos entrevistados.

Tendências são ações ou forças que nos levam em direção a alguma coisa ou atitude. As tendências pedagógicas não são diferentes. Elas surgiram e foram influenciadas num momento sociocultural e político muito forte, através de movimentos sociais que exigiam mudança na educação brasileira. As tendências



pedagógicas utilizadas na prática docente no Brasil estão divididas, segundo Libâneo (1990, p.63), em dois grandes pensamentos pedagógicos: Tendências Liberais e Tendências Progressistas.

O que sabemos é que em suas variadas e bem distintas correntes, as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade, e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas, ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial.

Antes de descrevermos as principais tendências pedagógicas, gostaríamos de transcrever uma importante citação de Kant (1996, p.26-27), sobre pedagogia, na qual ele refere que:

Na educação, o homem deve [...]: 1) ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria; 2) tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. Algumas habilidades são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e escrever; outras são boas só em relação a certos fins, Por exemplo, a música, para nos tornar queridos; 3) tornar-se prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence a que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época. Assim, prezavam-se, faz alguns decênios, as cerimônias sociais; 4) moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos, e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.

Para Saviani (1987) e Libâneo (1990), é preciso que os educadores reflitam sobre as tendências dentro de seu perfil profissional, e escolham aquela que lhes sirva de apoio na sua prática docente. É preciso então que o educador possa analisar de forma gradativa, e até experimental, a que melhor trará desempenho às suas funções pedagógicas. Pensar em si e em sua atuação enquanto educador, para ver surgir novas possibilidades, para que possa assumir, de fato, uma teoria que conduza o educando, e a si mesmo, a refletir de acordo com as situações que irão surgindo no cotidiano escolar sem, necessariamente, “viver de modelos”.

Assim, poderão eles, o educador e o educando, crescer de modo positivo tanto na educação escolar, como na própria vivência dentro da sociedade.

Acreditamos que a assunção de uma tendência pedagógica é, acima de tudo, uma atitude ideológica, que forma o profissional a partir de leituras comprometidas com a busca da igualdade social. Ao mesmo tempo, também consideramos que a autoridade do professor pode levá-lo a utilização de estratégias que acabam por silenciar o educando e nem sempre satisfaz a relação entre ambos. Evidentemente, determinadas tendências conduzem mais intensamente o professor a atitudes de silenciamento, porém deixamos claro que entendemos que todas podem fazer com que o educador experimente situações inadequadas na relação com o discente.

#### 1.1.1.1 Tendências Liberais

Mesmo utilizando este nome: Liberais, nestas tendências, não existe nenhum tipo de abertura ou democracia, apesar de a palavra nos levar a este pensamento. Na verdade, esta tendência é um estímulo, uma sugestão da sociedade capitalista que insiste na ideia de que o aluno deve ser preparado apenas para cumprir papéis sociais de acordo com suas aptidões, sendo “levado” a seguir as normas deste tipo de sociedade em harmonia, e vivendo sua cultura de forma individual. As tendências liberais se subdividem, ainda de acordo com Libâneo (1990), em:

1. Tradicional – foi a primeira tendência instituída no Brasil por motivos históricos. Nela, o “professor” é o núcleo central, e o “aluno” é mero ouvinte, receptor passivo dos conhecimentos que o professor lhe transmite como sendo ele, o único detentor da verdade. O educando não questiona, só ouve. Nesta tendência, são exigidos exercícios repetitivos e bastante memorização.
2. Renovadora Progressista – para recompor a supremacia da burguesia, esta tendência foi trazida para o Brasil, caracterizando o aluno como o foco principal da escola e como ser ativo e curioso. Para esta tendência, “o aluno só aprenderá, fazendo”. Há uma valorização de experimentos e pesquisas, além das descobertas e do estudo do meio natural e social em que o aluno vive. O aluno exercita suas atividades através de suas próprias descobertas e experiências. O professor é apenas o facilitador.



3. Renovadora não diretiva (Escola Nova) – O pioneiro no Brasil desta linha pedagógica foi o educador Anísio Teixeira. A Escola Nova, como é mais conhecida, tem como característica principal centralizar o educando, cumprindo o papel de formadora de atitudes. A Escola Nova preocupa-se muito mais com a parte psicológica do educando do que com o aspecto social, ou, até mesmo, com o pedagógico. Nesta tendência, aprender está mais ligado às percepções do educando e suas modificações.
4. Tecnista – Corrente psicológica mais conhecida como behaviorista, teve como principal destaque o psicólogo Skinner, que defende uma educação planejada passo a passo, de modo que se consiga “modelar” o aluno para que, assim, se possam obter os resultados desejados. No tecnicismo, o aluno é tido como depósito passivo de conhecimentos que devem ser acumulados em sua mente através de associações, e o professor é o “depositante” desses conhecimentos, pois ele é visto como um especialista na aplicação dos manuais propostos. Assim, sua prática é controlada e vinculada ao sistema de produção que é a ordem social vigente no capitalismo: formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

#### 1.1.1.2 Tendências Progressistas

Iniciam-se a partir de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando de modo implícito as finalidades sociopolíticas da educação. É uma tendência que condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. O desenvolvimento e popularização da análise marxista da sociedade permitiram a evolução da tendência progressista, que se subdivide em três correntes, segundo Libâneo (1990):

1. Libertadora – Mais conhecida como a Pedagogia do educador Paulo Freire, essa tendência vincula a educação à formação da cidadania e à luta organizada de classes oprimidas. Nesta tendência, o saber mais importante é aquele que permite que o oprimido tenha consciência de sua condição, da realidade em que vive e, assim, ele, o oprimido, possa ir em busca da transformação social, da condição de se libertar da opressão através de uma consciência crítica, organizando-se em classes, discutindo temas sociais,

políticos e de conflitos. É aí que entra o educador como coordenador deste movimento libertador.

2. Libertária – Parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas. Por isso, o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. Busca a transformação através da personalidade no sentido libertário, enfoca a livre expressão, a cultura e a educação estética. Os conteúdos são disponibilizados, mas nunca exigidos. O professor é visto apenas como “um conselheiro” que está sempre à disposição do aluno.
3. Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica – Surgiu no Brasil no final dos anos 70, priorizando os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Enfatiza o histórico e procura preparar o aluno para a fase adulta, quando este participará ativamente da democratização da sociedade. O professor é o mediador entre os conteúdos e os alunos. Essa tendência tem como centro o aluno. Os conhecimentos são adquiridos sob a forma de experiência pessoal e subjetiva. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ideias como de Piaget, Vygotsky e Wallon foram muito difundidas, tendo uma perspectiva sócio-histórica e interacionista, isto é, acredita-se que o conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e um objeto.

Outros autores também refletem sobre as tendências pedagógicas, e também as dividem em: Liberais e progressistas.

### 1.1.1.3 Pedagogias Liberais

Segundo Savani (1987), a pedagogia tradicional tem como predominância a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos, e impede qualquer tipo de comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida. Em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Ainda segundo o autor, a Pedagogia Renovada inclui várias correntes: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva

(inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, entre outras.

Todas essas surgem em contraposição à pedagogia tradicional, e estão diretamente ligadas ao movimento de pedagogia ativa. Com a chegada da Pedagogia Nova (ou progressista), agrupam-se correntes que defendem a renovação escolar, opondo-se à pedagogia tradicional. Esta teoria mantinha a crença de que a escola tinha a função de equalização social. Este movimento foi inspirado nas ideias de Rousseau, e recebeu diversas denominações, como Escola Nova, Educação Nova, Pedagogia Ativa, Escola Trabalho, como afirma Saviani (1987).

Segundo Saviani (1987), o ideário escolanovista foi bastante difundido, e penetrou nas cabeças dos educadores de modo profundo, acabando por gerar consequências inevitáveis nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional.

Ainda de acordo com o autor, a pedagogia tecnicista defende a reordenação (ou organização) do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Sendo assim, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem, e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado este processo.

#### 1.1.1.4 Pedagogias progressistas

De acordo com Luckesi (1994), na pedagogia libertadora não se fala em ensino escolar, já que sua marca é a atuação não-formal.

Diz-se que nela, a atividade entre professores e alunos, é mediada pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingindo assim, um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Ao contrário da educação tradicional, apelidada de bancária e opressiva, a educação libertadora, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica. Seus conteúdos são temas geradores e são extraídos do cotidiano do educando, não sendo, extremamente

importante a transmissão dos conteúdos específicos, pois estes são considerados como invasores culturais e até mesmo como depósito de informação, pois não servem, nem cabem no contexto do saber popular.

Acontece que os projetos chamados de modernizadores continuam se utilizando de antigos modelos tradicionais e, grosso modo, obrigam, de uma certa forma, os educadores a utilizar-se de antigas fórmulas de domesticação de instintos tanto deles mesmos (educadores) que tentam fazer diferente, quanto de educandos, que desejam aprender através do dinamismo do diálogo e, assim, se tornarem sujeitos do seu próprio dizer. O ideal, talvez, fosse a ruptura paulatina com modelos já definidos e, assim, fazer surgir o aparecimento, em médio prazo, de uma escola renovadora, não apenas em sua nomenclatura, mas que seja livre do discurso universalizante e da crença de que existe no mundo uma verdade absoluta. A escola atual deve ensinar o indivíduo (seja educador ou educando) a pensar, constituindo-se, assim, em sujeito crítico, social e transformado historicamente. Dessa forma, educador e educando se tornariam sujeitos dispostos a aprender novos conceitos na própria construção pessoal de cada um. Por isso, pensamos que talvez a insatisfação e todas as outras ocorrências de dificuldades dentro do ambiente escolar estejam associadas à falta de prazer por parte daqueles que participam da instituição na qual estão de algum modo, querendo ou não, inseridos.

## **1.2 Análise do Discurso de linha francesa**

A AD surgiu na França do século XX (na década de 60), e fez do discurso seu objeto principal. O marco inicial da AD se deu a partir da publicação da obra de Michel Pêcheux, "A Análise Automática do Discurso".

O livro foi definido pelo autor (PÊCHEUX, 1969), como um estudo linguístico das condições de produção de um enunciado. A teoria de Pêcheux surgiu como uma crítica aos estudos da linguagem naquela época. Os aspectos teóricos remetem às posições defendidas pela AD em torno dos conceitos sobre o sujeito e o movimento social nas quais se efetuam os discursos, por isso é respeitada tanto como marco referencial metodológico, como teórico. A abordagem discursiva estrutura-se no espaço que há entre linguística e as ciências das formações sociais (PÊCHEUX, 1990). Entre os teóricos que influenciaram Pêcheux, encontramos

Foucault (2012) e Althusser (1985): com Foucault, a formação discursiva (FD), e com Althusser, as teorizações sobre ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Assim, a AD se registra na junção de três regiões do conhecimento científico:

1. Do materialismo histórico, como teoria das formações sociais, inclusive a ideologia;
2. Da linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
3. Da teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX, 1998).

Pêcheux (2010) afirma que não há discurso sem sujeito, e também não há sujeito desagregado de ideologia (ela é inerente ao sujeito), ou seja, o sujeito é a todo momento interpelado e perpassado por uma ideologia, e é através dessa ideologia que a língua faz sentido.

Acreditamos que aqui cabe uma pergunta: como ocorre nosso relacionamento com a linguagem cotidiana? Com a língua enquanto sujeitos falantes? Enquanto “produtores de nossos discursos”?

Pêcheux (2008), fala sobre dois esquecimentos fundamentais para a AD, e para o próprio indivíduo, para que este se constitua sujeito. No primeiro esquecimento, o sujeito acredita ser “o autor” (fundador) do discurso, “esquecendo-se” da interdiscursividade: um discurso traz outros discursos em seu bojo. No segundo, pensa ele que o que está falando está sendo entendido por todos, e da forma como ele deseja que seja essa interpretação, ou seja, acredita que o sentido seja único, literal e até linear.

Para Orlandi (2012), há muitas maneiras de significar na linguagem, e coube à AD compreender, através de métodos próprios, a língua e a forma como ela faz sentido dentro da sociedade e da história na qual o sujeito está inserido.

A autora afirma que a língua não é, como muitos pensam, algo abstrato, pelo contrário, há muito de materialidade na língua, pois ela leva em conta o homem e sua história, além da própria exterioridade.

A proposta da AD é refletir sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia. Importa, pois, que, através de seus procedimentos, possamos confrontar a linguagem e o mundo, o sujeito com os sentidos e a própria história. Na AD, não tratamos da língua e da gramática como em outras teorias. Seu principal interesse é

o discurso, por ele ser dinâmico e movente, além de ser a própria linguagem em prática, ou seja, o discurso é a observação do sujeito falante.

A AD procura perceber o sentido que existe a partir de seus efeitos no discurso do sujeito, o que nele faz sentido atrelado à sua própria história, e é por isso que a AD acredita que a linguagem é o ponto mediador entre o homem e a realidade, o natural e o social. Através desta mediação é que o discurso torna possível a permanência, a continuidade, o deslocamento e a transformação do homem dentro da realidade em que ele vive. Dizemos, na AD, que não trabalhamos a língua como se ela fosse algo abstrato, e sim como algo material, cheio de formas de significar, observando o homem, e sempre procurando detectar como funciona o modo de constituição de produção deste sentido.

Por isto, o analista está sempre relacionando o discurso do sujeito à exterioridade, porque este sujeito fala para o mundo, e é assim que surge o sentido da linguagem e das situações de como se produz este dizer. A AD questiona a linguística sobre o “apagamento” que ela faz com a historicidade, sempre colocando para as ciências sociais a transparência da linguagem que, para a AD, não existe, pois a linguagem, ao contrário, além de opaca é sempre heterogênea.

É nessa direção que os estudos discursivos buscam pensar os sentidos, relacionando-os sempre ao tempo e ao espaço das práticas do homem, relativizando, assim, sua autonomia discursiva, e mostrando que a língua não é fechada, que o discurso está sempre aberto a outros dizeres, deslizando-se, deslocando-se, fazendo-se ressignificar através da historicidade e da ideologia que se manifesta através da língua que se move, produzindo novos sentidos.

Orlandi (2012) afirma que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade do discurso é a língua, por isso, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

Para entendermos essa relação, é preciso perceber que a linguagem não é apenas uma forma de comunicar, ela pode também não comunicar através do silêncio, que também significa. As relações da linguagem são relações de sujeitos e de sentidos, além de seus efeitos que são múltiplos e variados.

O discurso não é transparente, muito menos linear, ele não trata apenas de transmitir algo como um código de mensageiro e receptor, pois na AD, há uma inexistência deste tipo de procedimento, mas sim um dispositivo de significação onde todos participam, se relacionam de forma dinâmica, e não de forma estanque.



Por isso, dizemos que discurso é o efeito desses sentidos entre os locutores, ele é a língua em movimento, tem uma regularidade e funcionalidade que nos permite fazer análises sem nos opormos ao social e ao histórico, que não podem ser negados ou apagados devido à própria história ter, o tempo todo, seu real afetado pelo simbólico e, assim, os fatos tendem a reclamar sentidos.

Sendo o sujeito descentrado e assujeitado pelo real da história, não existe controle sobre o modo dessa afetação, é quando dizemos que o sujeito discursivo só funciona pelo inconsciente e pela ideologia que carrega dentro de si, mostrando que o sujeito não é o “senhor” da linguagem. Por isso, não podemos deixar de falar de Pêcheux (2008) e seus dois esquecimentos: O sujeito pensa que é o “fundador de seu discurso” e acredita que tudo o que ele está falando, “está sendo entendido da mesma forma” por todos, ou seja, acredita que o que se diz tem um sentido único.

Os discursos já existiam antes do nosso nascimento, nós é que entramos no processo dos discursos através da memória discursiva e da interdiscursividade, pois não somos o início da língua e muito menos da história. Nós fazemos parte delas e elas se realizam em nós, através da materialidade. É por isso que dizemos, na AD, que o esquecimento é estruturante, ele faz parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos, as ilusões não são defeitos, e sim uma necessidade para que a linguagem, que se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos, possa funcionar nos sujeitos e na produção dos sentidos.

Segundo Orlandi (2006), a linguística comete dois grandes deslizos. Um deles é quando o falante é mais privilegiado em detrimento do ouvinte que fica relegado “apenas a ouvir”, não sendo possível existir um lugar de interação entre ambos no processo de interlocução que relaciona um ao outro, como algo que aqui podemos chamar de necessidade, já que a linguagem é um ato social e envolve o sujeito que é material, e nada tem de ideal, uma vez que é constituído de falhas, equívocos e sentidos diversos. Assim, é a partir dessa constituição que o sujeito se apropria da linguagem e faz surgir nela contradições que o definem enquanto sujeito. Esta inda e vinda de contradições torna visível que o sujeito é ele e o outro, que é, ao mesmo tempo, o seu próprio e o complemento do seu outro. É assim que se forma o discurso enquanto unidade.

Na AD não há privilégios entre locutor ou ouvinte, nossa proposta é uma relação constituída de integração. A autora também aponta outro deslize cometido pela linguística que trata da questão de priorizar a linguagem como forma de

comunicação entre os indivíduos para representar ou informar, o que para a AD, é impossível de se conceber, pois se assim acontecesse, como ficariam os processos de tensão, conflitos, confrontos, reconhecimento e, até mesmo, a tomada da palavra entre os sujeitos? Talvez fosse algo como: o falante fala, o ouvinte acata como certo aquilo que lhe está sendo dito, sem contradizer, ou se posicionar de modo contrário ante o falante; como se a tomada da palavra por um, ou por outro, não fosse um ato social. Mas, tomar a palavra é um ato social, e este fato que acarreta várias implicações, e novas construções de sentidos que vão constituindo o sujeito e seu “discurso” ao longo do tempo e da própria história.

Sabemos que a linguagem é uma produção social. Em seu livro *A linguagem e o seu funcionamento: As formas do discurso*, Orlandi (2006) afirma que essa linguagem não possui caráter arbitrário e sim, um caráter necessário para a construção do discurso. Essa mediação entre o natural e o necessário entre a linguagem e o trabalho, formam aquilo que podemos chamar de linguagem que produz ação, modificação e transformação, e, assim, nos permite compreender que não há possibilidade de se estudar linguagem sem relacioná-la à sociedade que a produz, pois os processos envolvidos fazem parte dos processos histórico-sociais.

Pêcheux (1969), afirma que não há razão para se considerar o discurso como mera transmissão de informação, mas, antes, devemos considerá-lo como efeito de sentidos. Por isso, entendemos que para falar do discurso pedagógico precisamos entender que ele é circular, ou seja, é afetado e assujeitado por dizeres já institucionalizados que, neste caso, a instituição é a própria escola.

Outros dispositivos que fazem parte da AD são as formações imaginárias: relações de força, a antecipação e relações de sentido. Estas são as condições de produção para a constituição do discurso, conforme salienta Orlandi (2012). Como destacamos, uma delas é chamada de relação de sentidos, pois não há um discurso que não nos leve a outros. Essa noção de relação de sentidos nos aponta para o fato de que um discurso sustenta o outro e, até mesmo, discursos futuros. É por isso que dizemos que na AD não existe começo ou ponto final para o discurso.

Outra formação imaginária é chamada de antecipação, quando o sujeito coloca-se no lugar do interlocutor, antecipando-se na descoberta do sentido que o seu dizer está provocando ao interlocutor. Este dispositivo dá ao sujeito a oportunidade de argumentar através de dizeres que possam afetar positivamente aquele que o ouve.



Por fim, temos aquela que chamamos de relação de forças. Para essa noção, diz-se que o sujeito fala a partir do lugar que ele ocupa, ou seja, o lugar é constitutivo do seu dizer. Se o sujeito fala a partir do lugar de médico, por exemplo, sua postura e seu dizer são bem diferentes do que se ele falasse do lugar do paciente. O que significa dizer que cada sujeito fala do lugar que ocupa, e este lugar que lhe confere autoridade nos lembra de que nossa sociedade se constitui através da hierarquia. O lugar de onde fala o educador tem mais valor (significa) mais do que a fala do educando, o que nos resta dizer que todos esses mecanismos fazem parte daquilo que chamamos de formações imaginárias.

Para Possenti (2009), a AD traz a possibilidade de vários critérios para a análise a partir dos quais se poderia ler objetivamente um texto. No entanto, para que isso acontecesse, seria extremamente necessário selecionar os domínios em que esses dispositivos funcionam bem e, assim, pudessem ser descritos. Para o autor, foi assim que Pêcheux conseguiu criar um mecanismo que garante uma leitura não subjetiva dos textos, pois ele certamente já havia percebido que a língua não é um código que fornece, a quem a conhece, todas as informações, como muitos pensam; sabia também que na época em que formulou sua teoria, existiam muitas perguntas e poucas respostas sobre a linguagem, e quando estas respostas eram dadas, eram pouco formalizadas ou credibilizadas.

O autor traz o discurso sob a forma de que “tanto mais univocamente legível, quanto mais estiver ligado a uma instituição – e tanto mais quanto mais antiga for a instituição a qual o discurso se liga” (POSSENTI, 2009, p.13). Tal afirmação nos leva a dizer que Pêcheux não acreditava em leitura de um texto apenas enquanto texto, simplesmente, mas enquanto discurso, desde que consideradas as condições de produção, principalmente as condições de produção institucionais. Os estudos de Michel Pêcheux forneceram a base teórico-metodológica para o desenvolvimento da AD. Para formar a noção de discurso, Pêcheux se apoiou criticamente em Saussure, reconhecendo nele o ponto de origem da Linguística enquanto ciência.

A língua, para Saussure (2006), está concebida como um sistema, o estatuto de objeto dos estudos linguísticos, excluindo assim, a fala desse campo. A língua se opõe à fala, sendo a primeira sistêmica e objetiva, e a segunda, concreta e variável de acordo com cada falante, por isso mesmo, subjetiva. Pretendemos lançar luz ao processo educacional com toda sua problemática através da AD e seus pressupostos, articulando e compreendendo os múltiplos discursos e sentidos

advindos de um sujeito incompleto, por ser essa sua condição, a sua própria constituição.

Para nós, não há dúvida de que um dos nomes mais respeitados e que influenciaram a AD seja o de Michel Foucault, ao mesmo tempo em que é um dos mais fortes oponentes à linguística. O grande estudioso acreditava que a melhor coisa que poderia acontecer à AD seria o rompimento, ou a oposição imediata à teoria linguística daquela época. Para isso, Foucault (2012, p.30-31) utiliza-se do seu mais poderoso argumento em que diz que:

esta descrição [dos acontecimentos] se distingue facilmente da análise da língua. Certamente, só podemos estabelecer um sistema lingüístico [...] utilizando um corpo de enunciados ou uma coleção de fatos de discurso; mas trata-se, então de definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitam construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis – um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos. O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas seqüências linguísticas que tenham sido formuladas [...] A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? .

Passaremos a tratar, a seguir, de algumas concepções da AD que utilizaremos em nossa análise, mais adiante, nesse trabalho.

### 1.2.1 Interdiscurso

Pêcheux (2008) nos mostra que sempre há um discurso antes deste que está sendo dito, ou seja, o discurso já existia, sempre existiu, só que sob outras formas de dizê-lo. Ainda nos diz Pêcheux que este conjunto de enunciações distintas está sempre sob o domínio de nossa memória. O autor nos lembra que é preciso não esquecermos que a noção de interdiscurso pode perfeitamente absorver a noção de silêncio, pois os dois coincidem sempre com o já-dito.

Para Orlandi (2012), o interdiscurso pode ser definido como o que se fala antes, em um outro lugar e de forma independente. Portanto, a memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer, que retorna sob forma de pré-

construído, o já-dito que se encontra na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

O interdiscurso sempre se apresenta na superfície linguística, deixando ali sua “marca registrada” no fio do dizer (intradiscurso). É o que chamamos de heterogeneidade para a constituição de outros discursos, que, segundo Authier-Revuz (1998), nos remete a outros tantos discursos que vão se entrelaçando e se constituindo numa trama de textualidade que se apresenta como UM.

De acordo com Henry (1997), é no jogo significativo que se constitui o fio do discurso, que a história dos sentidos se atualiza, produzindo discursividades: lugares de produção, de efeitos de sentidos, de significação e de identificação.

### 1.2.2 Memória discursiva

A memória discursiva é uma concepção fundamental em qualquer discurso, que, em nada parecida com nossa memória biológica, não pode ser negada, uma vez que aparece o tempo todo na construção de sentido. Mas, afinal, o que vem a ser memória discursiva? A memória discursiva existe em todos nós. Não é raro estarmos em determinado lugar ou fazendo parte de algum evento ou de algum comentário e termos a “impressão” de que aquilo já aconteceu antes. Isso é nossa memória discursiva funcionando! A memória discursiva existe antes do episódio presente, num outro lugar, num outro momento e que independe do sujeito estar lá ou não. Ele é convidado a participar no presente, a dar sua contribuição na construção do sentido de sua época, ou seja, qualquer discurso nos enviará a outro anterior, criando um elo por intermédio do deslizamento de sentido. É, então, o que chamamos de memória discursiva ou de interdiscurso.

Pêcheux (1998, p. 52) afirma que “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Desse modo, navegando nos postulados da AD, cada sujeito, na produção de um discurso, promove uma relação deste discurso com um outro anterior (interdiscurso ou memória discursiva), interligando todos os dizeres que já foram ditos.

O autor também afirma que a memória está sempre ligada ao esquecimento, não no sentido de perda de memória, mas no sentido de acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Pêcheux também defende a ideia de que a memória faz parte de um processo inconsciente do sujeito, onde ficção e realidade se misturam. Por isso, de acordo com Pêcheux (1999, p.56), dizemos que a memória é sempre faltosa, no sentido de que não se constitui uma

[...] esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo teria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório ou forma linear ao longo do tempo: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização.

Para Indursky (1997), a noção de memória concebida pela AD surge quando o sujeito produz “seu discurso” ligado a outros discursos através da repetibilidade, pois, afetado pelo esquecimento, crê ser sua a origem do discurso.

Ainda segundo a autora, memória e história não é a mesma coisa, por isso, não podem ser considerados sinônimos como muitos pensam. Para ela, a memória é vida em evolução constante e dinâmica, que está aberta para as lembranças, bem como para os esquecimentos, que podem estar em estado latente em nosso inconsciente e, de um momento para outro, revitalizar-se e reaparecer através de “outros discursos”, deslocamentos, rupturas, entre outros.

A história é o inverso; ela é simples representação do passado que se apega ao tempo, dando-lhe certa continuidade de ser história. Com a memória, é diferente; ela permanece no espaço, nos gestos, nas imagens e no próprio objeto: o discurso.

Quando a autora reflete sobre memória, afirma que ela sempre fez parte do quadro teórico da AD, apenas com outros nomes que participaram dos textos fundadores da teoria da análise do discurso. Conhecida como: pré-construção, repetição, discurso transversal e interdiscurso, a memória sempre esteve lá. É por isso que alguns analistas acreditam que há um quê de complexidade na teoria, pois seus dispositivos estão sempre muito conectados; seja por simples fato de nomenclatura, ou por realmente relacionar estes dispositivos de modo que o analista possa trabalhar sua análise com segurança, o que, para nós, torna a AD ainda mais interessante. O que é preciso reafirmar é que tudo na AD sempre nos remeterá à noção de memória, pois é através dela que se materializam “os novos discursos”.

Quando se trata de memória discursiva como recordação ou lembrança de algo que “pensamos” ter acontecido, ou que já vivemos aquela situação, surge então

a ideia de constituição do sujeito e do discurso. Essa forma de constituição permite ao sujeito “dizer” ao mundo que ele existe, e que faz parte deste mesmo mundo.

Coracini (2011) faz uma distinção entre a memória institucional e a memória discursiva. Para a autora, a memória institucional seria aquela utilizada pela religião e pela escola, entre outros, pois visa reforçar, resgatar e até mesmo impor certos valores, como função primordial para sua sobrevivência. Porém, não podemos pensar que a memória institucional nega a alteração, ficando estagnada, não é isso. Ela tenta e apela para que seus preceitos não sejam alterados, mas, mesmo a passos muito lentos, ela muda, e, a exemplo disso, podemos citar a Bíblia, que é reescrita há milhares de anos com nuances de mudanças e interpretação ao modo do escritor.

No caso da memória discursiva, não. Ela se constitui através de esquecimentos e da incompletude, que é inerente ao sujeito e da sua ilusão de que o discurso é único, é original e é seu. Este funcionamento da memória discursiva se processa como forma de dar continuidade à existência do discurso, pois, agregando-se a outros dizeres que vão sendo constituídos com o decorrer da história, faz com que o enunciado sempre retorne, de um jeito ou de outro, às formações discursivas, trazendo novos sentidos, deslocamentos, rupturas etc. É assim que se “constrói” a relação do homem com a linguagem.

### 1.2.3 Ideologia

Ferreira (1996) salienta que ideologia seria a ciência que trata da forma das ideias; um conjunto de ideias próprias de um grupo, de uma época, e que traduzem uma situação histórica: a ideologia burguesa.

Orlandi (2012) afirma que a ideologia é composta pelo fato da interpretação, ou seja, sem interpretação, não há sentido, sem sentido não há ideologia e sem ideologia não há sujeito ou discurso. A autora nos revela, ainda, que o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação direta com o imaginário, e com suas condições materiais de existência. Por isso, dizemos que a ideologia é condição básica para a constituição desse sujeito e dos seus sentidos, pois ele é o tempo todo convidado a participar da produção de dizeres através da

ideologia, pensando na constituição da língua, na historicidade, no equívoco e na opacidade que a própria linguagem possui.

Foucault (1969) nos lembra também que é a posição que todo indivíduo deve e pode ocupar enquanto sujeito daquilo que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, e enquanto sua posição não lhe for conferida, ele não terá acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o transforma, que o constitui.

Para Pêcheux (2010), a língua não sendo transparente, nem o mundo completamente apreensível quando se trata de significação, o vivido do sujeito é sempre informado, constituído pela estrutura da ideologia.

Mariani (1998) procura estabelecer conexões entre língua, ideologia e inconsciente. Para a autora, a ideologia e o inconsciente procuram “trabalhar às escuras”, ou seja, ocultando suas evidências. A autora nos diz, ainda, que a ideologia e o inconsciente se relacionam teoricamente na AD, através da noção de sujeito de classes do materialismo histórico, e o sujeito do inconsciente laciano. É através dessa composição que nasce a constituição do sujeito do discurso e, assim, a própria produção de efeito de sentidos.

Sempre será a partir da historicidade e da ideologia que se regulam as práticas sociais, e sempre acordadas com a singularidade de cada um, de acordo com a posição ocupada pelo sujeito na cena do discurso.

#### 1.2.4 Silenciamento

Para Orlandi (2007), o silenciamento é uma força utilizada por aquele que detém o poder, oprimindo o outro (neste caso, o professor). Nesse aspecto, ele vem sempre acompanhado de um ou vários sentidos, além de equívocos. Neste contexto, podemos perceber dois tipos de silêncio: o silêncio fundador, que é aquele que produz um espaço significativo para que o sujeito possa se inscrever no processo de significação, mesmo havendo a censura (aquela que se impõe sem imaginar-se ser contrariada), fazendo-o significar. O silêncio do oprimido, por sua vez, denominado por Orlandi como o discurso da resistência, é aquele que o oprimido utiliza como forma de oposição à repressão imposta pelo silêncio fundador.

A autora também revela um outro princípio do silêncio: Ele não fala, mas significa; e é por isso que o silêncio dispõe de dispositivos que permitem o dizer e o



não-dizer, revelando que o silêncio não é ausência de palavras, e sua imposição não cala o oprimido, apenas o impede de sustentar seu próprio discurso.

Orlandi (2007) nos fala do silêncio a partir da concepção não-negativa, através da observação de seus modos de resistência dentro da perspectiva discursiva, que é definida a partir da noção de discurso que propõe a superação de dicotomia estrita entre língua/fala, porém, sem deixar de sempre retornar ao objetivo principal: a linguagem.

Existem diferentes formas de silêncio. Entre eles, podemos destacar: o silêncio das emoções, o silêncio místico, o silêncio da contemplação, da introspecção, da revolta, da resistência, da disciplina, do exercício do poder, da derrota da vontade, entre outros. Deteremo-nos a discutir, no entanto, aqueles que incidem sobre os processos de produção de sentidos dentro de nossa pesquisa.

#### 1.2.4.1 Silêncio do exercício do poder

Segundo Orlandi (2007), a censura funciona sempre atrelada à opressão, pois certas palavras são proibidas para que não tragam à tona certos sentidos. É importante lembrar que este tipo de procedimento acarreta ao sujeito a proibição de se posicionar em determinadas situações e lugares. Assim, podemos dizer que a inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas fica vetada pelo ato da censura, causando, assim, afetação na sua própria identidade. Em suma, a censura comanda o jogo de relações de forma, de posições e do que é dizível. Portanto, a censura é uma forma de domesticação.

#### 1.2.4.2 Silêncio da resistência

De acordo com Orlandi (2007), o silêncio da resistência, também conhecido como discurso da resistência, é o silêncio do oprimido, fazendo-se sentir como uma forma de oposição ao poder daquele que se utiliza do lugar de onde fala (o educador) para oprimir (o educando). Ele procura demonstrar como os sentidos são compreendidos pelo "povo", mesmo que as palavras instituídas para estes sentidos não sejam ditas.

Este modo de produção foi muito divulgado e praticado no período da ditadura militar, através de poemas, músicas e da própria imprensa. Desse modo, os oprimidos conseguiam burlar a censura daqueles que detinham o poder. Todas estas questões nos convidam a uma reflexão: Autoritarismo e autoridade são a mesma coisa?

É evidente que há uma grande diferença. Para Aulete (2013), o termo Autoritarismo refere-se à qualidade do que ou de quem é autoritário; maneira autoritária de agir ou de proceder; ou, ainda, regime político, em que o poder está concentrado em uma pessoa ou em um pequeno grupo que, para impor sua autoridade, viola direitos e liberdades individuais.

Para o mesmo autor, o termo autoridade está diretamente relacionado ao direito, poder ou prerrogativa de tomar decisões e dar ordens; pessoa que tem esse direito ou poder. Como nos exemplifica Aulete: "Fale com o sargento, ele é a autoridade aqui"; entidade institucional (política, judicial, policial, militar ou eclesiástica) que, em sua alçada, tem direito de exigir obediência a suas ordens: "Disseram-me que estava presente a autoridade e tratava de remover o morto." (Raul Pompéia, *O Ateneu*); superioridade ou energia moral decorrente da posição que se ocupa num grupo, seja por maturidade, experiência de vida ou profissional, soma de conhecimentos ou hierarquia: "O farmacêutico deu a sua opinião, numa voz vagarosa, sobrecarregada da autoridade dum vasto entendimento." (Eça de Queirós, *O crime do Padre Amaro*); especialista, grande entendido em determinado assunto: "[...] passava pela talentosa da família, e era em pontos de doutrina e etiqueta uma autoridade em Resende." (Eça de Queirós, *Os Maias*); energia; vigor; empenho para exercer influência: "Pedro, já médico, ainda que sem prática, punha mais autoridade nas perguntas." (Machado de Assis, *Esaú e Jacó*); condição de credibilidade e prestígio baseada na excelência, na qualidade, na acuidade e atualidade das informações, argumentações, análises que apresenta: a autoridade de um dicionário, de uma opinião.

E autorização de onde vem, quem a concede? Ainda segundo Aulete (2013), o termo autorização está relacionado à ação ou resultado de autorizar, de dar permissão a outrem para fazer, conceder, consentir algo.

Trataremos desses aspectos, a partir da perspectiva discursiva, observando o sistema educacional, questionando-o sob a ótica da AD.



Parafraseando Orlandi (2006), é na escola onde acontece o processo mais interessante em relação aos significados de autoridade e autoritarismo. Para a autora, o discurso pedagógico é autoritário, não permitindo reversibilidade e, dessa forma, faz com que o referente esteja sempre ausente e oculto pelo dizer, sem dar condições para que existam interlocutores, havendo, apenas, um agente: o professor, que está autorizado a usar de autoritarismo pela instituição a qual está inserido: a unidade escolar que omite sua condição ainda tão atrelada ao tradicionalismo. É assim que o discurso pedagógico funciona através do exagero da “ordem”, causando, dessa forma, uma polissemia contida, onde o sujeito deixa de sê-lo para tornar-se, então, um instrumento de comando.

Para entender o funcionamento da linguagem e a relação dos sujeitos com os sentidos no espaço escolar, recorreremos à tipologia discursiva proposta por Orlandi (op. cit.), em que o discurso pedagógico apresenta-se como um discurso autoritário, de polissemia contida. Este discurso autoritário pode ser observado, por exemplo, nas atividades de interpretação, especialmente encontradas nos livros didáticos, em que se busca um sentido único para o texto. Articulado a isso, embora atualmente as tecnologias de informação e comunicação tenham provocado algumas transformações na produção e circulação do conhecimento científico, colocando-o como passível de mudanças, temos que a escola divulga o conhecimento científico como verdadeiro e de certa forma estável, haja vista que os livros didáticos não são reformulados significativamente, ou atualizados em seus conteúdos de forma constante. Assim, o discurso pedagógico representa um discurso do poder, uma vez que determina como um texto, uma informação e/ou um conhecimento deve ser interpretado e apreendido/aprendido.

### **1.3 Discurso pedagógico – Tipologia do Discurso**

De acordo com Lajonquiére (1996), o discurso pedagógico tem suas bases na escola comportamentalista, e repousa na tese de que, conhecendo as leis da aprendizagem, o pedagogo ou psicopedagogo pode controlar e calcular todos os efeitos da metodologia que coloca em ação, afastando o imponderável e o imprevisível.

Segundo Lajonquiére (1996, p.14), “para os behavioristas-reflexológicos, o conhecimento não é mais do que um acúmulo de condutas estáveis, resultado de um jogo de inter-relações estímulo-resposta (E-R), sobre o qual se pode intervir diretamente e à vontade.” Esta é uma crença cristalizada na mente de psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, na ilusão de poder solucionar todos os problemas referentes ao ensino-aprendizagem. Porém, uma pedagogia que se utilize apenas de métodos positivistas, repletos de objetividades para explicar toda a realidade educacional, excluindo o subjetivo, exclui também a possibilidade de falhas, equívocos, impossibilidades, imprevisões, inovações e o próprio inconsciente do processo de construção de conhecimento. Sendo assim, o que acontece é o insucesso e a falta do êxito tão desejado nas questões educacionais. Quando isso ocorre, os pedagogos, que atuam nessa corrente positivista, voltam a “reprogramar” os estímulos através de exercícios cada vez mais repetitivos e reforçados.

Este tipo de discurso psicológico-comportamental repousa na ilusão freudiana da crença animada por um desejo de que “saber é poder”.

Para Maciel (2005), Freud e a psicanálise nos permitem observar que cada criança tem sua individualidade. Portanto, podemos afirmar que o educador não tem controle total dos efeitos que seus discursos provocam em seus educandos.

Portanto, necessária se faz a devida preocupação com a formação para a prática docente, pois é ela que definirá todo processo de relação entre professor/aluno e vice-versa.

Para Cerqueira (2006), é um grande desafio que todos devemos enfrentar, pois ensinar é aprender, e aprender é ensinar, é participar do universo afetivo, imaginário e cognitivo um do outro. Dessa forma é possível a construção de um novo saber, mais coerente, mais envolvente, que traga em si uma singularidade ímpar que possa contagiar educandos e educadores, ou seja, um novo saber em que ambos os sujeitos possam atuar de forma subjetiva e objetiva, se movimentando numa mesma direção, com dimensões do corpo, da mente e do desejo de desenvolver seus processos de aprendizagem de modo pleno e satisfatório para todos. Porém, isto não significa dizer que a função de educador seja tarefa fácil, mas é possível dizermos que se o educador é contagiado pelo desejo de transformar uma sociedade através da educação, ele pode se conectar com seus educandos e, juntos, buscarem novas alternativas para o processo que chamamos educar.

Para Speller (2004), ao lidar com um saber que não se sabe, o saber do inconsciente, e ao apontar os conflitos no ser humano entre suas pulsões e desejos, e o social e seus ideais, entre o ódio e o amor, e à própria submissão aos dispositivos simbólicos sempre deficientes para lidar com a matéria humana, redefine-se nossa relação com o saber e sua transmissão. É essa relação de ser humano e de ser educador que dá sentido à vida, e determina e segue por toda prática pedagógica-docente.

Lajonquiére (1996) considera a indisciplina como algo estranho ao discurso pedagógico hegemônico. Ao fazer esta afirmação, o autor nos faz entender que o discurso sobre a indisciplina escolar apresenta um educando que não existe, que simplesmente fora criado por nossos sonhos didáticos, pois nosso desejo seria um educando previamente sabedor e executor de tudo aquilo que dele se possa esperar, estando moldado à nossa forma de perceber o que seja ensinar. Porém, o mesmo autor faz um aparte quando diz que pode haver outras formas de discurso, e que estes trariam a solicitação de professores que aceitassem o educando como uma criança em desenvolvimento.

Garcia (2005) explora a noção de que a indisciplina é construída socialmente nas escolas. Para o autor, a questão da indisciplina traz um discurso que nos remete aos processos sociais que se desenvolvem dentro da própria escola, de certa forma, nos fala de como pensa a escola. O autor ressalta, ainda, que mesmo sem poder afirmar que sejam apenas processos sociais, os responsáveis pela formação das crenças sobre a indisciplina constroem o argumento que sua existência está atrelada a um modo de produção social de esquemas de pensamento sobre ela.

Infelizmente, a indisciplina dos educandos pode ser motivada pelo próprio educador, como nos afirma Freller (2001, p.61-62), a partir de depoimentos de educandos,

Outro dia a classe toda começou a imitar tudo que é animal, o professor de matemática saiu batendo a porta e a diretoria deu suspensão para toda a classe, mas ele não contou que tinha dado prova surpresa e zero para a classe toda, sem ter explicado a matéria, só porque ficou com raiva e veio descontar na gente.

Outro depoimento do mesmo autor (op. cit., p.62) nos faz repensar nossas atitudes enquanto educadores:

Eu escrevi as cem vezes, mas não pensa ela que vai conseguir que eu pare de conversar [...] Ela não pode fazer isso com a gente, nós temos o direito de conversar baixinho se acabamos a lição e não temos nada o que fazer. Ela não vai conseguir que a gente fique quieta, nem que a gente tem que escrever mil vezes

Assim, acreditamos que a indisciplina não é apenas resultado pessoal do educando, existem outros fatores que podem acarretar na indisciplina existente em sala de aula, dificultando, dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem. O educando passa a se utilizar de estratégias que, talvez de forma consciente, nem entenda bem o seu significado. No entanto, podemos aqui citar, por exemplo, o discurso da resistência, que faz com que o educando se sinta um lutador, um revolucionário, um *Robin Hood*, alguém que não aceita o autoritarismo vigente em sala e se defende como pode.

Observando os depoimentos das crianças, descritos por Freller (2001), é possível percebermos que as crianças não fazem nenhuma questão de esconder seus sentimentos em relação ao que pensam do professor, e que nada vai impedi-los de lutar por seus direitos. O que queremos deixar claro aqui é que o discurso social, ou da resistência, produz, de certa forma, um consenso entre aqueles que participam do momento ou movimento histórico sem excluir a individualidade de cada sujeito. Importa dizer que em AD, um dispositivo está sempre associado a outro, e certamente se encontrarão diversas vezes enquanto durar as análises, os discursos e as formações discursivas que os mecanismos que a linguagem da resistência visa deslocar a relação do discurso à reprodução, e dela ao deslocamento, deixando, então, de ser reprodução e passando a ser sentidos reproduzidos em condições peculiares.

Para Orlandi (2007), é uma forma de oposição ao autoritarismo e a própria censura que sempre funciona atrelada a ele e à opressão. Proíbem-se as palavras, mas e os sentidos?

Para a autora, os sentidos e o sujeito são constituídos ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe separação entre eles, pois, se assim fosse, não

haveria sentido e não seria sujeito. Ao proibir o sujeito de ocupar certos lugares e certas posições, é fato que estamos proibindo a própria constituição desse sujeito.

Para Pêcheux (2010), a censura pode ser entendida como a interdição da inscrição do sujeito em determinadas Formações Discursivas (FDs), e isso afeta diretamente sua identidade enquanto sujeito, que está com esta ou aquela formação discursiva, concedendo-lhe vez e voz para que suas palavras façam sentido. Para o autor, o conceito está gestado no ventre do marxismo/althusserianismo, e aparece como “aquilo 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, a partir de uma posição dada na conjuntura social” (op.cit., p.188).

O autor também nos esclarece que o sentido é sempre uma outra palavra, expressão ou proposição por outra palavra, e é por esse relacionamento de superposições e transferências (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar de modo a obterem-se novos sentidos através das metáforas, paráfrases entre outros. Por isso, dizemos que uma FD vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.

Nesta perspectiva, o apagamento/esquecimento de que nos fala o autor, é necessário acontecer para que se forme a constituição desse sujeito, que, por sua vez, sempre será incompleto por ser essa sua condição. Esta incompletude é trabalhada através do silêncio da resistência, que se divide entre multiplicidades de seus dizeres.

Retomando ao contexto da censura, onde ela estiver ali estará em oposição o silêncio da resistência. Orlandi (2007) faz um comentário sobre a censura e a resistência, citando alguns músicos e compositores que conseguiram de forma fantástica, burlar a ditadura militar e resistir ao processo político vivido naquela época em nosso país. No momento mais crítico vivenciado por nossa sociedade, esses artistas, de forma implícita e bastante inteligente, resistiram e transformaram canções em formas de discurso de resistência. As canções eram metafóricas e, por elas, se dizia o que não era permitido dizer em virtude da censura, num jogo polissêmico. O efeito de sentidos era múltiplo e, muitas vezes, os responsáveis pela censura deixavam passar o que o cidadão civil interpretava como puro efeito de resistência.

No caso de nossos educandos, o discurso da resistência torna-se bem explícito quando conversam paralelamente às aulas, quando gritam, quando

quebram bancas, ou quando, simplesmente, não fazem as atividades propostas. Por isso, é necessário diferenciar o discurso da resistência dos educandos, de possível falta dos limites absolutamente necessários ao processo educativo e social.

Orlandi (2006) nos apresenta a noção de tipologia do discurso como ferramenta para o estudo do discurso, e como metodologia de análise que, posteriormente, nos dará condições maiores para entendermos o discurso pedagógico. A autora define três tipos de discurso.

1. O discurso lúdico. É aquele que promove uma total reversibilidade entre os interlocutores, criando uma polissemia completamente aberta. O exagero é o *non sense*. No discurso lúdico, não há possibilidade educacional, uma vez que o aluno ficaria falando e não haveria contenção da reversibilidade. O professor não pode dar aula, porque só o aluno fala.
2. O discurso polêmico. É aquele que necessita de condições especiais para que se produza reversibilidade e, mesmo com as particularidades de cada participante, a polissemia é controlada (direcionada) para que a linguagem presente não tombe para o exagero da injúria ou insulto.
3. O discurso autoritário traz uma linguagem ocultada pelo dizer de apenas um agente, o detentor do poder. Ele tem exclusividade sob o discurso. A polissemia no discurso autoritário é quase nula e o exagero se mostra através da ordem no sentido militar, ou seja, o sujeito é completamente assujeitado ao comando dado pelo seu "superior". No discurso autoritário, não há reversibilidade: o professor fala (sozinho), o aluno "obedece" e se cala. Há uma relação de cima para baixo.

Das três tipologias apresentadas, uma nos chama atenção: O discurso lúdico. Ele é completamente oposto aos demais apresentados, pois sua característica principal é a polissemia aberta. Diferente do discurso polêmico e do discurso autoritário, o discurso lúdico traz em sua composição a reversibilidade total, e sua base discursiva provém do prazer e do desejo. É o que podemos chamar de: o uso da "linguagem por prazer".

Numa sociedade como a nossa, onde impera o uso de uma linguagem constituída a partir de posições práticas e objetivas, exigindo cada vez mais efeitos imediatos do sujeito, como mostrado no discurso polêmico e no autoritário,



difícilmente haveria lugar para o discurso lúdico, pois sua função enquanto referência é o que menos importa em nossa sociedade. Nele, o que prevalece é sua função poética e fática devido à polissemia amplamente demonstrada no discurso lúdico, causando tanta reversibilidade ao ponto do exagero. O discurso lúdico segue sem direção, vai para qualquer lugar.

No contexto da AD, a tipologia do discurso polêmico seria o ideal para o discurso pedagógico, enquanto proposta da nova escola, pois ele é o que mais se aproxima de uma educação de qualidade. Ele permite que exista uma correspondência e uma posição relativa entre os interlocutores, mesmo que de forma direcionada através da polissemia controlada, direcionando o diálogo educando/educador. A aula não é expositiva (autoritária), mas traria discussões saudáveis, e o aluno tem vez (e voz!) e pode falar, discutir e não ser silenciado. Da mesma forma, o educador tem espaço para entrar na discussão, questionar o educando, e gerar o ensino/aprendizagem que se espera.

A seguir será tratado o nosso objeto de pesquisa, que é o discurso do educador no contexto da relação educador/educando. Assim, consideramos ser importante uma discussão mais aprofundada do tema.

#### **1.4 Relação Educador x Educando**

Compreende-se que a relação docente e discente não é nada fácil, uma vez que existe um mal-estar causado por vários fatores. Um deles está relacionado à desvalorização do educador, que um dia foi considerado o centro da educação, chamado de Mestre inclusive. Com a chegada das leis que agora regem a educação no Brasil, o educador sente na pele um discurso nada favorável à sua pessoa e sua postura profissional, deixando de ser o mesmo. Considerado Mestre no passado, passa ser o “faz tudo” pelo educando e seus familiares.

Como diz Cerezer (2011), há algo de paradoxal na educação escolar das crianças. As famílias delegam aos educadores tarefas que seriam dos pais, seja a educação sexual de seus filhos, ou aprendizado de limites. Além de não preparar seus filhos para a vida. O educador hoje não só é o responsável pela escolarização, como também pela *educação doméstica dessas crianças*; e isso o angustia, fazendo com que ele traga este mal-estar para dentro de sua sala de aula.



Necessário não se faz aqui falar das políticas públicas relacionadas a valorização do educador, que passou de Mestre a “cuidador”, praticamente em tempo integral, como se houvesse um retrocesso para a antiguidade, onde os pedagogos eram escravos que conduziam as crianças gregas até o *paedagogium* (LIBÂNEO, 1990).

Este pensamento torna-se um angustiante processo vivenciado na mente do educador que, se sentindo desvalorizado pela família, pela escola e pelas autoridades educacionais, sem falar no educando que sabe muito bem dos seus direitos, mas não dos seus deveres. Sendo assim, o educador constitui em si um discurso que de forma inconsciente, pensa ele ser o seu fundador.

No livro *Diário de um educastrador*, de autoria de Jules Celma (1970), nos são relatados vários episódios que não estão longe dos dias atuais. Crianças achando que podem tudo, educadores desistindo de educar, gestores aconselhando a deixar certas crianças para lá, por não haver mais solução para o problema. Problema?

Outro mal-estar dentro da sala de aula é a indisciplina do educando. A indisciplina pode ser pensada em um primeiro momento como: falta de ordem gerada pela quebra de regras acordadas pelo grupo (ESTRELA, 1994); procedimento contrário à disciplina proposta; falta de obediência, bagunça, rebelião (FERREIRA, 1996). De acordo com Garcia (2005), a indisciplina é construída socialmente nas escolas como forma de virtude vista em desafiar os padrões vigentes, se opor à tirania muitas vezes presente no cotidiano escolar. Para Rego (1996), esses comportamentos são regidos por duas formas: a revolta contra normas; ou a falta de informação sobre elas ( DE LA TAILLE, 1996).

Segundo Vasconcellos (2009), a indisciplina em sala de aula tem vários aspectos. Para o educador comprometido, tem um aspecto mais delicado ainda, porque mexe intensamente com seu emocional, sua autoimagem, pois a indisciplina muitas vezes é associada, por alguns, à falta de profissionalismo. É fácil jogar a culpa no professor, quando as coisas vão mal ao contexto escolar. Não é impossível ouvir dos próprios colegas nas reuniões e até mesmo fora delas frases, como: “A culpa é sua; você não sabe se impor; bota logo moral e mostra quem manda.” Assim, o educador que não deseja utilizar-se desta forma de disciplina, é visto como um incompetente passivo.

O que sabemos é que a crise da (in)disciplina é muito mais séria e complexa do que se pode imaginar, principalmente porque coloca em jogo a instituição escolar, e seu propósito no que diz respeito ao seu significado social.

Tiba (2006) afirma que a disciplina é um conjunto de regras que devem ser acatadas por todos como um contrato pré-afirmado entre educadores e educandos, pois só assim o processo de ensino-aprendizagem obterá êxito. O autor nos dá algumas dicas para o sucesso no âmbito escolar:

- 1- Saiba ser educador - é preciso saber o que se ensina para poder ensinar. Para isto, o educador deve estar sempre em contato com formações, congressos, atualidades. Além disso, deve ter conhecimento sobre o currículo escolar;
- 2- Seja o coordenador de sua turma - isto não se ensina, se conquista com muita dinâmica e noções básicas de psicologia. É necessário conhecer seu educando, nome por nome, identificando suas qualidades, dificuldades e necessidades para assim, trabalhar em cima de cada uma delas;
- 3- Assuma. Você é membro do corpo docente. Se você ouve uma reclamação de determinado discente, ou até mesmo da comunidade (pais e outros), em relação a outro colega de trabalho, é dever seu comunicar imediatamente ao colega, pois só assim o problema pode ser resolvido rapidamente e da melhor forma, sem criar constrangimentos e “disse que disse”. Lembre-se: o trabalho no ambiente escolar é feito por uma equipe, se um jogar mal, o problema se tornará grande e respingará na comunidade escolar como um todo;
- 4- Você é um empregado de uma instituição educacional. É educador, esclarecido e tem consciência de seus direitos e deveres, além de saber que sua força maior está na sua competência enquanto educador dentro da sala de aula. Você teve formação para isto, porém não se esqueça de que não pode sair por aí fazendo o que bem entender com seus educandos.
- 5- Lembre-se: o ambiente escolar interfere bastante na disciplina do educando: classes barulhentas sem uma boa acústica, educandos de faixas etárias distintas, estudantes de sexos diferentes, desenvolvimento emocional e intelectual diferentes; pois cada um tem sua individualidade.

Portanto, lembre-se de que culpar apenas o educando por todos os inconvenientes no processo escolar seria uma grande injustiça.

- 6- Importante lembrar que: existem alunos mal-comportados que se tornam especialistas em “assassinar” boas aulas. Porém, existem os chamados anjos da guarda, aqueles que nos auxiliam nos momentos mais difíceis, portanto: use a criatividade com “os anjos” para motivar os “especialistas em atrapalhar” a se tornarem bons também;
- 7- Domine a cena – não que você seja o centro das atenções, mas torne-se o diretor de toda a movimentação do alunado que está ali junto com você, construindo uma história;
- 8- Busque avaliar com eficácia. Prova tradicional não diz quase nada;
- 9- Tenha jogo de cintura. Reconheça seus erros, volte atrás e diga: Sou humana.
- 10- Nunca perca o bom humor, ele é extremamente necessário para a profissão que você escolheu. Deixe os problemas fora da escola. Não existe escola perfeita. Existe educador comprometido. Ali estão crianças que necessitam de um orientador. Uma bússola quebrada ou com defeito não serve para muita coisa, não é mesmo?

O autor trata dos itens acima, que se encontram parafraseados no sentido de fornecer pistas ao educador de como deve ser a relação educador/educando. Passaremos, agora, a tratar de um assunto também importante, que atinge o educador e pode trazer graves consequências ao processo educacional.

### **1.5 Voz do Educador: uma Questão de Saúde Pública**

Os educadores formam uma classe profissional de grande valor para a sociedade. Seu principal instrumento de trabalho é sua própria voz, daí a importância deste assunto dentro de nossa pesquisa. Porém, muitas vezes o educador não consegue utilizar de forma correta o seu principal instrumento, acarretando-lhe uma série de problemas de saúde. O principal deles é a disfonia.

Para Dragone (1996), a disfonia é definida como a alteração vocal caracterizada pela presença de som sugestivo de problemas em nível de fonte glótica, ou seja, quando a qualidade vocal se mostra alterada na análise perceptivo-auditiva.

Boone; Mac Farlane (1994) consideram um problema na vocalização normal. Os educadores fazem parte de um grupo de profissionais que, frequentemente, reclama da questão vocal. O educador abusa da sua voz no período da docência, talvez por não conhecer outras formas de utilizá-la sem prejudicá-la. O problema está associado a vários fatores, como: tempo de serviço, carga horária estendida entre uma escola e outra, ambiente escolar inapropriado (poeira), competição sonora, devido à falta de estrutura predial escolar, entre os profissionais e os educandos, como, por exemplo, salas com aberturas no alto e muito juntas uma das outras. Dessa forma, os professores precisam gritar para serem escutados. Como o profissional é obrigado a falar por longos períodos, e em salas que não possuem acústica adequada para isso, o professor quase sempre encontra-se em estado de rouquidão.

Para Campos; Costa (2002), o professor deve entender que o grito não é a única forma de se conseguir silêncio e atenção dos seus alunos. Ferreira (2002) aborda a atuação do fonoaudiólogo, considerando os procedimentos preventivos e as assessorias fonoaudiológicas.

Outros autores como Mello (1988); Behlau (2005); Pinho (1998); Koele (2004) prescrevem as ações de higiene vocal: informações e técnicas que objetivam preservar a voz, reduzir ou eliminar abusos vocais, e minimizar os riscos vocais, aos quais os indivíduos estão submetidos.

O desconhecimento sobre a produção da voz, e a falta de informação sobre as práticas que envolvem os cuidados com a voz, nos preceitos das regras de saúde vocal estão associados significativamente às alterações vocais (SCHWARZ; CIELO, 2005). As oficinas de voz são indicadas por outro grupo de autores (PINTO; FURK, 1988), com o objetivo de prevenir o adoecimento vocal. Essas oficinas, em geral, estão voltadas para os conhecimentos de anatomofisiologia do trato vocal, mitos sobre a voz, e acerca de aplicação de técnicas de aquecimento e desaquecimento, além de aprendizados de exercícios específicos que utilizam aparelho fonador e atividades corporais.

Behlau (2005) detectou a importância do uso do microfone em sala de aula. O uso do microfone pode e deve ser considerado eficaz para a manutenção da saúde vocal dos educadores, trazendo conforto e longevidade durante sua carreira docente, podendo ser um recurso a mais para aqueles profissionais que já possuem um quadro de alteração de voz devido à amplificação vocal.

Por este motivo, consideramos que a voz do educador é, de fato, uma questão de saúde pública, e os governos federais, estaduais e municipais deveriam se preocupar com a promoção da saúde dos educadores.

No próximo capítulo, falaremos dos percursos metodológicos, com base nos procedimentos analíticos da Análise de Discurso de linha francesa, aporte teórico e metodológico de nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS - PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DO DISCURSO**

A pesquisa foi desenvolvida através do programa do Mestrado de Ciências da Linguagem, inserida na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e identidade social. O percurso metodológico seguido por nosso estudo é ancorado na perspectiva da pesquisa qualitativa, e diretamente relacionado aos procedimentos analíticos da AD de linha francesa, para compreender toda a dinâmica que envolve as relações entre escola, educadores e o uso dos instrumentos silenciadores em sala de aula.

Neste capítulo iremos discutir a metodologia aplicada a este estudo, mostrando o caminho escolhido: o da AD de linha francesa e suas concepções, buscando gerar questões discursivas acerca dos instrumentos utilizados pelo educador dos dias de hoje. Descreveremos nosso tipo de pesquisa, os sujeitos, como eles foram escolhidos, e como se deu a constituição do corpus discursivo.

A coleta de dados aconteceu através de entrevista semiestruturada, audiogravada com oito docentes do Ensino Fundamental I, compreendendo as séries iniciais de uma escola municipal da cidade do Recife. A coleta ocorreu no próprio ambiente escolar, situado num bairro de baixa renda e com altos índices de violência e drogas.

A entrevista foi realizada com oito professores, com faixa etária entre 28 e 65 anos, e escolhidos por trabalharem na mesma escola e no mesmo horário, e terem aceitado, de imediato, participar da pesquisa. Todos só trabalham no setor público, e apenas um possui menos de três anos na rede pública. Seis participantes são pós-graduados, um encontra-se, ainda, no início da especialização, e outro (de 65 anos) possui apenas o magistério inicial e não deseja se especializar. Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola. Passaremos a descrever os sujeitos pesquisados:

Sujeito 1 – 58 anos de idade, sexo feminino, graduado em Pedagogia há 18 anos. Desde o início da sua formação passou no concurso, e trabalha nesta escola.

Sujeito 2 – 56 anos de idade, sexo feminino, graduado em pedagogia há 8 anos. Ensinou em rede privada com 14 anos de idade, por um curto período. Passou no concurso público, e desde então só leciona no setor público.

Sujeito 3 – 65 anos, sexo feminino, possui apenas o antigo magistério (nível técnico, do Ensino Médio). Há 27 anos ingressou na rede pública de ensino.

Sujeito 4 – 47 anos, sexo feminino, graduado em pedagogia há 10 anos. Lecionou em usinas de cana-de-açúcar por um curto período. Ingressou na rede pública há 5 anos, e desde então só leciona nela.

Sujeito 5 – 28 anos de idade, sexo feminino, graduado em pedagogia há 5 anos. Passou no último concurso da rede, há 2 anos. Também leciona em rede privada.

Sujeito 6 – 38 anos, sexo feminino, graduado em pedagogia há 14 anos. Sempre lecionou na rede pública.

Sujeito 7 – 37 anos, sexo feminino, graduado em pedagogia há 10 anos. Sempre lecionou em rede pública.

Sujeito 8 – 54 anos, sexo feminino, graduado em pedagogia há 20 anos, trabalha apenas na rede pública, há 12 anos.

A análise dos dados foi realizada a partir dos procedimentos analíticos da AD de linha francesa, procurando salientar as formações discursivas e ideológicas que emergem do discurso do educador, além de outros dizeres anteriores que sustentam o seu discurso.

A seguir, caracterizaremos o dispositivo de análise, procurando situar o *corpus* discursivo, os fundamentos da análise e as considerações éticas.

## **2.1. Análise do Discurso como Dispositivo de Análise: uma disciplina de Interpretação**

Para Orlandi (2012), o principal fio condutor para se trabalhar com AD, como um dispositivo, é o de funcionamento, de interpretação, afastando-se do pensamento de se considerar a autonomia total da linguagem. Se as outras teorias



linguísticas apresentam dispositivos de interpretação com aquilo que era dado na língua, era preciso também que as pesquisas linguísticas se debruçassem sobre o próprio da língua, mas através daquilo que faltava, no sentido de que não estava evidente, que poderia, sim, haver falhas, equívocos e até mesmo contradição. É a partir daí que o dispositivo teórico da AD, possibilita abordar o equívoco através de seus procedimentos. De acordo com Pêcheux (1990, p. 53),

[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

A pretensão da AD nunca foi procurar o(s) verdadeiro(s) sentido(s), mas analisar os efeitos de sentido em sua materialidade linguística e histórica. Desacredita-se nos sentidos literais, “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos controle, e nos quais o equívoco está largamente presente” (ORLANDI, 2012, p. 60).

Segundo ORLANDI (op. cit.), o papel do analista é selecionar e produzir o seu dispositivo teórico, sempre respaldado nos pressupostos analíticos da AD, e mesmo que (des)considere a evidência, ele deve buscar não eliminar os efeitos, pois isto é constitutivo da linguagem que está sempre em funcionamento, e atrelada à interpretação, ao sujeito e a história. A autora nos diz, ainda, que o analista do discurso trabalha sempre nos limites dessa interpretação, ele se descola para fora da ideologia e da história para que, assim, possa observar o processo de produção de sentido.

Orlandi (2012, p.60) elabora e discute o papel do analista sobre o dispositivo e a escuta discursiva, o que nos faz crer ser interessante apresentar aqui:

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, a descrição e interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão.

Faz parte do trabalho da ideologia e do inconsciente, nos fazer crer, enquanto sujeitos, que somos donos dos nossos dizeres, e o que dizemos está sendo entendido por todos da mesma maneira, como se houvesse apenas um sentido. Por isso, a importância do analista em romper com a ideia de transparência da linguagem, uma vez que ela se apresenta de forma heterogênea, opaca e nada transparente. Sobretudo, o analista deve lembrar que todo sujeito é assujeitado a uma ideologia e à língua desde que nasceu, portanto, não possui domínio daquilo que diz (apenas imaginário), nem sobre os efeitos causados por seu dizer.

O processo de análise discursiva questiona os sentidos estabelecidos na produção discursiva. Neste trabalho, analisaremos os sentidos estabelecidos no discurso do sujeito/educador que se utiliza de estratégias para silenciar o educando em sala de aula. Orlandi (2009) faz-nos lembrar que, para AD, o funcionamento da linguagem não é integralmente linguístico, uma vez que, nesse funcionamento, a formulação é constituída pela ideologia e história.

No procedimento analítico, levaremos em conta a condição da linguagem afetada, sobretudo, pela exterioridade, e pretendemos diluir a ilusão de transparência da linguagem e de sentido único.

Este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco, uma vez que envolve seres humanos. Foi aprovado com o número 382088, conforme documento em anexo.

Iniciamos nossa pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos a serem entrevistados, determinando, assim, que nosso trabalho é uma pesquisa de campo. A entrevista semiestruturada se encontra em apêndice. Quanto a riscos, poderia haver algum constrangimento durante as respostas, o que acreditamos não ter existido. Com relação aos benefícios aos sujeitos, estes ainda acontecerão, em forma de oficinas e conversa individual sobre a análise dos resultados da pesquisa, o que poderá levar a reflexões sobre a postura atual no uso de estratégias silenciadoras com os educandos.

A comunidade científica também deverá ser beneficiada, uma vez que há poucas investigações deste tipo realizadas no Norte/Nordeste. Lembramos, ainda, que o sigilo da identidade dos sujeitos que participaram desta pesquisa está integralmente garantido, visto que os sujeitos não foram identificados.

Foram gravadas e transcritas as entrevistas e, em seguida, foram feitos recortes a partir do *corpus* obtido, de acordo com o conceito de Orlandi (2009, p. 139-140),

O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação [...] os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia.

De acordo com Orlandi (2000), os recortes do *corpus* são resultado de uma construção feita pelo próprio analista, uma vez que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que o analista, então, precisa recortar. A forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que será construída. É importante dizer que o recorte feito pelo analista já é um gesto de interpretação.

Respaldados nos dispositivos da AD, a partir de agora daremos início ao processo analítico das sequências discursivas.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO *CORPUS* DISCURSIVO

Neste terceiro e último capítulo, traremos o material empírico, ou seja, as respostas à entrevista realizada com os professores de uma escola municipal da cidade do Recife, a respeito do objeto de estudo focalizado na metodologia.

Inicialmente, visando a uma melhor visualização do leitor, apresentamos alguns gráficos relacionados às respostas dos educadores, considerando a utilização de estratégias silenciadoras e seus respectivos efeitos. Após a introdução dos gráficos, daremos início à análise discursiva propriamente dita.

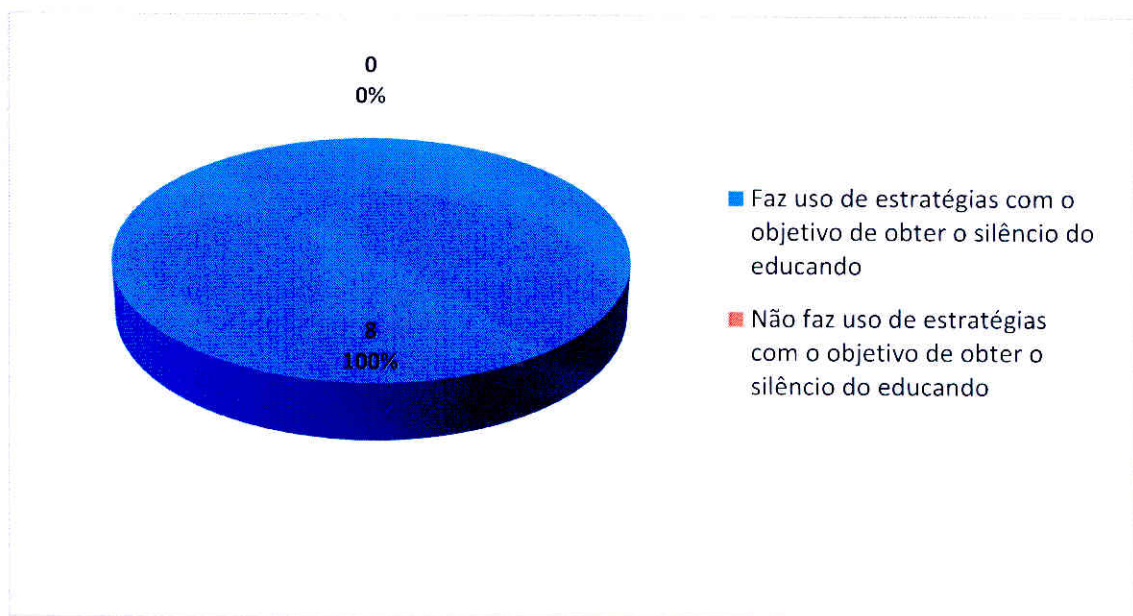


Figura 1 - Faz uso de estratégias para o silenciamento dos educandos?

Fonte: Elaborado pela autora

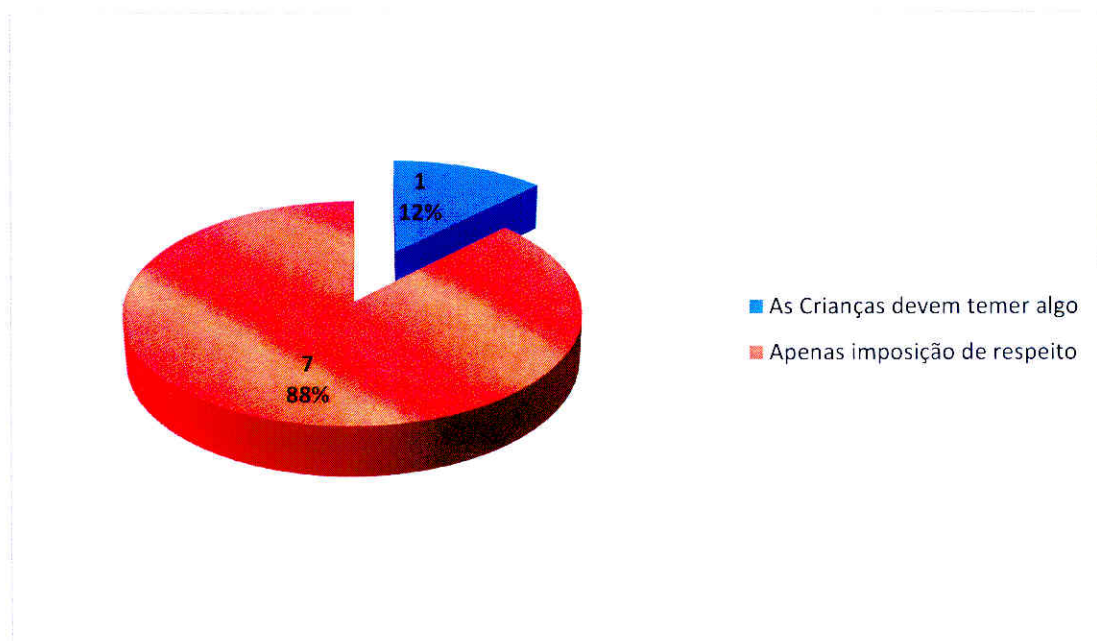


Figura 4 - Por que o educador sente necessidade de utilizar-se dessas estratégias?

Fonte: Elaborado pela autora

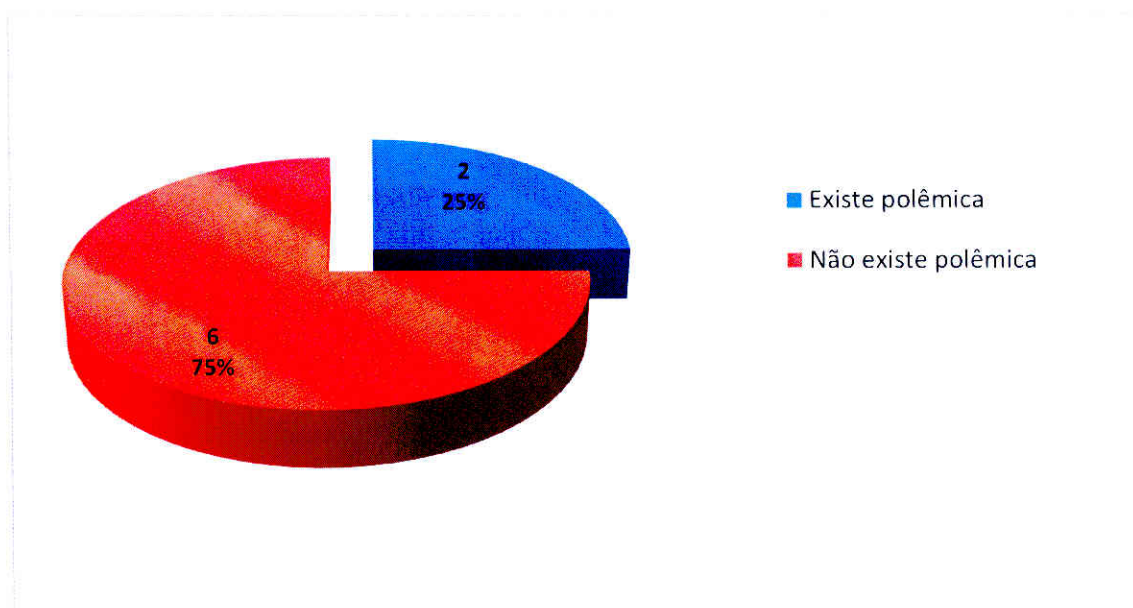


Figura 5 - Existe polêmica por parte da gestão, pais, ou de outros educadores quanto ao uso das estratégias?

Fonte: Elaborado pela autora



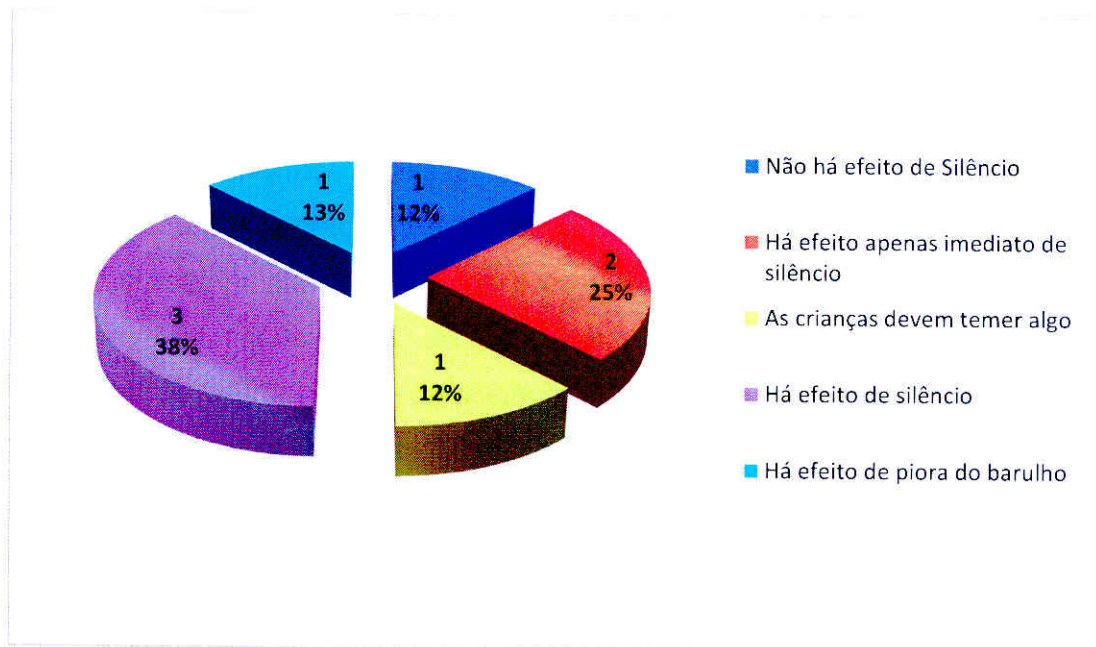


Figura 2 - Há efeito de silêncio (com o uso de estratégias)?

Fonte: Elaborado pela autora

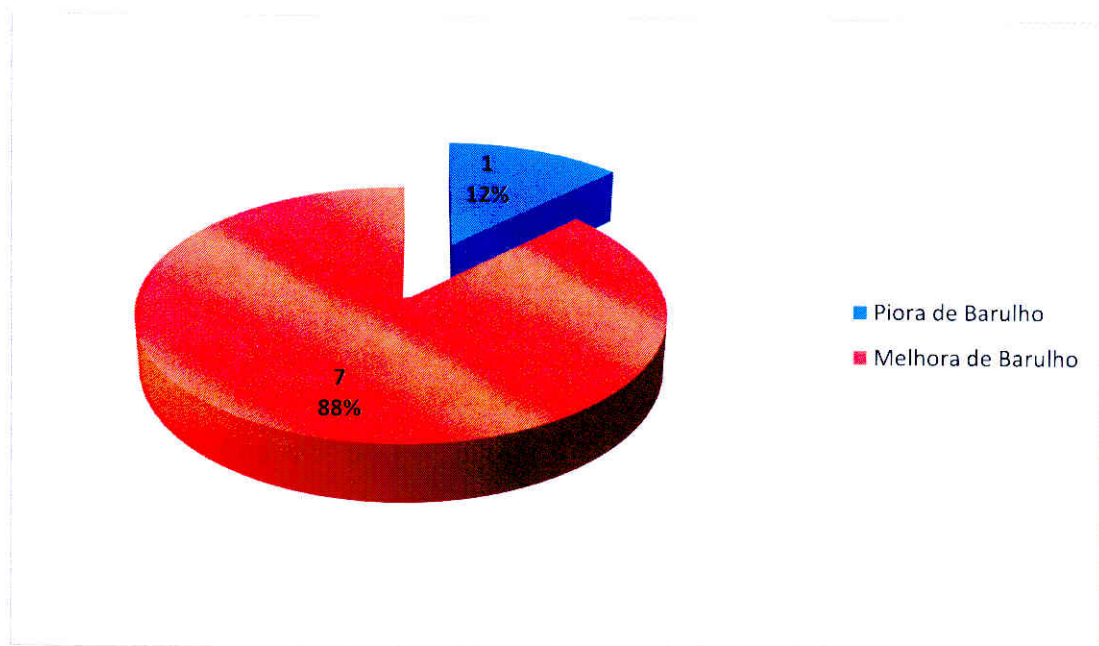


Figura 3 - Há piora ou melhora quando são utilizadas as estratégias (que visam ao silêncio dos educandos)?

Fonte: Elaborado pela autora

A partir de agora, daremos início à análise do *corpus* discursivo do nosso trabalho. Constituímos recortes discursivos que formaram sequências discursivas, nos quais procuraremos analisar cada sujeito, considerando as concepções enfatizadas na fundamentação teórica da AD.

O material inicial das entrevistas foi trabalhado a partir da teoria e procedimentos analíticos da AD de linha francesa, tendo sido constituídos recortes, que formaram os segmentos discursivos, os quais passaremos a analisar a seguir.

Algumas concepções da AD sobressaíram e estão trabalhadas com mais ênfase no capítulo teórico. As análises pretendem dar conta das noções de interdiscurso, formações imaginárias, formações discursivas e ideológicas, além da tipologia do discurso proposta por Orlandi.

#### Sujeito 1 – Sequência Discursiva

“[...] eles não conseguem falar baixo. É coisa cultural [...]”

[...] batia na banca um pouco, às vezes com o cadeado, mas percebi que não surtia efeito [...]

[...] eu chego à frente do quadro é [...] levanto um, dois, três dedos e peço silêncio né? Sem falar ! [...]

Já. Já bati um pouquinho com o cadeado, às vezes com a régua [...]

Não. Não melhorava, não. Tanto que eu tentei mudar e arranjar outros métodos”.

Para a construção desta análise, recorreremos à sequência discursiva, com o sujeito 1. Percebemos que seu discurso é formado por uma formação discursiva da Educação Tradicional. Para ele, o ensinar exige silêncio, e este deve ser conseguido a partir de estratégias silenciadoras. Fato que nos leva à memória discursiva referente ao retorno ao período da ditadura, quando o silêncio e a censura imperavam, e, paralelamente a eles, encontrava-se a escola tradicional em que o educador (professor) era o centro das atenções, e o educando (aluno), apenas aquele que estava ali para ouvir, para aprender, para decorar, sempre condicionado à abordagem expositiva do professor.

Por isso, acreditamos que as estratégias utilizadas pelo sujeito 1 indiquem fortemente a formação discursiva da educação como reprodução de saberes. Esse



educador já passou pela condição de aluno, e, agora, como professor, repassa o seu “aprendizado”, aproximadamente da maneira como lhe foi ensinado. Nesse sentido, o educador é mero reproduzidor.

Tal análise também nos remete às relações de força em que o aluno passa a assumir nova posição-sujeito: professor, aquele que está do outro lado da formação educacional. Nesse sentido, a posição de autoridade, que exige o silêncio, é conseguida através de estratégias silenciadoras cheias de autoritarismo.

Retomando Orlandi (2006), o discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida e não há reversibilidade. No caso da sequência discursiva em análise, o sujeito professor bate na mesa com um cadeado ou uma régua para exigir silêncio. Esse é o típico discurso autoritário: o professor manda, o aluno obedece. Só que o sentido desliza, e o que já “funcionou” anteriormente, hoje é observado pelo educador como não “adiantando mais”, tanto que o sujeito já “procura novos métodos de silenciamento”.

### Sujeito 2 – Sequência Discursiva

“[...] O comportamento (dos estudantes é) muito difícil!

Uso instrumentos e minha voz que é bastante alta também [...]

[...] eles só atendem no grito [...]

[...] a gente é professor, a gente não pode dar educação dessas crianças, que tem que vir de berço; e a gente não pode modificar isso [...] Então fica muito complicado trabalhar.

Algumas pessoas [...] de outros setores [...] querem se intrometer no serviço da gente [...] porque se eles estivessem na sala de aula, eles fariam a mesma coisa.

(A voz no final do dia) fica bastante danificada né? Porque a gente usa muito e [...] é um desgaste muito grande”.

Percebemos que a formação discursiva constituída no sujeito 2 é o descrédito. Ele sugere que não há solução para a educação no Brasil no contexto da escola pública. A interdiscursividade está cristalizada no seu dizer de sujeito assujeitado, em conformidade com outros dizeres: as crianças são difíceis; só atendem no grito; o professor não pode educar...

Seu discurso pedagógico é um discurso circular, institucionalizado e regulamentado pelo processo de legitimação da escola tradicional, na qual o grito do

professor deve ser utilizado como estratégia de silenciar a sala, ou criança, de comportamento difícil.

A formação ideológica e a memória discursiva observadas no segmento 2 nos remete à discursos anteriores como os das escolas do passado (que de algum modo, continuam bem atuais), como internatos, cheia de punições, onde reinava a lei do silêncio para as crianças, e o grito para aquele que “detinha” o poder.

Acreditamos que o sujeito 2 compreende que só o grito é a solução para que ele consiga dar aulas. Além disso, ele acredita que não é “compromisso seu” educar estas crianças que, como ele mesmo afirma, não têm educação doméstica, e cabendo apenas aos pais educar seus filhos para o momento do aprendizado escolar, sem haver uma pré-construção por parte do educador para o momento de inserção escolar da criança. Tal registro nos faz lembrar o discurso fundador dos educadores tradicionais, que reproduzem o discurso pedagógico autoritário, sem buscar novas formas ou atitudes de ação.

### Sujeito 3 – Sequência Discursiva

“Reclamo, falando alto às vezes, eu bato na mesa com o apagador, com a mão, chego perto deles, aí reclamo.

Eles fazem silêncio, por pouco tempo, mas fazem.

[...] falta de educação doméstica, eles não têm limites”.

Percebemos que o discurso do sujeito 3 é constituído pela formação discursiva da educação tradicional, em que o professor apenas expõe seu conhecimento através do seu dizer, pois, para o sujeito, aulas expositivas são absolutamente necessárias.

Para que isso aconteça de forma satisfatória, ele se utiliza do grito e da imposição do silêncio, batendo com o apagador, gritando, demonstrando que seu discurso é atrelado a discursos anteriores, nos quais a relação de forças prevalece. Assim, ele é o sujeito que ocupa uma posição superior em relação às crianças, acredita manter o controle do dizer, e esquece-se que seu discurso não lhe pertence, que é proveniente de outros dizeres e que está carregado de ideologia.

Tal análise nos leva a perceber fortemente a presença da interdiscursividade, um discurso relacionado a outros dizeres. A memória discursiva nos remete ao discurso religioso, onde o sacerdote expõe os preceitos ali selecionados, e os fiéis só repetem o que se pede ou, simplesmente, dizem amém. Nesse sentido, o discurso religioso é autoritário, tanto quanto o discurso pedagógico tradicional. Retomamos Orlandi (2006), quando ela enfatiza a tipologia do discurso por ser autoritário e, deste modo, impossibilita uma reversibilidade discursiva: o professor é o centro do processo pedagógico, ou seja, enquanto ele faz *seu trabalho*, o aluno apenas assiste, e aceita passivamente, fazendo silêncio absoluto, pois se trata de uma necessidade para a atuação do professor no processo de aprendizagem. Este é o seu dizer.

#### Sujeito 4 – Sequência Discursiva

“[...] A gente pra aprender, a gente fazia silêncio [...] se a gente falar em voz baixa, os meninos não obedecem; a gente tem que alterar a voz pra eles primeiro fazerem silêncio.

Eu tenho argumentos [...] coloco, imponho aos meninos que ficam de castigo, às vezes, bato até a mãozinha no birô, conto de um até três, e tem que falar em voz alta, porque infelizmente a comunidade que eu trabalho tem muita dificuldade em [...] fale baixo que eles não obedecem.

Uso com certeza, eu digo a eles que se não fizerem silêncio, não se comportarem, ameaço eles que não vão poder recrear. Eu acho que é dessa forma que eles se comportam.

[...] eles têm que temer alguma coisa.

Eu acho que até agora não. (O sujeito se refere à falta de polêmica ou retaliações em seu trabalho pela forma como trabalha o silenciamento em sala de aula). Por conta da direção, a direção [...] todo mundo trabalha assim. Porque é uma comunidade (com) muita dificuldade, (que usa) palavras muito feias [...].”

Percebemos que o discurso do sujeito 4 é composto por várias formações discursivas, como tirania, tradição, passado e poder. Seu discurso é marcado por gritos, imposições, ameaças e castigos, o que insere o sujeito 4 em uma formação discursiva da Pedagogia tradicional.

Para ele, essas estratégias atendem bem ao seu desejo, que é manter a ordem tão necessária ao seu discurso autoritário e dominador. Este procedimento nos remete à memória discursiva, perpassando desde histórias infantis dos irmãos Grimm, cheias de medo e pavor, aos desmandos dos senhores de engenho no tempo da escravidão. Ao usar termos, como: “eles têm que temer alguma coisa”, ou “fale baixo que eles não obedecem”, o sujeito demonstra ser conhecedor de boa parte dos procedimentos da escola antiga tradicional, pois palavras como estas já foram (ou deveriam ter sido banidas), há algum tempo do atual modelo escolar vigente.

### Sujeito 5 – Sequência Discursiva

“[...] falo pra eles que eu vou tirar alguma coisa que eles gostam muito, se eles não fizerem silêncio e prestarem atenção na aula [...]

Aumento o tom de voz.

Funciona, chega um momento (em) que eles escutam, param e prestam atenção.

Nunca aconteceu comigo, não, nenhum problema em relação a isso”. (O sujeito se refere a polêmicas ou retaliações quanto ao uso dos instrumentos silenciadores).

Nessa análise, assim como nas anteriores, percebemos que o sujeito também conduz seu trabalho a partir da formação discursiva da pedagogia tradicional, ele se utiliza de tons de ameaça através das relações de força, o que nos dá a noção de que falamos do lugar de onde estamos. Sendo assim, o sujeito 5 fala do lugar do professor, e não percebe a necessidade de permitir seu educando ser também ouvido através do discurso polêmico, onde haveria momentos de saudáveis discussões. O que nos parece é que, mais uma vez, a ideologia contida na escola tradicional é o que há de mais valorizado no contexto educacional pedagógico, e que o professor tem, desta forma, total poder sobre seus alunos, num processo ditatorial, onde deveria existir democracia.

A ideologia constitutiva desse discurso/sujeito é a de que o professor manda, e o aluno obedece. Para ele, seu trabalho de professor só funciona no mais perfeito silêncio para que possa, assim, ecoar apenas sua voz. O sujeito acredita que as

ameaças tornam possível a explanação de suas aulas. Ele faz do aumento da voz uma estratégia autoritária, acreditando que, dessa forma, torna possível e visível quem manda e quem é mandado, esquecendo-se ele de que o silêncio também significa, além de ser diferente do silenciamento.

No seu livro *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*, Orlandi (2007), nos mostra que algumas palavras gramaticalmente parecidas têm significados completamente diferentes. Para a AD, o silêncio é fundador e necessário para a relação da história, do sentido e do imaginário. Oposto ao que se pensa, o silêncio é a garantia de movimentação entre os sentidos, ele não é simplesmente um complemento da linguagem; tem ritmo e significância própria, não sendo possível à linguagem, movimento sem silêncio.

Observamos que o discurso do participante está carregado de tradicionalismo. A memória discursiva nos remete sempre à lembrança da diferença entre professor e aluno, educador e educando. No Discurso Pedagógico (DP), o aluno é um tutelado à espera da maturidade. Sendo assim, o professor, na posição de tutor, resolve tudo para o aluno, sem dar-lhe a chance de reversibilidade discursiva. Lembramos, aqui, que o DP é autoritário, e caracterizado pela quebra de leis discursivas.

#### Sujeito 6 – Sequência Discursiva

“Sim, a maioria (dos alunos) são barulhentos.

[...] eu peço silêncio à turma, e ... repito várias vezes, mas o barulho é muito grande ... aí , é preciso alterar o volume da voz.

[...] bato no quadro, no birô...

[...] ele (o barulho) diminui sim. Chama atenção.

Depois é ... frequente [...] volta (o barulho).

[...] a maioria desses alunos da rede pública, eles não estão acostumados a ouvir

[...] muitos não têm educação doméstica, chamam muitos palavrões, usam muita agressão verbal com eles, e com a gente também.

“Não, eu desconheço qualquer reclamação (da direção da escola), qualquer retaliação, qualquer que venha.”

Analisando o recorte discursivo do sujeito 6, percebemos que ele está identificado à formação discursiva da educação tradicional, da repetição. Tal análise nos leva a um entendimento de que ainda é muito forte a tradição da escola antiga.

O sujeito 6 apresenta um discurso autoritário, não permitindo reversibilidade e troca de ideias. Provavelmente, se o discurso do sujeito 6 fosse um discurso polêmico, houvesse melhor relacionamento entre educador e educandos, pois haveria, de forma sadia, discussões no processo ensino-aprendizagem e o educando teria vez e voz. Porém, o discurso do sujeito 6 não funciona assim; é autoritário e atrelado a outros discursos, e dizeres, sobre a forma de como silenciar para educar os educandos.

Segundo Orlandi (2007), a linguagem foi criada para reter o silêncio como significação, pois enquanto ela estabiliza o movimento dos sentidos, o silêncio torna os sentidos e os sujeitos amplamente moventes. O sujeito 6 utiliza o mecanismo do lugar de onde fala para silenciar o educando, pois conhece que a hierarquia lhe confere este poder na escola tradicional. Ao afirmar que os alunos não estão acostumados a ouvir, o sujeito 6 talvez tenha se esquecido de ouvir, ele mesmo, os seus educandos, permitindo-lhes dar sua opinião e contribuição na melhoria da sociedade a qual está inserido, e, assim, contribuindo para a formação de cidadãos conhecedores dos seus direitos dentro sociedade. Esta é a proposta sugerida nas formações de educadores.

### Sujeito 7– Sequência Discursiva

“Os meus alunos são absurdamente barulhentos, não têm educação, não têm limites [...] essa falta de limite acarreta prejuízo ao aluno, ao professor, não permite que o professor trabalhe, acaba com a saúde do professor, que é um profissional que já tem uma tendência a adoecer, pelos fatores que passa todos os dias, pelas situações difíceis, e com essa situação de barulho, provavelmente, as doenças virão com mais rapidez e as dificuldades tornam-se maiores.

[...] chega um momento que eu preciso sentá-los.



[...] eu grito pra tentar ser ouvida e estou pensando em algumas formas, mas ainda não sei especificar quais são as formas que terei que utilizar para que estes alunos tenham o mínimo de respeito, limite e educação.

Na maioria das vezes piora (O sujeito se refere ao momento em que grita com o educando e percebe que não resolve).

Porque eles não têm educação, eles gritam, eles me agredem, se agredem; então as brincadeiras não são brincadeiras normais de crianças, são agressões, e aí os gritos são muitos, eles gritam por todos os lados, batem nas cadeiras.

Eu não tenho conhecimento de que tenha retaliação por parte dos pais ou gestores, mas acredito que tenham comentários [...]. Porque, infelizmente, as pessoas que não estão em sala de aula não têm essa visão de que é necessário trabalhar a criança para que ela possa estudar [...]. O aluno só tem direitos, e ele se sente com essa qualidade, consciente de que ele não tem nenhum dever.

Diariamente eu tenho saído com a garganta ardendo, essa ardência já causou inflamação, já precisei usar várias vezes medicação; hoje, eu uso um medicamento passado pela médica, né? Que ela acredita que é necessário ter esse medicamento na bolsa [...] todo momento que a garganta começa a arranhar, é preciso fazer uso dessa medicação.”

Na análise discursiva do sujeito 7, encontramos a formação discursiva da pedagogia tradicional. Seu discurso possui uma linguagem carregada de efeitos de sentido, talvez ressentimentos e percepção da desvalorização do seu trabalho, entre outros. O sujeito fala de termos, como: “absurdamente barulhentos”, como se o processo ensino-aprendizagem fosse algo trabalhado apenas sob a condição do silêncio.

O sujeito nos remete às formações imaginárias dos professores que, quando ameaçados e desvalorizados, buscam fazer barulho através das greves sindicais. Na ilusão de que o “discurso” lhe pertence (que controla o seu dizer, e que está na origem do mesmo), o sujeito também se utiliza de palavras, como: “falta de educação e limites.”

Acreditamos que o sujeito é assujeitado pela ideologia da reprodução, à formação discursiva de que é preciso “ensinar” e que, para isso, o aluno precisa ser silenciado para que o professor fale e, então, ensine, o que levará à aprendizagem. Concordamos que toda criança necessita de momentos de silêncio e de limites, e que esses limites também são orientados pelo educador para a sua própria formação futura. No entanto, o que discutimos neste trabalho é a qualidade do limite que o professor exige do educando, e o efeito de sentidos decorrentes da forma como é cobrado.

Nesse caso, o que tentamos compreender é o silenciamento (silêncio por imposição) do sujeito 7 através do grito, demonstrando a impossibilidade de reversibilidade. O professor grita, o aluno se cala. É possível que o participante esteja se esquecendo de que os educandos quietos demais são, às vezes, os mais problemáticos.

Ao falar de “prejuízo”, o sujeito7 questiona o educando, e a ele mesmo. Sobre si, fala explicitamente do prejuízo acarretado à sua saúde. Ao se utilizar de gritos como estratégias silenciadoras para calar o educando, o participante talvez perceba que sua ação terá grandes consequências no futuro.

Porém, quando o participante se refere ao educando, sobre prejuízo, o sujeito 7 não esclarece qual o prejuízo para o educando. Neste momento, ele silencia a própria voz, utilizando-se do dispositivo do não-dito, mas implícito. Para a AD, o não-dito é algo que está ali, subentendido, pressuposto, e é carregado de significado. A palavra “prejuízo”, dita pelo sujeito 7 em relação ao aluno, pode carregar vários sentidos, como: “eles vão ficar sem aula, ou “não vou me matar de gritar por quem não deseja aprender”, ou, ainda, “o que vão pensar de mim se eles não aprenderem?”

### Sujeito 8 – Sequência Discursiva

“Na minha sala [...] numa turma de 29 crianças [...] 26 são: inquietos, barulhentos, briguentos e altamente conversadores.

[...] já tentei vários métodos para chamar a atenção do alunado nas horas da explicação dos assuntos dados; cheguei à conclusão de precisar de um método mais diferenciado, e comecei a usar o apito de maneira chamativa, ou seja, um sibilo longo, todos se calam e, assim, consigo começar a aula sem forçar a voz, e sem

gritaria. Hoje, é uma prática cotidiana em ambas as redes que trabalho e o apito se fez muito necessário. No início, as crianças estranhavam, com o dia a dia acostumaram de tal forma que basta pegar o apito e eles já ficam quietos, e, muitas vezes, já não é preciso apitar.

[...] os colegas de docência... achavam um absurdo! [...]. Que era inadmissível, não sendo professora de educação física, num ambiente pequeno, (pode-se dizer pela potência do apito) você usar esse tipo de instrumento [...]. A sala de aula, o domínio é meu, a autoridade é minha, porque se eu não mandar e dominar, não faz sentido eu estar à frente de uma sala de aula e ter uma regência. É melhor eu entregar, até porque na hora do quebra-pau, na hora das dificuldades que eu tenho, e dos problemas que a gente enfrenta com a falta de educação doméstica, só se lembram que a gente tá ali, e tem que dar conta do recado. Por isso, tenho que usar métodos que a própria turma pede, e a dificuldade que eles apresentam exige.

[...] a responsável pela provinha Brasil [...]. Professora, a senhora poderia me dizer o que é isso? Eu expliquei o porquê como estou explicando pra você agora, e ela disse: Taí, uma bela estratégia de chamar a atenção das crianças. Ela foi a única que me deu todo apoio.”

A partir da teoria da AD, há formações discursivas e ideológicas como a FD dos militares na ditadura referente ao Golpe Militar, por exemplo. Ao usar palavras ou termos, como: “minha sala”, “domínio”, “dominar”, “autoridade”, “alunos conversadores e briguentos exige”, “se faz muito necessário o uso do apito”; o sujeito 8 nos remete ao discurso militar, em que as relações de poder são fortemente usadas na hierarquia existente dos quartéis, que permitem o uso e o abuso do poder por parte dos comandantes sobre seus comandados. Neste momento, lembramo-nos de uma forma de linguagem exposta por Orlandi (2006), que é a língua-de-espuma, tipo de linguagem que trabalha o poder de silenciar o outro. Ela foi muito utilizada pelos militares, como forma de demonstrar totalitarismo de expressão daquele que comanda, não permitindo que haja democracia e expressão existentes em uma sociedade livre. O condicionamento é a essência do militarismo, no qual algumas palavras como “comida” para os soldados iniciantes na

carreira militar é chamada de ração, além de se utilizarem de exercícios de adestramento.

Da mesma forma, o uso do apito por parte participante da pesquisa também aponta para uma forma de demonstração de centralizar o poder para si mesmo. Ao tratar os educandos com silvos longos, o sujeito-professor está ditando regras que se não obedecidas haverá castigo. Compreendemos que este longo silvo em plena sala de aula, na frente das outras crianças, leva o “aluno barulhento e conversador” a uma série de constrangimentos e piadas por partes dos outros colegas, constituindo-se também em uma forma de *bullying*<sup>1</sup>.

Com relação ao uso de sua dinâmica de ensino-aprendizagem, o sujeito nos permite perceber a antecipação, ou seja, ele procura se colocar no lugar do outro que levará o apito de silvo longo perto de seu ouvido, e entende que a sensação não é nada agradável. Esse tipo de conduta, em nosso entendimento, faz parte do discurso autoritário, proposto na AD como forma de estratégia para silenciar o educando.

---

<sup>1</sup>Bullying – Conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, adotados por alguém contra uma pessoa física ou psicologicamente mais vulnerável, sobretudo em contexto escolar. (AURÉLIO, 2013)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Foucault (2012), vivemos numa sociedade de relações. Essas relações entre sujeitos se efetivam por meio das relações de poder, e, assim, pensar numa sociedade de divisão de classes, de divisão entre dominadores e dominados, é enxergar relações de poder onde se colocam os sujeitos sociais. Tal consideração nos leva a uma questão: E o educador que se utiliza desta relação de poder para silenciar os educandos?

Pensar nesses sujeitos é refletir sobre essa relação de força entre quem cala, e quem é obrigado a calar; é pensar em uma forma de como podemos melhorar essa relação que não deixará de existir, dentro da sala de aula ou em qualquer outro ambiente social, mas que se faça estabelecer, de fato, a diferença entre o significado de autoridade e autoritarismo, entre a conquista de ser ouvido, ou através do silenciamento imposto.

Bem diferente do que se apregoa no contexto escola-aluno-professor, e que está materializado nas práticas discursivas analisadas nesta pesquisa, compreendemos que o que está em jogo no cenário da educação é a falta de certeza do que diz respeito ao seu próprio fazer pedagógico (sujeito), além da questão de tudo pensar, poder-saber e ser “dono de seu próprio discurso”. Essa questão nos remete ao próprio educando, criança ainda em desenvolvimento, com atitudes diversas e, muitas vezes ou na maioria delas, indisciplinadas e conflituosas. O educador também passa pelos mesmos conflitos na busca de acertar e constituir sua identidade enquanto sujeito (o que nem sempre é possível dar certo).

A proposta deste trabalho foi analisar os discursos dos professores com relação ao uso de instrumentos silenciadores, através dos pressupostos analíticos da AD. Acreditamos ter conseguido criar uma ponte entre a teoria da Análise do Discurso e a educação escolar através do discurso do educador, compreendendo que nesta ponte é possível passar não apenas aquilo que for de tradicional,

institucionalizado e imposto pela ideologia. É possível transformar os conflitos, os gritos, as régua e os apitos em atitudes mais flexíveis, dinâmicas e inovadoras.

Sugerimos, assim, mais e melhores formações profissionais, cursos de extensão, aula-atividade para o educador, para que ele tenha um momento seu para planejar, para o trabalho com equipe multidisciplinar no intuito de auxiliar o educador nos processos conflitantes, e oficinas pedagógicas, motivando o desejo do educador de inovar e evoluir para que ele, sentindo prazer em trabalhar naquilo que gosta, na profissão que escolheu exercer por toda uma vida, sentindo-se valorizado diante da sociedade como um sujeito que deseja conduzir crianças a se tornarem adultos críticos e formadores de opinião, além de bons cidadãos, possa repassar este prazer através de suas aulas e do conhecimento científico que adquiriu ao longo de sua vida acadêmica, sem necessariamente utilizar-se de instrumentos silenciadores. Que ele possa descobrir novas formas, métodos, pensamentos pedagógicos para utilizar na necessidade premente que é o bom aprendizado do educando (valorizando-o, já que é dele o papel central para educação). Fazer com que este educando sinta prazer em estar no ambiente escolar através de atividades pedagógicas que provoquem discussões sadias com diálogos polêmicos, criando um clima de satisfação dentro da escola para os dois lados; assim, o educador terá a possibilidade de manter o interesse desse educando, sem a necessidade do uso de estratégias silenciadoras.

Infelizmente o discurso pedagógico, enquanto extensão do discurso universitário, segue um protocolo e tende a objetificar o sujeito-aprendiz, impedindo-lhe, muitas vezes, de se tornar sujeito do seu próprio desejo e/ou saber, uma vez que o aluno é assujeitado ao desejo e ao saber totalizante e homogeneizante do outro (professor), e do Outro (formações do inconsciente; interdiscurso; saber socialmente constituído e legitimado).

Foi possível perceber também uma inquietação vivenciada pelos sujeitos no momento da pesquisa, o que certamente poderá ser produtiva, uma vez que conduz a novas pesquisas, novos olhares e reflexões e, assim, provocar novos sentidos nos sujeitos e no ambiente escolar. Importa, também, percebermos que essa inquietação é natural do ser humano que busca algo melhor para sua existência e, sendo assim, é certa essa incompletude, essa falta e essa busca fazendo com que o educador possa “re-ativar” em sua memória discursiva, bons momentos pedagógicos, e, então, utilizar-se dessa memória para construir-se e constituir-se, transmitindo não uma



completude (que jamais alcançará), mas uma vida profissional cheia de satisfação, desejos e de atitudes de melhora.

Quando perguntados durante a entrevista sobre o uso de instrumentos silenciadores em suas aulas, o primeiro sujeito declarou que batia, sim, com o cadeado, e às vezes com a régua, na mesa. O segundo sujeito afirmou usar instrumentos silenciadores e, para ele, o melhor é sua própria voz. O terceiro sujeito declara que fala alto, e chega a bater na mesa com o apagador. O quarto sujeito confirma que impõe certos castigos, além da voz alta e batidas no birô. O quinto sujeito relata que ameaça as crianças, salientando, ainda, que vai retirar o que mais gostam, e também aumenta a voz. O sexto sujeito responde que bate no birô, sim. O sétimo sujeito afirma que grita mesmo. E o oitavo sujeito enfatiza que usa o apito com silvos longos, e assim consegue seu intento que é dar aulas.

Quanto às respostas dadas às indagações feitas pela pesquisadora, todos os sujeitos afirmam usar de estratégias para silenciar os educandos. Em sua maior parte, os sujeitos, além das afirmações sobre o silenciamento, acreditam mesmo ser este o método que mais funciona. Seria a ideologia materializada no interdiscurso educacional? A cultura escolar institucionalizada? Estas questões nos apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre o tema.

A interdiscursividade, discutida na AD, indica que há outros discursos que embasam o dizer, ou seja, o já-lá. No discurso do educador, é notória a presença do modelo educacional “o professor ensina e o aluno aprende”, partindo-se do princípio de que ensinar significa aulas expositivas, e aprender remete ao sujeito passivo, a espera do conhecimento. Esse é o interdiscurso na Educação. Dessa forma, o professor necessita de silêncio para expor a sua aula.

No discurso dos professores analisados, os alunos são “barulhentos”, ou seja, incapazes de “receber” os ensinamentos. Assim, há necessidade da utilização de instrumentos silenciadores, como o grito, batidas com régua na mesa, apitos, entre outros. Os educadores afirmam que há uma restrição no efeito do silêncio, porém por pouco tempo. Talvez uma solução fosse o silêncio do professor até que os alunos se acalmassem, ou mesmo uma mudança na proposta educacional, para um trabalho que envolva pesquisas, trabalhos em grupo e bem menos aulas expositivas.

Os educadores, em seus discursos, acreditam que o silêncio faz parte do momento pedagógico, não percebendo que o silêncio significa; que ele pode advir de um autoritarismo e não de uma autoridade enquanto educador.

Para a AD, esse autoritarismo está diretamente ligado a uma ideologia. É possível que os educadores estejam, de forma inconsciente, utilizando as mesmas estratégias que, um dia, algum professor utilizou para com eles, “esquecendo-se” do quanto esses métodos de “fazer silenciar” trazem um sentimento angustiante para a criança, sendo obrigada a ficar em “silêncio” em média por quase quatro horas. Ou seja, a utilização de estratégias de reprodução do mesmo, do tradicional. Talvez um momento de diálogo entre educadores e educandos, uma pequena conversa informal antes do início conteudista (mas necessário) das atividades, quem sabe uma aula mais dinâmica e lúdica fosse muito mais proveitosa no sentido pedagógico do que simplesmente fazer silenciar e expor.

O trabalho não está concluído, visto que há sempre muito a dizer. Por outro lado, há a necessidade da (ilusão) de um ponto final, para que este seja finalizado, e muitas outras pesquisas sejam geradas a partir dessas reflexões. Dessa forma, ficamos com a incompletude do sujeito e da linguagem, de que nos fala Lacan para, enfim, termos a “ilusão de que cumprimos a nossa tarefa”.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P; DAVALLON, J; DURAND, J. L; PÊCHEUX, M; ORLANDI, E. P. *Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 2007
- ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Aparelhos ideológicos do Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARANHA, M.L.A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1998.
- AULETE, Caldas. *Aulete digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Disponível em <http://www.auletedigital.com.br/download.html>. Acesso em 22 ago. 2013.
- BEHLAU, M. *Voz: O livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
- BOONE, D. R.; McFARLANE, S. C. *A voz e a terapia vocal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CAMPOS, C.; COSTA H. *Tratado de Otorrinolaringologia*. São Paulo: Rocca, 2002.
- CAPELLI, J. A história da escola:. In: *Caderno Diário da Escola*. Santo André: Diário do Grande ABC, 2003.
- CELMA, J. *Diário de um educador*. São Paulo: Summus, 1970
- CEREZER, C. *Autoridade e mal-estar do educador*. São Paulo: Zagadoni, 2011.
- CHUN, R.Y.S. *A voz do professor: estudo de grupos de saúde vocal em unidade básica de saúde*. Intercâmbio, v. 7, 1998.
- CERQUEIRA, T.C.S. *O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível*. PSIC - Revista de Psicologia. v. 7, nº 1, Jan./Jun. São Paulo: Vetor, 2006

CORACINE, M.J.; GHIRALDELO, C. M. (Org). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

COSTA, M.V. [et al]. *O Currículo nos limiars do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DE LA TAILLEY, Y. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

DRAGONE, M. L. S. *Ocorrência de disfonias em professores: fatores relacionados à voz profissional*. 1996. Monografia (Especialização). São Paulo: Centro de Estudos da Voz, 1996.

ESTRELA, M.T. *Relação pedagógica disciplina e indisciplina na aula*. Porto Alegre: 1994.

FABRON, E. M. G.; OMOTE, S. Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In: FERREIRA, L. P.; COSTA, H. O. *Voz ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca, 2000.

FERREIRA, A, B, H. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, L. P. Usos da voz em contexto profissional: para além da clinica terapêutica. In: FERREIRA, L. P. ANDRADA E SILVA, M. A. (Org.) *Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas*. São Paulo: Roca, 2002.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRELLER, C. C. *O Trabalho Com Os Professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

GARCIA, J. A construção social da indisciplina na escola. In: *Seminário, Indisciplina na educação contemporânea*. Curitiba: UTP, 2005.

HENRY, P. *A história não existe?* In: ORLANDI, E. P.(Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.

INDURSKY, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, F; LEANDRO FERREIRA, M.C. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

\_\_\_\_\_. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas: Unicamp, 1997.

INDURSKY, F.; MITTMANN, S; Ferreira, M. C. L. *Memória e história na / da análise do discurso*. Campinas: Mercado das letras, 2011.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996

KÖELE, J.; NEMR, K.; LEITE, G. C. A.; SANTOS, A. O.; LEHN, C. N.; CHEDID, H. M. *Ação de proteção vocal: perfil da população e correlação entre auto-avaliação vocal, queixas e avaliação fonoaudiológica perceptivo-auditiva e acústica*. Distúrbios da Comunicação, v.16, 2004.

LAJONQUIÈRE, L. *Para repensar as aprendizagens: de Piaget a Freud: A (Psico) Pedagogia: Escritos de Psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARIANI, B. S. C. *Ideologia e inconsciente*. Gragoatá - Revista do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 05, p. 87-97, 1998.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, E. B. S. *Educação da voz falada*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1988.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000

\_\_\_\_\_. *Discurso fundador* (Org). Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Analyse Du discours; langue et ideologies, in Langages, n. 37, Larousse, Paris. Tradução de Carmem Zink. In: ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Analyses du Discours; langue et ideologies. Langages, n.37, Larousse, Paris. In: ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. Revue Langages, n.24, 1971. In: *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PINHO, S. M. R. *Fundamentos em fonoaudiologia: tratando os distúrbios da voz*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

PINTO, A. M. M.; FURK, M. A. E. Projeto saúde vocal do professor. In: FERREIRA, L. P. *Trabalhando a voz*. São Paulo: Summus, 1988.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. G. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.



SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARZ, K. CIELO, C. A. *A voz e as condições de trabalho de professores de cidades pequenas do Rio Grande do Sul*. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 10, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.

TIBA, I. *Limite na medida certa: Novos paradigmas*. São Paulo: Integrare, 2006.

VASCONCELLOS, C.S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

## APÊNDICE

### Entrevista Semiestruturada

- 1- Você possui em sala de aula estudantes barulhentos?
- 2- Como você faz para conseguir dar aulas desta forma?
- 3- Você usa algum tipo de estratégia ou instrumento para que eles façam silêncio? Qual?
- 4- O que acontece com o barulho quando a estratégia/o instrumento é utilizado?
- 5- Você acredita que estes instrumentos permitem o bom funcionamento de suas aulas?
- 6- Existe, por parte da gestão, de pais ou de outros educadores, retaliações ou polêmicas ao seu trabalho pelo uso de estratégias/ instrumentos que procurem gerar silêncio.

## ANEXO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** GRITOS, RÉGUA, BATIDAS NA MESA, APITOS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO EDUCADOR QUE UTILIZA ESTRATÉGIAS GERADORAS DE SILENCIAMENTO EM SALA DE AULA

**Pesquisador:** Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 13712013.7.0000.5208

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 382.088

**Data da Relatoria:** 30/08/2013

**Apresentação do Projeto:**

Projeto apresentado de forma adequada aos moldes referidos para pesquisa científica.

**Objetivo da Pesquisa:**

Apresenta como objetivo, analisar o discurso do educador que se utiliza de estratégias, instrumentos silenciadores em sala de aula.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos, pode haver um constrangimento durante as respostas e havendo benefícios relativos aos resultados, auxiliando os professores em sala de aula, além de oficinas posteriores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de grande revelância na área de educação e linguagem, com a análise do discurso.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de consentimento encontra-se adequado aos moldes de pesquisa científica e o cronograma de execução encontra-se correto.

**Recomendações:**

Não há outras recomendações.

**Endereço:** Rua Almeida Cunha, 245 - BlocoG4 - 8ºAndar

**Bairro:** Santo Amaro **CEP:** 50.050-480

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4375 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** pesquisa\_prao@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer 382/088

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trabalho adequado aos moldes de pesquisa científica e possível de ser executado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP acompanha o parecer do relator.

RECIFE, 03 de Setembro de 2013

Assinador por:

**EDILENE FREIRE DE QUEIROZ**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Almeida Cunha, 245 - Bloco G4 - 9º Andar

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.050-460

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4375

Fax: (81)2119-4004

E-mail: pesquisa\_prc@unicap.br