

LILIAN MOBRIZI SILVA WERLANG

DISCURSO E SUJEITO: A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada para obtenção de Título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Língua Materna

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Elzira Yoko Uyeno.

TAUBATÉ – SP

2008

LILIAN MOBRIZI SILVA WERLANG

DISCURSO E SUJEITO: A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ, SP

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a.Dr^a. _____

Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. _____

Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a. _____

Assinatura: _____

À minha querida mãe,
Vera Márcia Mobrizi
Silva, (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me oferecer Seu amor e por ter me dado a oportunidade de vencer os obstáculos que a vida apresentou.

Ao meu marido, pela compreensão e pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu pai, por ter me encorajado a continuar no curso de mestrado, mesmo no momento mais doloroso de nossas vidas.

Ao meu amado filho, *Samuel*, que com o seu sorriso e com a sua alegria não permitiu que eu esmorecesse.

À professora Dr^a Elzira Yoko Uyeno, pela orientação precisa e pela paciência no decorrer da pesquisa.

À amiga Juliana Roberti Pereira, pela amizade dispensada em todos estes anos de estudos.

Aos meus alunos, por permitirem que esse estudo se realizasse.

Ao governo do Estado de São Paulo, pelo incentivo com o programa Bolsa Mestrado.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu prosseguisse em minha vida acadêmica.

Desde que se possa evitar ter como real alguma coisa que não o seja, e desde que se consiga conservar sempre a ordem necessária para se deduzir uma das outras, não existirão coisas tão distantes que não sejam alcançadas, nem tão escondidas que não sejam descobertas.

Descartes

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
1. Percurso Histórico sobre a Escola.....	12
1.1 História da Escola: do antigo Egito à Modernidade.....	12
1.2 A Evolução da Educação no Brasil.....	21
1.3 O discurso religioso judaico-cristão.....	25
2. Análise do Discurso de Linha Francesa.....	28
2.1 Antecessores à Análise do Discurso de linha francesa.....	28
2.2 O surgimento da Análise do Discurso de linha francesa.....	30
2.3 As três fases da Análise do Discurso de linha francesa.....	32
2.4 Ideologia.....	34
2.5 Discurso e Sujeito.....	36
2.6 Esquecimentos: as ilusões do sujeito.....	40
2.6.1 Formações imaginárias.....	41

2.6.2. Desdobramento das formações imaginárias.....	43
2.7 O papel da memória.....	47
2.8 Heterogeneidade discursiva.....	48
2.9 Sublimação.....	51
PARTE II ANÁLISE DO CORPUS	
1. Condição de produção do discurso.....	55
1.2 Leitura e Escrita: uma proposta discursiva.....	56
1.2.1 Processo de leitura e escrita: uma breve exposição.....	56
1.3 Configuração do <i>corpus</i> da pesquisa.....	59
1.4 Perfil dos alunos – participantes da pesquisa.....	62
2. Representações do Universo Escolar.....	63
2.1 Representações que os alunos de Ensino Médio Regular fazem da Escola.....	63
2.2 Representações que os alunos de Ensino Médio Regular fazem sobre si mesmos.....	72
2.3 Representações que os alunos de E. M. R. fazem sobre a avaliação.....	80
3. Sujeito de Sublimação.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

RESUMO

Este estudo nasceu do interesse em averiguar os motivos da falta de interesse dos alunos do nível de ensino médio pela Escola, portanto, pela educação formal. A hipótese para o desinteresse dos alunos pela Escola é que o método avaliativo das escolas públicas do Estado de São Paulo (Progressão continuada) não avalia a aprendizagem, o que não os motiva a estudarem e, por conseguinte, a se interessarem pela Escola. O objetivo deste estudo foi verificar, na materialidade lingüística do discurso de alunos de nível de ensino médio, indícios de que acreditam que a falta de avaliação nas escolas públicas, em relação ao Estado de São Paulo, é um fator que desmotiva o interesse pelo estudo e, portanto, pela Escola. Considerando que os discentes não são seres cartesianos, analíticos e que são constituídos sócio-historicamente e, portanto, pela ideologia e, ainda, que o discurso materializa tal constituição, e crendo na inextrincabilidade entre discurso e sujeito, convocando como pilares teóricos a Análise do Discurso de linha francesa e Psicanálise lacaniana, no que diz respeito ao conceito freudiano de sublimação. O *corpus* de pesquisa foi coletado em uma escola pública, no bairro Jardim Araretama, em Pindamonhangaba-SP, por meio de excertos de textos dissertativos, produzidos pelos alunos do Ensino Médio. As perguntas de pesquisa norteadoras foram: 1- Quais são as representações ou imagens que os alunos de nível de ensino médio de escolas da rede pública de ensino fazem da Escola? 2- Quais são as representações ou imagem que fazem de aluno de escolas da rede pública, isto é, sobre si mesmo? 3- Quais são as representações ou imagem que fazem de avaliação? Os resultados da pesquisa revelaram que: 1) As representações que fazem da escola pública é daquela que idealizam, mas a qual não têm acesso; 2) As representações que fazem sobre si são de que constituem a parcela da sociedade que não tem acesso ao saber de qualidade e, determinados pela memória discursiva de divisão social do saber e de interdiscursos judaico-cristãos e estoicos, buscam culpados pelo insucesso escolar; 3) As representações que fazem sobre o método avaliativo do Estado de São Paulo (Progressão continuada) instauram-se a partir da percepção de que, tal método, tirou a validade da educação, promovendo o desinteresse pelo estudo e, por conseguinte, pela Escola, por parte dos discentes, uma vez que só estuda quem é avaliado. Os resultados demonstraram, ainda, que, para além da busca de culpados pelo insucesso escolar, os discentes sublimam a educação de qualidade, procurando atenuar a dor de não terem a qualidade de ensino que almejam, bem como projetam suas “supostas” realizações nas gerações vindouras.

PALVARAS-CHAVES: imaginário discursivo, sublimação e projeção.

ABSTRACT

This study was of interest to ascertain the reasons for the lack of interest of students in the level of high school by school, so the formal education. The hypothesis for the lack of students by the school is that the evaluative method of the public schools of the State of Sao Paulo (Progress continued) does not evaluate the learning, which is not the motivation to study and, therefore, is interested by the School. The purpose of this study was to verify, in the materiality of language speech of students, level of education, evidence that believe that the lack of evaluation in public schools in the state of Sao Paulo, is a factor that discourages interest in the study and therefore by the School. Whereas the students are not being cartesianos, analytical and which consist socio-historically, and therefore by ideology, and that the speech materialized this constitution, and believing in inextrincabilidade between speech and subject, calling pillars as a theoretical analysis of Speech-line French and Lacanian psychoanalysis, with regard to the concept of Freudian sublimation. The body of research was collected in a public school in the neighborhood Garden Araretama in Pindamonhangaba-SP, through excerpts of texts dissertativos, produced by the students of high school. The questions guiding the search were: 1 - What are the representations or images that the students of high school level of the public network of schools of education are the School? 2 - What are the representations or images that make student of the public schools, that is, about themselves? 3 - What are the representations or images that make assessment? The survey results showed that: 1) the representations that are of public schools is that which idealizam, but which do not have access, 2) the representations that are about you are that form the part of society that has no access to knowledge quality and, determined by the memory of discursive social division of knowledge and interdiscursos Judeo-Christian and estóicos, looking guilty by school failure, 3) the representations that are on the evaluative method of the State of Sao Paulo (Progress continued) introduce themselves from the perception that such method, took the validity of education, promoting the disinterest by the study, and therefore the school, on the part of students, since only those studies is evaluated. The results showed also that, in addition to the search for the culprits school failure, the students sublimate the education of quality, seeking alleviate the pain of not having the quality of education that aim, as well as project their "supposed" achievements in the generations come.

KEY-WORDS: imaginary discursive, sublimation and projection.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar vive um paradoxo. Embora se fale da importância da educação formal, sobretudo como condição para se obter ascensão social, verifica-se que há um consenso de que se observa uma falta de interesse pelos estudos por parte dos discentes. Fala-se, generalizadamente, de uma falta de interesse mais acentuada dos alunos da rede pública pela escola e, portanto, pela educação.

Tendo sido professora, por algum tempo, em rede particular de ensino, ao ingressar como professora efetiva da rede estadual de ensino, pude constatar esse senso comum e senti-me deslocada em meio a uma realidade muito diferente da que tinha conhecido, até então, enquanto docente. Os alunos pareciam negligenciar o aprendizado que recebiam. As minhas primeiras impressões eram de que a escola, para eles, era um ponto de encontro.

Desse contexto sócio-histórico, estabeleceu-se o problema da presente pesquisa: o desinteresse dos alunos pela Escola, se a escolarização formal significava condição para ascensão social.

A hipótese para essa falta de interesse pela Escola é a de que eles reconhecem que a escola em que estudam não os avalia, uma vez que, pelo método de progressão continuada, embora estejam programadas mudanças significativas em relação a este, o aluno só pode ser retido nos finais de ciclo, isto é, na 8ª série do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

O objetivo geral deste estudo é contribuir para os estudos em Educação e para as pesquisas em Linguística Aplicada, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de leitura e de escrita em Língua materna.

Os objetivos específicos deste estudo são: 1- encontrar, na materialidade lingüística dos discursos dos alunos do nível de ensino médio da rede de ensino pública, indícios de que não se interessam pela Escola, porque não se avalia a aprendizagem; 2- conceder a voz aos alunos para que falem sobre si e sobre seu universo escolar e não sejam falados por outrem.

Para que esses objetivos sejam alcançados, a pesquisa nortear-se-á pelas seguintes perguntas de pesquisa. 1- Quais são as representações ou imagens que os alunos de nível de ensino médio de escolas da rede pública de ensino fazem da Escola? 2- Quais são as representações ou imagens que fazem de aluno de escolas de rede pública, isto é, sobre si mesmo? 3- Quais são as representações ou imagens que fazem de avaliação?

O corpus de pesquisa é constituído de textos dissertativos redigidos por alunos do Ensino Médio regular, da escola “E.E. Dr. Demétrio Ivahy Badaró, no bairro Araretama, em Pindamonhangaba-SP.

O presente estudo está organizado em duas partes: I- Pressupostos teóricos e II- Análise do *Corpus*. Na primeira parte, no capítulo 1, expõe-se um percurso histórico sobre a Escola, do antigo Egito à Modernidade e sobre a Escola no Brasil, foco da presente pesquisa. No capítulo 2, da parte um, abordaram-se conceitos pertinentes à Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e Psicanálise.

A parte dois apresenta a Análise do *Corpus* de pesquisa, sendo o capítulo 1 destinado às condições de produção e o capítulo 2 relativo às análises do corpus com vista ao acesso às representações do universo escolar por alunos de nível de ensino médio da rede pública de ensino. No capítulo 3, aplicam-se conceitos psicanalíticos no que se referem à sublimação e à projeção.

PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta primeira parte da dissertação, serão apresentadas as teorias que sustentam a análise empreendida na parte II. No primeiro capítulo, será feita uma abordagem histórica sobre a Escola. No segundo capítulo, serão apresentados a parte referente aos postulados teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e alguns conceitos da Psicanálise.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A ESCOLA

Neste primeiro capítulo, da primeira parte, da pesquisa, será apresentada, ainda que sem a pretensão de esgotá-la, dada a sua extensão, a trajetória percorrida pela Escola. Esse percurso transcorrerá desde o surgimento da escola para instruir, que nos remete ao Egito, onde se podem encontrar testemunhos sobre aspectos relativos à civilização e, conseqüentemente, à educação, até os dias atuais, ou seja, até a educação na modernidade. Abordar-se-ão, ainda, aspectos pertinentes à educação no Brasil, foco do presente estudo.

1.1 História da Escola: do antigo Egito à Modernidade

Para compreender questões relativas à educação, é necessário que se conheça, primeiramente, como a escola se constituiu ao longo dos tempos.

Embora, durante muito tempo, tivesse perdurado a máxima de que os ideais da educação seriam aplicados em qualquer tempo e lugar, percebeu-se que esse pensamento não poderia ser considerado como verdadeiro, uma vez que as sociedades são constituídas pela política, pela filosofia, pela história, pela religião e pelas concepções pessoais de seus povos.

Embora os aspectos que ora são mencionados desempenhem um papel importante em relação à forma com que a educação se desenvolveu ao longo dos séculos, é perceptível que a Escola sempre foi considerada um fator promotor de estatus, haja vista ser extremamente valorizada pela classe dominante, como se verá mais adiante.

Tem-se registro, no antigo Egito, de um dos primeiros centros de organização da Escola com vista à instrução. Vários testemunhos escritos, segundo Manacorda (2006), remetem a aspectos relacionados à civilização e, conseqüentemente, à educação, e pode-se considerar, assim, que foi o Egito o berço da cultura e da instrução. De acordo com escritos relativos a essa época, os egípcios desenvolveram habilidades em várias áreas do saber, como matemática, astronomia, geometria, leitura e escrita dentre outras áreas. Esse desenvolvimento era necessário, para que eles pudessem transpor todo o conhecimento adquirido e desenvolvido para seus afazeres diários, fosse na agricultura, na agrimensura, isto é, na tarefa de medir as terras e em outras atividades. Era preciso, também, instruir os guerreiros bem como os sacerdotes. O conhecimento era transmitido de pai para filho, entendendo “filho”, tanto no aspecto filial, quanto àquele que pode ser entendido como “discípulo”.

A educação, nesse período, estava embasada, também, na escrita, sob o intuito de doutrinar a sociedade. Assim, as regras de conduta eram transmitidas pelos escribas, reconhecidos por sua sabedoria, sobretudo com a intenção da perpetuação do poder advindo da classe dominante.

Observa-se que, desde épocas remotas (a. C.), a educação foi usada como instrumento de poder, como demonstra Manacorda (2006, p. 10), segundo o qual, há “provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes, isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder”.

Na Grécia antiga, havia uma separação das escolas. Essa divisão destinava-se à segregação entre nobres e plebeus. Segundo Manacorda (2006), reservava-se, por um lado,

para as classes governantes, uma escola, isto é, um processo de educação separado, que visava preparar para as tarefas destinadas ao poder e que incluía, essencialmente, o “pensar”, o “falar” (política) e o “fazer” (as armas). Não se destinava, por outro lado, para as classes excluídas, sem arte nem parte, nenhuma escola. Elas eram preparadas para o trabalho por meio de treinamentos. Logo, percebe-se que o processo de aculturação que descendia das classes dominantes para classes subalternas perpetuava-se cada vez mais.

Homero foi reconhecidamente o educador de toda a Grécia, segundo Platão. Ele previa a educação em duas esferas de ação: a do “dizer” e a do “fazer”. Baseado nesse preceito, postulou que, à classe dominante, seria imprescindível o domínio do *épea* (palavras), pois os indivíduos pertencentes a essa classe seriam guerreiros, enquanto jovens, e políticos, quando velhos (MANACORDA, 2006, p.42).

De acordo com Manacorda (2006), há um aspecto revelador sobre os educadores da Grécia antiga: havia uma peculiaridade entre eles, no que diz respeito ao fato de que todos haviam matado ou tentado matar. Por esse motivo, tiveram de se refugiar em outros lugares. De certa forma, foi esse fator que os impulsionou para a tarefa de educadores.

Outro aspecto revelador sobre a educação, na Grécia antiga, é o conflito existente entre os ideais da educação que mudaram no período do poeta Hesíodo. Os ideais da cultura hesiodéica foram de encontro ao que havia sido previsto por Homero. Como Hesíodo valorizava a educação para o trabalho, pregou uma educação voltada para os camponeses e não para a classe dominante, como o fez Homero. Assim, segundo Manacorda (2006, p. 45), assistiu-se “enfim, a um conflito entre as duas tradições culturais, a dos aristocratas guerreiros e a do povo de produtores”.

A educação, no período clássico, na Grécia, teve um caráter mais democrático, isto é, não estava direcionado somente à classe dominante. Ela baseava-se no ensino de ginástica e

música e era transmitida por um magistrado. Em Creta e Esparta, a educação era tarefa essencial do Estado (MANACORDA, 2006).

A democratização do ensino, na Grécia clássica, trouxe, também, uma escola do alfabeto. Dessa forma, os cidadãos gregos, além de aprenderem a música e a ginástica, adquiriram conhecimento da escrita, o que se tornou um marco histórico, porque, embora a escrita já existisse há muito tempo, ela não era ministrada como conhecimento.

A Escola, na Grécia, foi difundida pelos soberanos que investiam em educação. Era, em sua origem, de iniciativa privada, embora se tivesse observado, de acordo com testemunhos escritos, que, em Creta e Esparta, ela era dever do Estado. Mais tarde, essa mesma educação oferecida pela iniciativa privada tornou-se estatal, sendo estendida para as meninas, para os pobres e para os escravos.

Da Grécia, o percurso da educação passa para o seu desenvolvimento em Roma, reconhecida, também, como um dos principais centros de poder, haja vista a imponência do Império Romano.

Em princípio, os ensinamentos em Roma eram transmitidos essencialmente pelos pais, dos quais, os filhos aprendiam a leitura e a escrita, bem como regras de conduta, leis, entre outros aspectos relacionados ao conhecimento. Observa-se que, como a educação era tarefa essencialmente da família, não havia a interferência do Estado. A Escola começou a surgir, nessa cidade, com a educação que era transmitida pelos escravos das famílias. Esses escravos, pedagogos ou mestres, instruíam as crianças da família de seus senhores, bem como as de outras famílias. A educação que lhes era transmitida tinha forte influência grega, em virtude de os escravos terem sido mestres gregos e falarem mal o latim e, por essa razão, ensinavam a língua que falavam. Esse processo de aculturação fez com que, em Roma, surgisse uma Escola dotada de fortes características gregas:

Historicamente, podemos apenas afirmar que, em Roma, somente com a vinda da Grécia de embaixadores, primeiro, e de prisioneiros, depois, se determina de fato o surgimento e a consolidação de escolas, inicialmente mais de cultura grega que latina: uma *insitiva disciplina*, uma cultura de importação (MANACORDA, 2006, p. 80).

Esse fato proporcionou uma expansão da cultura grega não só em Roma, mas, mais tarde, estendida para toda a Europa medieval e moderna até chegar à civilização contemporânea.

Na Alta Idade Média, observa-se, inicialmente, uma educação baseada nos moldes clássicos de ensino. Segundo Hilsdorf (2006), a imposição política do Império Romano incluía um projeto pedagógico que previa a criação de escolas municipais públicas em todas as províncias anexadas.

Dentre as escolas criadas nesse período, é de sobrevalor a escola de retórica. Ainda de acordo com Hilsdorf (2006), as escolas de primeiras letras ou *litterator* eram freqüentadas por meninas e meninos até os 12 anos. Após essa idade, o ensino ficava restrito aos meninos mais abastados financeiramente. Era importante para as famílias que seus filhos tivessem uma educação clássica, pois era sinônimo de estatus. Verifica-se, mais uma vez, uma educação voltada para a classe dominante.

A Escola, historicamente, sempre foi valorizada. Observa-se que a educação formal era essencial para os habitantes das cidades na era medieval. Dessa forma, embora cristãos e bárbaros não comungassem as mesmas crenças e atitudes, ambos tinham como meta incentivar a criação e a manutenção de escolas.

Havia, evidentemente, um conflito, uma tensão entre as culturas greco-romana, considerada pagã pela igreja, e a cultura cristã, a qual não admitia que a Escola pregasse conceitos referentes à cultura clássica. Esse impasse entre paganismo e cristianismo provocou vários posicionamentos, como demonstra Hilsdorf (2006. p. 10): para Taciano (110-172 d.C), os cristãos deveriam aprender somente aspectos relativos à Bíblia, pois, segundo ele, era o único

conhecimento válido; para Tertuliano (160-22 d.C), o cristão não deveria ensinar nas escolas pagãs, embora elas pudessem ser freqüentadas por crianças cristãs. Segundo a autora, somente com o ato conciliatório de Agostinho (354-430 d.C), é que as divergências entre as diferentes concepções a respeito do ensinamento que as escolas deveriam ministrar foram amenizadas. Assim, embora Agostinho pressupusesse uma educação clássica, os conteúdos deveriam ser bíblicos. Ressalta-se que, embora as escolas consideradas pagãs pelos cristãos, na era medieval, fossem motivo de polêmica, eram de suma importância, haja vista que, enquanto existiram, foram promotoras de alfabetização de muitas crianças.

Na Alta Idade Média (séculos V-XI), portanto, as questões relacionadas à Educação eram, necessariamente, questões relacionadas à Igreja.

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se organizam (MANACORDA, 2006, p. 114).

No século VI, surgiram as escolas monacais. Esse fator demarcou um pouco mais as questões relativas à Educação. Os monges (clero regular) recusavam a vida citadina e pregavam uma vida mais introspectiva, uma vida de renúncias e de privações e, por essa razão, rejeitavam a cultura clássica.

Essas escolas foram importantes centros de estudo entre os séculos V e XI:

[A]s escolas monacais ou claustrais se transformaram nas mais importantes instituições de ensino entre os séculos V e XI, pois essas comunidades apresentavam outros traços comuns de estabilidade, oração, trabalho manual, obediência ao abade e cultura religiosa, que supunham formação e aprendizado formal (HILSDORF, 2006, p. 13).

Do que se configurou como Escola na Alta Idade Média, proceder-se-á uma breve exposição de como eram as escolas na Baixa Idade Média.

Para se poder compreender como a escola se organizou, no período que se estendeu do século XII ao século XV, é necessário que se situe no contexto sócio-histórico. Com a queda do feudalismo, reconhecido como um processo de servidão, as pessoas saíram do campo em direção às cidades, formando, assim, os burgos. Havia, nesses burgos ou comunas (cidades independentes), uma grande transação comercial, determinando que a vida citadina dos burgueses demandasse também educação formal.

Embora em Roma, segundo Manacorda (2006), a Igreja ainda fosse a principal fonte de instrução, observa-se que ela já vinha perdendo sua influência sobre a sociedade.

A escola (*schola*), nessa época, significava um lugar de reunião, “aula régia ou uma congregação, mais do que um lugar onde se estuda” (MANACORDA, 2006, p. 140).

A formação escolar e cultural, nesse período, deslocou-se das escolas monásticas para as escolas que eram mantidas pelos bispos, formando, assim, as escolas episcopais e catedrais.

Nesse período de educação pós-feudal, começaram a surgir educadores que eram pagos para lecionar, cuja atividade foi permitida pela *licentia docendi*. Por meio dessa licença, os leigos passaram a lecionar, embora os ensinamentos transmitidos fossem de caráter religioso, deveriam ser pagos. No entanto, como a função da Igreja era a de atribuir instrução também para os clérigos e para os pobres (que não tivessem como pagar pela educação), era vetado a esses mestres a cobrança pela instrução. Vários acordos, em forma de Concílios, dispunham sobre esse aspecto, como o Concílio Lateranense, em 1179.

No que diz respeito à remuneração, estabelecia-se que:

[C]cada Igreja Catedral crie um benefício para um mestre, que ensine gratuitamente aos clérigos da mesma Igreja e aos demais pobres...A igreja, como piedosa mãe, tem a obrigação de prover os pobres, que não podem ter o apoio dos pais, para que não sejam privados da oportunidade de ler e progredir no estudo... (G.M., I, 70-74, apud MANACORDA, 2006, 143-144).

No que tange aos espaços físicos, determinava que essa

[E] escola fosse também instituída nas demais igrejas e nos mosteiros... (G.M., I, 70-74, apud MANACORDA, 2006, 143-144).

No que se refere à licença de ensinar, determinava:

Para a licença de ensinar não se exigia nenhum pagamento; nem, sob o pretexto de costume, alguém peça remuneração a quem está ensinando ou impeça ensinar a quem está idôneo e devidamente licenciado... (G.M., I, 70-74, apud MANACORDA, 2006, 143-144).

No que se refere à venda da licença dispunha que

[A]aquele que, de fato, pela avidez de seu espírito vende a licença, tenta impedir o progresso da Igreja. (G.M., I, 70-74, apud MANACORDA, 2006, 143-144).

No século XIII, em decorrência da mudança no conceito de educação e na licença docente que era concedida aos mestres livres, assiste-se à formação das universidades.

Os séculos XV e XVI vão ser demarcados por questões históricas como o Renascimento, a Reforma e a Contra-reforma, fatores que influenciaram diretamente na educação, uma vez que, embora o Renascimento tivesse introduzido outros modelos, para além dos cristãos, a Igreja ainda desempenhou um papel centralizador em relação à sociedade e, conseqüentemente, à escolaridade.

Nos séculos em questão, assiste-se à expansão da burguesia, ao surgimento do protestantismo e, em conseqüência desse novo olhar religioso, ao Renascimento Pedagógico,

como demonstra Hilsdorf (2006, p. 69): as duas reformas religiosas deram origem aos colégios de humanidades, de confissão protestante ou católica. A função desses colégios era a de serem instrumentos de propaganda e de controle doutrinário das respectivas igrejas.

As questões educacionais, ainda assim, estavam ligadas às instituições religiosas.

Segundo Hilsdorf (2006), os colégios de artes humanísticas espalharam-se por toda Europa em meados do século XVI e configuraram-se como o modelo de escola até o século XVIII, atendendo a todos os anseios da sociedade, fossem eles culturais, políticos, religiosos e pedagógicos.

O modelo de instrução regido pela Igreja começou a ser questionado e, dessa forma, aspirou-se por uma educação que fosse controlada pelo Estado.

De acordo com Manacorda (2006), no *Essai d'éducation national*, de autoria de um dos responsáveis pela expulsão dos jesuítas da França, Louis René de la Chalotais, registrou-se um desejo pela instrução que fosse administrada e programada pelo Estado e não mais pela Igreja. Dessa forma, os conteúdos programáticos não estariam unicamente relacionados aos saberes cristãos, aos estudos da bíblia; ao contrário, seria prioritário o desenvolvimento da inteligência.

A revolução industrial e os novos meios de produção demandaram um outro tipo de instrução, isto é, uma instrução que fosse responsável pela preparação de mão-de-obra especializada. Dessa forma, no século XIX, as escolas que imperaram foram as tecnicistas, científicas e profissionalizantes.

[f]Filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna (MANACORDA, 2006, p. 272).

Em suma, embora a educação como cultura já houvesse sido observada em todas as nações desde épocas remotas, a grande reforma ocorreu no século XVI, com a Reforma Religiosa, com a qual culminou o surgimento da escola pública. Considerada como fenômeno da modernidade pelos estudiosos, a escola pública surge, primeiramente, como educação pública religiosa, a qual se distinguia da educação medieval por esta ser constituída de valores meramente eclesiásticos. Embora essa nova concepção educacional mantivesse, ainda, a formação do cristão fiel, como objetivo, trazia ideais do Renascimento.

Segundo Luzuriaga (1959), esse processo evoluiu e, no século XVIII, culminando com a época da “ilustração”, organizou-se a educação pública estatal, a qual tinha como objetivo o “adestramento” do indivíduo. Por essa razão, era considerada como autoritária, de caráter predominantemente disciplinar e intelectual.

No final do século XVIII, com a Revolução Francesa, a educação pública estatal foi reorganizada e, permeada pelos ideais nacionalistas de igualdade, liberdade e fraternidade, ela foi transformada em educação pública nacional, a qual tinha como objetivo principal formar o cidadão.

Por fim, esses modelos sofreram alterações e, à medida que o povo e o governo se organizavam, surgia a escola pública democrática. Como o próprio nome já sugeria, o objetivo dessa escola era, segundo Luzuriaga (1959), a formação do homem completo. Essa concepção é, de certa forma, a que permanece no meio educacional de muitas nações até os dias atuais.

É importante ressaltar que as mudanças na educação não aconteceram da mesma maneira em todas os países. Em alguns países, os processos tiveram avanços, em outros, paralisações e, em alguns outros, até mesmo retrocesso.

Feitas as exposições diacrônicas sobre o surgimento e a evolução da escola, far-se-ão abordagens pertinentes ao desenvolvimento da educação no Brasil, foco da presente pesquisa.

1.2 A evolução da educação no Brasil

A educação no Brasil é, notoriamente, salvo algumas exceções, marcada por desníveis. Esse fator é histórico e data desde a colonização, pois a história da educação brasileira é assinalada por uma cultura transplantada, importada (Romanelli 2006) e, portanto, configurou-se em um processo de aculturação, destinado aos índios, com a finalidade de docilização (Foucault 1987/2004), bem como de perpetuação do poder e, assim, um dispositivo de dominação, como demonstra Romanelli (2006, p.35): “A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”.

O processo educacional, no Brasil, teve início com a colonização e com a chegada dos padres jesuítas para catequizarem os nativos. Os primeiros jesuítas chegaram, ao Brasil, no ano de 1549. Em 1550, fundou-se a primeira escola jesuíta do Brasil que se localizava na Bahia e foi denominada Colégio dos Meninos de Jesus. Verifica-se, dessa forma, que “o caso da educação no Brasil colonial foi exatamente o de uma educação religiosa católica e jesuíta” (SAVIANI, 2005, p. 6).

Dessa maneira, nota-se que a educação escolar brasileira esteve, em seus primórdios, relacionada à forma como os colonizadores se organizaram na distribuição das terras e na organização política. Romanelli (2006, p. 23) afirma que a

[F]orma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira.

Pode-se apropriar dos dizeres de Romanelli (2006) e afirmar que a cultura brasileira foi uma cultura transplantada, tendo sido imposto um paradigma de educação e cultura importada.

De acordo com Saviani (2005), os jesuítas instalaram-se no Brasil para cumprirem uma ordem do rei de Portugal, pelo qual eram subsidiados. Com a imposição da redízima, isto é, de que dez por cento de todos os impostos deveriam ser destinados à Coroa, determinou-se que esses recursos seriam destinados à manutenção de colégios de jesuítas. Na primeira etapa da educação, no Brasil, os colégios eram mantidos pela Igreja e pela iniciativa privada. Com a reforma pombalina, em 1759, a qual estabelecia que as escolas régias deveriam ensinar a ler, escrever e contar, instaurou-se a escola coletiva. Essa escola, segundo Saviani (2005), apresentava-se como uma escola coletiva de iniciativa privada, concebida como escola pública. Ao Estado, competia o pagamento dos professores e a formulação das diretrizes educacionais, embora o local onde as aulas eram ministradas fossem as próprias casas dos professores.

A escola mantida e gerida integralmente pelo Estado só se estabeleceu com o aparecimento da República. O ensino deveria, nessa etapa, ser oferecido para toda a população.

Com a Revolução de 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde. Segundo Frigotto (2005), até 1930, ainda imperavam as forças da república velha, a qual centralizava seu poder nas oligarquias agrárias. Dessa forma, poucos tinham acesso à educação. A esse propósito, Romanelli (2006) lembra que, no Brasil, houve mais de três séculos de escravidão, fato que demandou uma educação tipicamente classista.

Com a vitória da Revolução, “a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (SAVIANI, 2005, p. 11).

Segundo Frigotto (2005), dos anos 1930 até 1940, o que predominava era o “nacional-desenvolvimentismo”, que resultou de uma disputa entre a burguesia agrária, para a qual, não interessava que a população tivesse acesso à educação, e a burguesia industrial, na qual, deveria haver uma diminuição no analfabetismo. Dessa forma, percebe-se que houve uma abertura no acesso à educação escolar e estendeu-se o ensino às massas populares.

Segundo Saviani (2005), a Constituição Federal de 1946, ao fazer com que a União fixasse as diretrizes e bases da educação nacional, reafirmou a tese de se considerar a educação como um tema de interesse nacional.

Em 1968, houve a reforma universitária e, em 1971, a reforma dos ensinos primário e secundário.

Com a queda da ditadura militar, no fim da década de 70 e começo da década de 80, houve uma grande abertura política. O cenário nacional era de desigualdade social, fato que afetou diretamente a educação. Com a gestão do ministro da educação Jarbas Passarinho (1969 a 1974), percebeu-se uma democratização do ensino que deveria chegar a toda população (MASCIA, 2003, p.77-78).

Feitas as exposições sobre como se desenvolveu a educação no Brasil, torna-se pertinente ressaltar que, semelhantemente à filosofia educacional no período clássico, a segregação entre nobres e plebeus pode ser observada, no Brasil, na dicotomia escola pública e escola privada. Pode-se afirmar que, na maioria das vezes, os alunos da rede particular estão mais bem preparados para os processos seletivos de ingresso no ensino de nível superior mais concorridos no país e, como acontecimento em cadeia, ocupam melhores posições no mercado de trabalho. Dessa forma, é perceptível que essa segregação, assim como ocorreu na Grécia antiga, perpetua cada vez mais a exclusão dos alunos da escola pública que, desprovidos de uma educação de qualidade, embora se tenha conhecimento de escolas públicas de alto nível educacional, repetem o círculo vicioso de não continuarem seus estudos e, por essa razão, trabalham nos empregos menos reconhecidos socialmente.

A democratização do ensino priorizou a quantidade em detrimento da qualidade. Parece ter havido uma universalização de uma educação de qualidade voltada somente para a elite. A educação que os alunos recebem, atualmente, na rede pública de ensino, embora sejam nítidos alguns esforços para mudar tal realidade, comprova que a matemática quantidade *versus*

qualidade fracassou. Ao disponibilizar o acesso à escola para toda a população, sem considerar uma aprendizagem eficaz e significativa para os educandos, o governo promoveu, mais uma vez, um celeiro de cidadãos analfabetos funcionais, sem condições de exercer, sequer, sua cidadania.

A qualidade de ensino por se desejar é atestada e ratificada pelos diversos dispositivos de avaliação externa, isto é, pelos vários exames de abrangência nacional e internacional como SARESP, Prova Brasil, ENEM, PISA. Cada uma dessas provas atesta a diferença do desempenho intelectual dos alunos brasileiros em relação aos dos outros países.

Internamente, o desempenho de alunos da rede pública e o de rede privada de ensino são comparados nas circunstâncias de exame para ingresso no nível de ensino superior. O nível de ensino básico, visivelmente prejudicado, mostra-se nos índices estatísticos. Considere-se, ainda, que apenas os que se dirigem ao 3º grau são contabilizados e não se contemplam os que renunciam esse nível de ensino.

No próximo item, serão mencionados alguns aspectos sobre o discurso religioso judaico-cristão, considerando-se que o discurso escolar é perpassado pelo interdiscurso de amor ao próximo.

1.3 O discurso religioso judaico-cristão: uma breve exposição

Considerando-se que a história da educação converge com os ideais religiosos, uma vez que se pôde verificar, nesta pesquisa, que a Igreja manteve, durante muito tempo, o controle sobre as escolas e, também, que a história da educação no Brasil foi marcada pela imposição de valores ligados à religião católica, não se poderia deixar de analisar como o discurso religioso judaico-cristão perpassou e perpassa o discurso do sujeito-aluno.

Na sociedade atual, é inegável a força que os preceitos religiosos ainda operam na conduta dos indivíduos na sociedade, embora o próprio conceito de religião permita atribuir-lhe outros significados, haja vista as mudanças tecnológicas, científicas e a influência da mídia, como se pode verificar nas palavras de Derrida (2000, p. 64): “A religião, hoje, alia-se à teletecnociência, à qual reage com todas as suas forças. Ela é, por um lado, a mundialatinização; produz, explora, adapta-se ao capital e ao saber da telemidiatização”.

Segundo Cavallari (2005), a religião, por meio de uma instituição que a represente, ainda que seja ou esteja subordinada às leis jurídicas nas sociedades contemporâneas, exerce um papel decisivo na manutenção da ordem, uma vez que, ao instaurar a vigilância nos corpos, tornou o homem mais determinado e uniforme.

Embora no ocidente prevaleça um tipo de sujeito de direito (Orlandi, 2005), que se mostra como um sujeito subordinado às leis do Estado e não às leis da Igreja, pode-se perceber que ainda há reprodução de dizeres no que diz respeito ao cristianismo, como é o caso de um dizer específico de “amor ao próximo” ou amor ágape. Um exemplo disso é a carta encíclica, *Deus caritas est*, em que o papa Bento XVI ressalta que: “Amor a Deus e amor ao próximo são inseparáveis, constituem um único mandamento”. Nesse documento, de valor tão singular para os seguidores do cristianismo e fiéis da igreja católica, a ênfase é dada ao amor ao próximo e à caridade, como pilares sustentadores de toda sociedade.

Desde a tenra idade, todos os indivíduos, cujos pais proferem a fé cristã, já aprendem os seguintes mandamentos: “Amar a Deus sobre todas as coisas”; “Amar ao próximo como a si mesmo”. Assim, esses mandamentos tornam-se verdades absolutas e incontestáveis.

Assim como o discurso religioso pregou o amor ágape ou amor ao próximo, ele instaurou, no sujeito, o sentimento de culpa. Como lembra Cavallari (2005), a partir de postulados teóricos de Foucault (1987), o sistema de vigilância dos corpos, com a intenção da manutenção da ordem, fez com que os sujeitos se sentissem culpados, mesmo sem ter cometido algum delito. A esse respeito, Cavallari (2005, p. 136/137) afirma: “Observa-se que o

sentimento de culpa, bem como a busca de culpados, é resultante do atravessamento do discurso religioso pelo jurídico e vice-versa”.

No capítulo a seguir, abordar-se-á a parte teórica sobre a Análise do Discurso de Linha francesa, doravante ADF, que sustenta a análise do *corpus* de pesquisa.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Nesta parte da pesquisa, serão abordados conceitos pertinentes à linha teórica adotada nesta pesquisa: Análise do Discurso de linha francesa (ADF).

2.1 Antecessores à Análise do Discurso de linha francesa

A Análise do Discurso apoiou-se, em seus primórdios, no interior da própria Lingüística; teve, por essa razão, forte base estruturalista, uma vez que, em 1960, época em que surgiu a Análise do Discurso na França, a conjuntura era dominada pelo estruturalismo.

Tem-se como fundador da Lingüística como ciência Ferdinand de Saussure (1857-1913), o qual realizou estudos sincrônicos praticados de forma intensa durante o século XX em contraste aos estudos históricos, sociológicos e psicológicos. Saussure instaurou a dicotomia na língua (*langue* x *parole*) e defendeu a tese de que nela (língua) a relação entre um elemento e outro era uma questão de oposição, uma vez que a ela só apresentava diferenças. Ele introduziu conceitos importantes como o da arbitrariedade do signo lingüístico. Esse teórico acreditava na imanência da língua.

Segundo Sargentini (1999), os estudos de Saussure concentravam-se no estudo sistemático da (*langue*) e não abordavam o texto como unidade de análise. Nessa perspectiva, a língua, como algo imanente, era estudada em seus aspectos interiores, não importando o exterior. Assim, segundo Guimarães (1995 apud SARGENTINI, 1999 p. 40), a significação em Saussure exclui o mundo, o sujeito, o referente e a História. Por essa razão, o ponto de partida de análise era sempre a frase e nunca o texto.

Émile Benveniste desenvolveu uma forma de análise da língua direcionada à enunciação. Apoiado na própria teoria saussuriana, esse teórico introduziu os estudos da subjetividade na enunciação. Dessa forma, propõe o *homem na língua*, ou seja, sujeito e

estrutura articulados (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Embora esse teórico tenha introduzido a questão da subjetividade na língua, observa-se que o sujeito benvenistiano tratava-se de um sujeito centrado, cartesiano que tinha controle sobre aquilo que dizia. Segundo Orlandi (1986) “a teoria da enunciação benvenistianiana reflete, ao invés de criticar a ilusão do sujeito de ser a fonte dos sentidos de que diz”.

Mussalim e Bentes (2001) destacam que é possível analisar três momentos no que se referem à passagem da lingüística da frase para a Lingüística Textual: análise transfrástica, construção de gramáticas textuais e teoria do texto.

No primeiro momento, o da análise transfrástica, os estudos concentravam-se partindo da frase para o texto. Os estudiosos analisavam as pronominalizações, as referencializações e as substituições lexicais que ocorriam entre as frases. Segundo Sargentini (1999) esses estudos limitavam-se em analisar como os elementos lingüísticos eram organizados.

Em um segundo momento, o da construção de gramáticas textuais, observa-se que a preocupação estava voltada em “refletir sobre os fenômenos lingüísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (MUSSALIM; BENTES, 2001, p. 249). Dessa forma, os estudiosos postulavam o texto como unidade de sentido, uma vez que se preocupavam em examinar os papéis que os elementos desempenhavam de acordo com uma realidade textual dada. A ênfase é dada, assim, ao sentido que o texto transmite e de que forma ele o faz.

No terceiro momento, o da teoria do texto, os estudos concentram-se na relação entre texto e contexto. Os estudiosos passam a analisar as condições de produção, recepção e interpretação dos textos (MUSSALIM; BENTES, 2001, p. 251). Segundo Sargentini (2001) amplia-se a preocupação para “por que, para quem, em que situação o texto diz o que diz”.

De certa forma, esse processo, que foi instaurado pelos formalistas russos, deu-se o início ao conceito de discurso. No entanto, nota-se que ainda eram trabalhados conceitos referentes à estrutura textual, ou seja, o texto como algo imanente, excluindo a exterioridade. (BRANDÃO, 1995, p. 15).

Segundo Sargentini (1999), as discussões sobre a subjetividade da linguagem reintroduziram a noção de sujeito. Dessa forma, distanciava-se da crença na imanência da língua, como postulava Saussure. Nesse sentido é importante ressaltar que os estudos de Benveniste e Jakobson propuseram os estudos do discurso embasado na enunciação.

Os estudos pautados na pragmática consideram a linguagem em uso e, conseqüentemente, como têm origem em trabalhos filosóficos e antropológicos, preocupam-se mais com a interação na linguagem. Portanto, os estudos centrados nos atos de fala postulam a “inseparabilidade do texto e contexto” (SARGENTINI, 1999, p.40).

Os postulados teóricos da Lingüística Textual ampliaram as preocupações para além dos aspectos frasais, sem, no entanto, problematizar os aspectos histórico-sociais, a subjetividade lingüística e a pré-existência de um discurso, como mencionou Sargentini (1999).

A vertente que se ocupará da análise do texto como manifestação do discurso e incorporará conceitos como heterogeneidade discursiva, História e sujeito, de forma a problematizar como estes são encontrados na materialidade lingüística discursiva será a Análise do Discurso, a qual será abordada a seguir.

2.2 O surgimento da Análise do Discurso de linha francesa

Esta parte da pesquisa abordará o surgimento e desenvolvimento da Análise do Discurso, tendo em vista ser essa a linha teórica adotada para que se possa analisar a materialidade lingüística produzida pelos alunos.

A Análise do Discurso instaurou-se a partir de postulados teóricos a respeito da linguagem. Segundo Orlandi (2005), a Análise do Discurso não enfoca a língua, no sentido de imanência como postulou Saussure, mas trata do discurso. Ela surgiu na França, em 1960, em meio à conjuntura política daquele país. Os estudiosos dessa linha postulavam reflexões sobre o texto e sobre a história. Pode-se considerar que a Análise do Discurso é interdisciplinar e tem

como pressupostos teóricos os estudos de Saussure, Marx e Freud, ou seja, apóia-se no tripé – Lingüística, Marxismo e Psicanálise. Dessa forma, segundo Pêcheux e Fuchs (1975), tem-se o materialismo histórico o qual observa as “formações sociais e as transformações”, recorrendo ao conceito de ideologia, via Althusser, para este estudo; a lingüística “como mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo”; “a teoria do discurso”, a qual trata da influência histórica nos processos semânticos e a teoria da subjetividade (psicanálise), via Lacan, que faz uma releitura de Freud. Pêcheux recorre, ainda, para a elaboração de sua teoria, ao conceito de Formação Discursiva, o qual toma como empréstimo de Foucault.

Michel Pêcheux (1938-1983) foi um dos fundadores da ADF (Análise do Discurso de linha francesa). Sua formação era em Filosofia, mas ele era “um filósofo fascinado pelas máquinas, pelas ferramentas, pelos instrumentos e pelas técnicas” (GADET; HAK (Orgs.), p.18, 1993). Esse estudioso ambicionava entender as questões sociais e era engajado politicamente, assim, preocupava-se com as ciências sociais e, por meio da *análise automática do discurso*, procuraria compreender os fatos. Seus estudos aconteceram em uma época demarcada pelos ideais marxistas e pelas lutas de classe. Dessa forma, pode-se entender o porquê de sua teoria agregar história e ideologia. Esta última, cujo conceito será abordado posteriormente nesta pesquisa, é que determina os desejos do homem, suas ações e conseqüentemente seu dizer. Segundo Althusser (1985/2003) os sujeitos são interpelados pela ideologia.

Segundo Orlandi (2005), a Análise de Discurso de perspectiva francesa (doravante ADF) visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele se investe de significância para e por sujeitos.

Os postulados teóricos de Pêcheux sofreram deslocamentos em seus conceitos. A Análise do Discurso, baseada nos estudos desse estudioso, pode ser dividida em três épocas. No entanto, não se trata de uma divisão cronológica, como diria Fernandes (2005), mas sim de mudanças de concepções no decorrer dos estudos de Michel Pêcheux.

No item a seguir, apresentam-se essas três fases.

2.3 As três fases da Análise do Discurso de linha francesa

Segundo Gadet e Hak (1993. p.34), Pêcheux estava no entremeio entre “sujeito da linguagem” e “sujeito da ideologia”.

Em (1969), concebeu, nos primórdios de seus estudos, *uma análise automática do discurso*. Segundo Sargentini (1999), esse programa procuraria analisar a exterioridade do texto. Por isso, de acordo com Pêcheux (1975), a Análise Automática do Discurso, doravante AAD, visava destruir a análise do conteúdo.

Para a elaboração dessa teoria, apoiou-se no método distribucionista de Harris e criou o que se pode denominar de *maquinaria discursiva*. Segundo Fernandes (2005), essa noção baseava-se nos estudos pós-saussureanos e poderia ser entendida como um conjunto de discursos produzidos em um certo momento.

Nesta primeira fase da Análise do Discurso, os estudos estavam pautados na análise de enunciados lingüísticos. Para tanto, observava-se, dadas as condições de produção, assunto que será abordado posteriormente neste estudo, a produção dos discursos. Nessa etapa, pelo dispositivo de análise da AAD, verificava-se o discurso dado à situação (condições de produção) em um determinado momento sócio-histórico. Percebe-se que, nessa fase, as bases de análise eram estruturalistas, uma vez que o discurso não era concebido como heterogêneo, mas sim como homogêneo, e as condições de produção eram fechadas em si, e, assim, segundo Sargentini (1999, p. 42), possível de ser analisado por uma máquina lógico-semântica.

Pêcheux notou que seria impossível considerar que houvesse uma *maquinaria estrutural* fechada em si, uma vez que seria preciso incorporar o exterior. Tomou como empréstimo o termo *formação discursiva* de Michel Foucault (1987/2005) que postulou:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos,

transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 1987/2005, p. 43).

Entende-se como formação discursiva aquilo que pode e deve ser dito dado um determinado momento sócio-histórico. Segundo Orlandi (2005, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Para Pêcheux (1975), ideologia e discurso estão interligados, uma vez que todo discurso a materializa. E, recorrer às formações ideológicas remete, necessariamente, às formações discursivas, como o próprio autor postulou:

Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura”, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classe. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar (PÊCHEUX, 1975, p. 165/166).

Nesta segunda fase, houve um deslocamento teórico, e Pêcheux começou a repensar seu método de estudo, pois observou, nesta etapa, que não se poderia pensar em uma homogeneidade em relação à noção de condições de produção do discurso. Isso porque essas condições de produção estariam inseridas em um dado momento sócio-histórico, o qual não é estável, pois os “regimes de verdade”, impostos pela ordem do discurso, são mutáveis. Isso leva a demonstrar que, em todas as áreas, principalmente, na Medicina, as verdades tornam-se “não-verdades” em um período curto de tempo.

Na terceira fase da ADF, houve a desconstrução total do conceito de maquinaria discursiva fechada em si, pois se notou que a sintaxe não era neutra, e os estudos estavam

focalizados no *discurso do outro*. Os postulados teóricos de Authier-Revuz (1990) a respeito de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva são incorporados, a partir do conceito de polifonia (as várias vozes presentes no discurso, o “já-dito”), teorizado por Bakhtin. Nesta fase, o sujeito é heterogêneo, cindido, dividido entre o consciente e o inconsciente. Ele agiria sob as *ilusões* de ser a única fonte de seu dizer e, o que foi denominado de esquecimento número um, e que aquilo que diz teria um único sentido, doravante denominado de esquecimento número dois.

Os conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, bem como esquecimento número um e número dois, serão abordados posteriormente neste estudo.

A seguir, abordar-se-ão conceitos referentes à Ideologia.

2.4 Ideologia

Entender a Escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1985/2003) requer compreender quais são os conceitos de Ideologia.

De acordo com o dicionário Houaiss (2004), Ideologia pode significar:

1. Ciência proposta pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836) nos parâmetros do materialismo iluminista, que atribui a origem das idéias humanas às percepções sensoriais do mundo externo.
2. No marxismo, conjunto de idéias presentes nos âmbitos teórico, cultural e institucional das sociedades, que se caracteriza por ignorar a sua origem materialista nas necessidades e interesses inerentes às relações econômicas de produção, e, portanto, termina por beneficiar as classes sociais dominantes.
3. No marxismo, esp. O dos epígonos de Marx, totalidade das formas de consciência social, o que abrange o sistema de idéias que legitima o poder econômico da classe dominante (ideologia burguesa) e o conjunto de idéias que

expressa os interesses revolucionários da classe dominada (ideologia proletária ou socialista).

4. Sistema de idéias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.
5. Conjunto de convicções filosóficas, sociais, políticas etc. de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

A Ideologia na ADF (Análise do Discurso de linha francesa) é entendida como algo que interpela os indivíduos em sujeitos e os remetem ao *assujeitamento*, como preconizou Althusser (1985/2003).

Pêcheux (1988, p. 132), baseado nesse conceito, postulou: [...] *o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão*. Assim, pode-se considerar que o homem é uma ilusão de escolhas, já que aquilo que diz e faz já está pré-determinado, haja vista, de acordo com Orlandi (1986), o sujeito ser determinado pelo inconsciente e pela ideologia.

Os indivíduos ocupam lugares, por meio de suas forma-sujeito (Orlandi, 2005), que lhes são deixados e se apropriam de discursos cujos sentidos já estão inscritos na história. Dessa forma, quando falam como professores ocupam uma posição que lhes foi deixada e reproduzem um dizer sócio-histórico, assim como quando falam do lugar de mãe, dentre outros. Procedem, dessa forma, sem que tenham noção de sua submissão, uma vez que a ideologia – na acepção adotada pelos analistas do discurso – processa-se por via do inconsciente; e, assim, agem sob o esquecimento e pensam ter plena autonomia sobre aquilo que dizem. Dessa maneira, (re) significam-se por meio da linguagem.

Para a ADF (Análise do Discurso de linha francesa), não há discurso sem ideologia e, é por meio dele que ela se materializa. É, na *opacidade* da língua, ela faz sua morada.

Althusser (1985/2003, p. 85) postulou que a ideologia era a representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Segundo essa teoria, pode-se afirmar que cada um estaria subjugado por uma ideologia que lhe foi imposta, sem que tivesse noção dessa imposição. Dessa forma, o indivíduo necessitaria de uma “transposição” da representação para as “condições de existência reais”.

O conceito de ideologia adotado pela presente pesquisa tem como aporte teórico o conceito althusseriano de ideologia e a releitura desse autor feita por Pêcheux, isto é, transcorre sobre a noção de que o aluno, como sujeito do inconsciente e, portanto ideológico, em sua forma-sujeito, não tem a percepção de que, ao pensar ser o dono de seu dizer, ao demonstrar suas impressões sobre a escola em que estuda, na realidade, somente atualiza, no ato da enunciação, um dizer que já havia sido dito em outro lugar, por outro sujeito. Ele é determinado pela anterioridade que o antecede. É, portanto, um indivíduo interpelado em sujeito, pois é determinado sócio-historicamente, que livremente, condição relativa ao fato de o sujeito não ter consciência de seu assujeitamento, aceita-se submisso.

No item que segue, será abordado o conceito de discurso e sujeito para que se possa compreender, de maneira mais eficaz, a concepção de sujeito e de discurso adotada pelo presente estudo.

2.5 Discurso e sujeito

Neste item, far-se-á uma breve exposição sobre a concepção de sujeito adotada pela Análise do Discurso de linha francesa (ADF).

Como já foi mencionado, neste estudo, a Análise do Discurso de linha francesa nasceu da confluência entre a Lingüística (a partir dos postulados teóricos de Ferdinand Saussure), o

Marxismo (por meio do conceito de ideologia) e a Psicanálise (por meio do conceito de inconsciente, postulado por Freud). Nesta parte da pesquisa, será exposta a concepção de sujeito, adotada por esta dissertação. Antes disso, porém, expõem-se os significados do vocábulo sujeito encontrados no dicionário.

Percebe-se que, denotativamente, a palavra sujeito pode significar: **1-** Dependente, subordinado, submisso. **2-** Sem vontade própria; obediente, dócil. **3-** Exposto. **4-** Suscetível de. **5-** Indivíduo indeterminado, ou de quem se omite o nome. **6-** Indivíduo qualquer; tipo. **7-** Termo da oração a respeito do qual se enuncia alguma coisa (KURY, 2002, p. 1041).

Como se pode perceber, a palavra sujeito, em seu estado dicionarizado, já carrega consigo a noção de submissão, de subordinação, de alguém que não tem vontade própria. Em certa medida, o sujeito psicanalítico é submisso, uma vez que nos estudos freudianos, o sujeito é concebido a partir do inconsciente: é, assim, cindido, não autônomo e nem dono de seu dizer, em suas palavras não é dono da própria casa.

As concepções de sujeito adotadas pelos estudiosos foram diversas. Para Descartes, por exemplo, o sujeito era concebido como um sujeito racional. Esse ponto de vista fica evidenciado em sua célebre frase: “Penso, logo existo!”. Para Kant, o sujeito era analisado como um sujeito transcendental. Esta visão se aproximou, por essa razão, do que Freud postulou sobre o sujeito em psicanálise (ELIA, 2004, p. 14).

Segundo Elia (2004), o conceito de sujeito, em psicanálise, foi introduzido por Lacan, para o qual, o sujeito só poderia ser concebido a partir do campo da linguagem.

Antes mesmo do nascimento, a constituição da criança pelos pais já tem início. Isso ocorre porque há uma discursividade a respeito desse ser que virá a ser sujeito, isto é, escolhe-se o nome, questiona-se a sua aparência, prepara-se, enfim, todo um aparato para a chegada desse novo ser. Segundo Fink (1998), é esta linguagem que determina as fantasias de cada um e seus desejos. Ainda, segundo o autor, o desejo dos pais em ter um filho e a idealização

materializada em linguagem são responsáveis, mesmo depois do seu nascimento, pela inserção desse sujeito dentro da linguagem.

O sujeito psicanalítico é instaurado a partir do encontro com o Outro, mais especificamente o Outro materno. É importante mencionar que, pelo viés psicanalítico, a mãe é entendida como genitora ou não. Nas palavras de Elia (2004, p. 50), a primeira definição psicanalítica de mãe é aquela que, sendo biológica ou não, atende às necessidades de um filho por meio da linguagem.

Fink (1998) faz uma trajetória sobre o sujeito lacaniano e demonstra que, para Lacan, o sujeito não é consciente, um sujeito analítico, nem tampouco, o sujeito do enunciado, mas o *enunciante do significado*.

Outra concepção importante nos estudos psicanalíticos, a qual se revela pertinente mencionar para o presente estudo é como o sujeito se coloca como *objeto do desejo do Outro*. Fink (1998) relata que os pais, ao desejar ter um filho e discursivizar esse desejo, inserem-no no campo da linguagem, uma vez que suas motivações são materializadas por meio da linguagem, isto é, seus anseios, suas dúvidas e todo o universo que permeia a chegada de um filho. O autor explica que esse sujeito já é causado pelo desejo do Outro. Outra exemplificação, bastante esclarecedora, é dada quando menciona que a criança, no processo identificatório com a mãe, também se coloca como objeto de desejo do Outro, isto é, ela gera expectativas em torno da mãe, como, por exemplo, ser o único ser capaz de causar o interesse materno.

O sujeito concebido pela Análise do Discurso de linha francesa - ADF, ou o sujeito discursivo, considera esse sujeito lacaniano: é aquele que não tem controle de seus atos e de seus dizeres, isto é, não tem controle sobre os efeitos de sentido de seu discurso, uma vez que esse indivíduo, em sua forma-sujeito, é atravessado pela linguagem e pela história – sendo esse fato condição necessária para que haja efeitos de sentido - e não consegue conter o aspecto psicanalítico que o constitui.

Portanto, esse sujeito 'assujeitado', por assim dizer, não é o sujeito idealista, cartesiano, centrado; ele é interpelado pela ideologia, e é ela que faz com que haja sujeitos, pois, segundo Althusser (1985/2003), não existe ideologia sem sujeito e, portanto, sujeito sem ideologia. Segundo Orlandi (2005), que faz uma releitura de Althusser, é com a interpelação ideológica do indivíduo em sujeito que se inaugura a discursividade.

O sujeito da ADF é constituído pela e na linguagem. Ele é um sujeito coletivo e não é, nas palavras de Fernandes (2005), aquele indivíduo que tem existência particular na sociedade.

O sujeito ocupa espaços que lhe são deixados por outros e, dessa forma, só reproduz dizeres. Por exemplo, quando um professor repreende um aluno, ele não exerce tal ação ocupando um lugar que é seu, mas sim age a partir da "posição de" professor; ele ocupa o espaço que é deixado para ele, pois a sala de aula constitui uma das várias formações discursivas existentes.

O sujeito contemporâneo é marcado por contradições. O seu discurso é afetado diretamente por essas contradições, como postulou Foucault (2005), pois, no interior desse discurso, encontram-se os desejos, os fatores sócio-históricos e a maneira como esse sujeito vive. Ele é atravessado pela história, pela ideologia, por outros dizeres que o interpelam e é marcado por regimes de verdade (Foucault, 2006). A ciência, principalmente, é uma área do conhecimento que sempre se apropria de novas descobertas. Dessa forma, algo que é tido como verdade, na atualidade, pode ser desconsiderado ou tido como uma "*verdade contestável*", o que significa que está submetido a um regime de verdade. O sujeito da Idade Média, por exemplo, era submetido aos discursos religiosos e era submetido às leis da Igreja. De acordo com Orlandi (2005), tinha a forma de sujeito-religioso. Nessa época, as verdades científicas eram verdades submetidas ao regime de verdade religioso judaico-cristão.

O sujeito atual apresenta outras características que, no entanto, também constituem submissão; não às leis da Igreja ou da religião, mas de outra ordem: às leis do Estado. No mundo contemporâneo, o Estado opera um poder sobre o sujeito. Assim, segundo Orlandi

(2005), o sujeito-religioso da Idade Média tornou-se o sujeito-de-direito, sujeito esse, próprio do capitalismo.

Dessa forma, de acordo com Pêcheux (1988, p. 132), observa-se que o sujeito da ADF é ao mesmo tempo livre e submisso: [...] *o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão.*

Em síntese, esse aspecto implica afirmar que, de acordo com os postulados teóricos e os dispositivos de análise da ADF, percebe-se que o sujeito discursivo configura-se como o indivíduo que, interpelado pela ideologia – da qual não consegue desvencilhar-se – na ilusão de determinar aquilo que diz, na realidade, sofre determinações da exterioridade que o antecede.

A presente pesquisa considera os embates vividos pelo sujeito, uma vez que esse não é nem totalmente livre, nem totalmente submisso; mais precisamente, ele não é totalmente livre, porque está determinado pela ideologia, isto é, pela exterioridade que o antecede e determinado pelo inconsciente. O conceito de sujeito adotado pelo presente estudo é, assim, o de um sujeito cindido (dividido), sendo que sua totalidade é apenas imaginária, uma vez que é o discurso do Outro e o desejo do Outro que lhe permitem construir a imagem sobre si (UYENO, 2007).

2.6 Esquecimentos: as ilusões do sujeito

Tudo o que se ouve desde que se nasce forma espaço discursivo de uma pessoa. Ela é formada por *outros dizeres* e constituídos por muitas vozes sociais, pela história e pela ideologia. Esses aspectos são manifestados na e pela linguagem.

De acordo com conceitos pecheutianos, os sujeitos operam discursivamente por meio de duas ilusões ou de esquecimentos, doravante denominados como esquecimento número um e esquecimento número dois.

O esquecimento número um dá-se em nível inconsciente quando o sujeito imagina que é a fonte de seu dizer. Dessa forma, ele acredita em uma originalidade naquilo em que fala. Ele se esquece de que o discurso se caracteriza pelo já-dito, por outros discursos que o interpelam, pelas novas condições de produção, pois [...] toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Segundo Orlandi (2005), como diz, a partir de Pêcheux (1975), o esquecimento número dois é da ordem da enunciação e se refere às escolhas que fazemos ao se falar. Refere-se ao fato de se preferir um lexema a outro do mesmo campo semântico, como o exemplo arrolado pela autora: ao se falar as palavras “sem medo”, faz-se sob o esquecimento de que poderiam ser ditas de outra forma como “com coragem”, ou “livremente”. Esse fato nem sempre ocorre de forma consciente. Nesse nível, o sujeito tem a impressão, a ilusão da unicidade do significado de seu dizer como se o lexema não pudesse ter outra interpretação por parte de seu interlocutor. Ele se esquece de que não tem controle da linguagem, uma vez que, em cada escolha que faz, apaga outras.

Por meio das ilusões do sujeito é que os sentidos são produzidos, uma vez que operando no já-dito e acreditando determinar aquilo que diz, esse sujeito (re)-significa-se.

Esses esquecimentos ocorrem, em certa medida, porque o dizer, sobretudo no interior das instituições, é determinado pelo imaginário, conceito a ser explorado no item a seguir.

2.6.1 Formações imaginárias

Toda enunciação é determinada de acordo com uma formação imaginária. Assim são as imagens que o sujeito tem de seu (s) interlocutor (s), que ele (s) tem do sujeito e que ambos têm do enunciado que fazem com que haja no discurso efeitos de sentido. Segundo Orlandi (2005), “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”. Fala-se

a partir de lugares que são projetados socialmente. Por exemplo, quando se fala no lugar de professor, o sujeito está projetando a imagem do que é e como deveria falar o professor.

Portanto, é por meio de um jogo de imagens que a linguagem é produzida e é pelo desdobramento dessas imagens que são tomadas “emprestadas” as diferentes posições nas relações discursivas.

A escola é um espaço, além de outros evidentemente, no qual, o imaginário se legitima como prática, uma vez que vários papéis são representados, e vários espaços são ocupados. Isso implica em afirmar que professores, alunos, funcionários, gestores e comunidade participam desse jogo discursivo e ocupam lugares que já foram ocupados por outros anteriormente. Esse fato não é perceptível, pois o sujeito é pré-determinado pela ideologia (Althusser, 1985/2003), uma vez que, representar o papel de professor ou aluno, configura-se como um “efeito ideológico elementar” (UYENO, 1995, p. 423).

Se essa imagem que é projetada por meio do jogo discursivo (vários papéis são representados e formam uma formação discursiva que determina o lugar de onde se fala) e “o lugar social a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2005, p. 39) e, ainda, se o aluno fala do “lugar de” aluno, por meio de um dizer intradiscursivo, provavelmente, ao fazer uma redação na qual seja solicitado que expresse sua opinião sobre a escola, por exemplo, irá “modalizar”, camuflar o seu dizer, procurando não evidenciar agressividade, críticas severas por demais ao sistema educacional no qual estuda, pois escreve para o professor e age determinado pelo imaginário. Ele acha que o sentido daquilo que diz tem um único significado. Ele discursiviza de um determinado lugar e apaga outros.

O professor, por sua vez, segundo Uyeno (1995), enquanto agente do sistema educacional, reconhece sua função e segue às ordens que lhes são impostas, sem perceber que seu lugar já foi pré-determinado anteriormente.

Dessa maneira, o que se verifica na sala de aula é uma interação que é determinada por um jogo imaginário (UYENO, 1995). Por meio desse jogo de imagens, que já são projetadas e

pré-estabelecidas socialmente, é que professores e alunos reproduzem dizeres próprios desses espaços.

Percebe-se, também, que, como postulou Foucault (1985), essas relações entre professor-aluno ocorrem numa relação de poder que produz um saber, por meio da docilização dos corpos. A escola, como sistema profundamente hierarquizado, e Aparelho Ideológico do Estado, (ALTHUSSER 1985/2003), legitima esse dispositivo.

2.6.2 Desdobramento das formações imaginárias

Sabe-se que as relações entre aluno e professor ocorrem de acordo com as formações imaginárias que são estabelecidas no jogo discursivo, como foi mencionado anteriormente. Dessa forma, essa interação acontece de acordo com a imagem que o locutor de (A) faz do interlocutor de (B); o interlocutor de (B) faz do locutor de (A) e que os dois fazem da situação, do contexto, denominado por (R). (PÊCHEUX, 1969/1993).

Sendo as formações imaginárias um fator importante na e para a produção dos sentidos, uma vez que determinam as condições de produção do discurso, faz-se imprescindível analisar o imaginário para que se possa verificar, rastrear, quais são as representações que se materializam na linguagem, por meio desse dispositivo de análise.

Para sistematizar o que foi teorizado acima, reproduzir-se-á o esquema apresentado por Pêcheux (1969/1993, p. 83), no qual, (A) refere-se a enunciador, (B) ao co-enunciador, (R) ao referente e (I) a imagem:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
A IA (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B IB (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
B IB (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"
A – IA (R)	"Ponto de vista de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B – IB (R)	"Ponto de vista de B" sobre R	"De que ele me fala assim?"

Fonte: Pêcheux, 1969/1993.

Uyeno (1995) faz o desdobramento das formações imaginárias nos cursos de atualização do professor de LE. De acordo com o jogo discursivo que impera nessas relações, na qual, há os sujeitos: professor (P) e professor-aluno (PA), Uyeno, baseada no esquema tradicional (Pêcheux, 1969/1993), faz o desdobramento das formações imaginárias desses sujeitos da seguinte maneira:

A) IMAGENS QUE SÃO CONSTRUÍDAS POR P:

- a) imagem que P faz de si mesmo: **IA (A)**
- b) imagem que P faz de PAs: **IA (B)**
- c) imagem que P faz que PAs fazem de si: **IA (B(A))**
- d) imagem que P faz que PAs fazem de si mesmos: **IA (B(B))**
- e) imagem que P faz do referente: **IA (R)**

Como se pôde perceber no esquema registrado anteriormente, as imagens são construídas de acordo com os lugares que são ocupados na produção do discurso, e que se apresentam anteriores aos sujeitos. Assim, deve-se levar em consideração, também, a imagem

que PA, doravante denominado professor-aluno, faz de si mesmo, levando em consideração, segundo Fernandes (2006), que as imagens de P (professor-ministrante) antecipam as de PAs. Dessa forma, transcrevemos o seguinte esquema:

B) IMAGENS QUE SÃO CONSTRUÍDAS POR PAs:

- a) Imagem que PAs fazem de si mesmos: **IB (B)**
- b) Imagem que PAs fazem de P: **IB (A)**
- c) Imagem que PAs fazem que P faz sobre si mesmos: **IB (A(B))**
- d) Imagem que PAs fazem que P faz sobre si mesmos: **IB (A(B(B)))**
- e) Imagem que PAs fazem do referente: **IB (R)**

Tendo como base o esquema pecheutiano do desdobramento das formações imaginárias, nesta seção da pesquisa, transpõem-se esses desdobramentos para as relações *in loco*, referentes às imagens que o professor faz de si mesmo, que faz daquilo que imagina que o aluno imagina sobre si; que os alunos fazem de si mesmos, que fazem do professor, que fazem sobre a importância do estudo em suas vidas, bem como do método de avaliação empregado pelo sistema público estadual de ensino.

A) IMAGEM QUE É CONSTRUÍDA PELO PROFESSOR.

- a) Imagem que P faz sobre si mesmo: **IA (A)**
- b) Imagem que P faz de A: **IA (B)**
- c) Imagem que P faz que A faz de si: **IA (B(A))**
- d) Imagem que P faz que A faz de si mesmo: **IA (B(B))**
- e) Imagem que P faz do referente: **IA (R)**

Considerando que as imagens construídas por P sobre si mesmo antecipam aquelas construídas por A, faz-se necessário esboçar as formações imaginárias de A na produção do discurso:

B) IMAGEM QUE É CONSTRUÍDA PELO ALUNO.

- a) Imagem que A faz de si mesmo: **IA (A)**
- b) Imagem que A faz de P: **IA (B)**
- c) Imagem que A faz que P faz de si: **IA (B(A))**
- d) Imagem que A faz que P faz de si mesmo: **IA (B(B))**
- e) Imagem que A faz do referente: **(R)**

Tendo em vista as imagens que são construídas por professores e alunos no jogo discursivo, no qual ocupam vários lugares, e que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz (ORLANDI, 2005), devem se considerar os desdobramentos em relação ao que imaginam do referente – a importância do estudo em suas vidas – e sobre o método de avaliação da escola pública estadual.

C) IMAGENS CONSTRUÍDAS PELO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO EM SUAS VIDAS.

- a) Imagem que A faz de si mesmo: **IA (A)**
- b) Imagem que A faz do referente: **IA (R)**
- c) Imagem que A faz de si que faz do referente: **IA (A (R))**
- d) Imagem que A faz de P faz do referente: **IA (B(R))**
- e) Imagem que A faz que P faz que A faz do referente: **IA (B(A(R)))**

Segue outro esquema representativo da imagem que o aluno faz do referente: método de avaliação das escolas públicas:

D) IMAGENS CONSTRUÍDAS PELO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA SOBRE O MÉTODO DE AVALIAÇÃO.

- a) Imagem que A faz sobre si mesmo: **IA (A)**
- b) Imagem que A faz sobre o referente: **IA (R)**
- c) Imagem que P faz sobre o referente: **IB (R)**
- d) Imagem que A faz que P faz do referente: **IA (B(R))**
- e) Imagem que A faz de P faz de A que faz do referente: **IA (B(A(R)))**

Observa-se que as relações estabelecidas em sala de aula ocorrem de acordo com as imagens que são construídas por professores e alunos sobre si mesmos, sobre seus interlocutores e que ambos têm sobre o assunto, ou referente. Assim, o imaginário que é estabelecido, segundo o jogo discursivo, sobre a importância do estudo para a vida dos alunos, bem como o que ele diz a respeito do método avaliativo das escolas públicas, decorrem dessas relações.

A seguir, discorrer-se-á a respeito do papel da memória na produção dos sentidos.

2.7 O papel da memória

Para que se possa analisar o discurso de alunos e averiguar os efeitos de sentido que ele possa apresentar, é necessário entender quais os fatores que afetam o dizer desse indivíduo que, interpelado ideologicamente e historicamente, torna-se sujeito, o qual não é fonte

e nem dono de seu dizer, mas que, na ilusão, crê sê-lo, como foi exposto anteriormente nesta pesquisa.

Neste subitem, verificar-se-á o que é memória discursiva em ADF (Análise do Discurso de linha francesa) e que papel ela desempenha na produção do discurso.

O termo memória, no seu sentido *lato*, remete à lembrança de algo que já se passou. O conceito de memória discursiva, no entanto, difere-se do conceito de memória que é empregado no senso comum.

A memória discursiva em ADF (Análise do Discurso de linha francesa) está interligada ao conceito de interdiscurso: o já-dito, isto é, algo que já foi dito antes, em outro lugar. Para que o discurso faça sentido, é necessário que aquilo que foi dito por um outro sujeito se apague na memória para que possa fazer sentido nas palavras de outros. (ORLANDI, 2005, p. 33/34). Pêcheux (1999, p. 52) define memória discursiva como:

A memória discursiva seria aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita.

Desse modo, a memória discursiva é um fator importante na produção do discurso, uma vez que todo dizer é determinado de acordo com a exterioridade. A memória discursiva aciona, resgata, um dizer que já foi dito, já foi falado em algum outro lugar por alguém, fazendo com que as palavras (re) signifiquem-se.

O dizer do aluno não é um dizer que o pertence, pois ele tem acesso somente à parte do que diz. Trata-se de um dizer interdiscursivo, pois outras vozes emergem em seu discurso. Dessa maneira, o aluno, principalmente o de escola pública, repete um dizer que é sócio-histórico, dada toda a política pedagógica que englobou, e ainda engloba, o ensino público.

No próximo item, serão abordados aspectos referentes a outro conceito postulado pela ADF: heterogeneidade discursiva, a qual se configura como um produto do interdiscurso.

2.8 Heterogeneidade Discursiva

Para se abordar a questão relativa à heterogeneidade discursiva, precisa-se recorrer ao conceito de polifonia, pois, para que se possa analisar e buscar compreender o sujeito discursivo, é preciso, primeiro, que se saiba como esse seu discurso se constituiu, isto é, quais são as outras vozes que emergem de seu dizer.

O conceito de polifonia foi elaborado por Mikhail Bakhtin e teve como objeto de estudo o romance de Dostoiévski. Bakhtin estudou essa obra literária a partir da percepção das diferentes vozes que apareciam no interior do romance e, assim, constatou o dialogismo - outro termo cunhado pelo autor - entre os sujeitos. De acordo com Authier-Revuz (2004, p. 68), o dialogismo de Bakhtin estabelece, como lei de todo discurso, a interação com o discurso do outro. Segundo a autora, pode-se perceber como o discurso ou as “palavras dos outros” inscrevem-se no próprio discurso, enumerando suas participações: a) a língua só se realizaria por meio de interferências entre as variedades de discurso; b) as palavras não são neutras, elas são “habitadas” por outros discursos. A autora propõe, ainda, ao utilizar como aporte teórico os estudos realizados por Freud, em uma releitura feita por Lacan, a manifestação do inconsciente no discurso, ou seja, por meio de nossas palavras, na linearidade de “uma única voz”, a polifonia se faria presente pelo discurso do Outro:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O *outro* não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma *condição* (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

Inicialmente, como já se mencionou, os estudos sobre polifonia e dialogismo tiveram como base a obra literária, mais precisamente as obras de Dostoiévski. No entanto, esses estudos ultrapassaram seu objetivo inicial e foram ao encontro da noção de que o sujeito é

essencialmente constituído por várias vozes que o interpelam em seus discursos cotidianos e, por essa razão, é, estruturalmente, polifônico. Nas palavras de Authier-Revuz:

No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12)

O termo heterogeneidade discursiva foi proposto por Authier-Revuz, a qual se apoiou nos estudos bakhtinianos sobre polifonia. Segundo a autora, existem dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. De acordo com ela, é sob essas duas modalidades que o locutor explicita o discurso do outro em seu próprio discurso.

Considerando-se que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26), a heterogeneidade constitutiva refere-se ao fato de o sujeito ser interpelado por outras vozes, pelas falas cotidianas do meio social ao qual pertence, pelo já-dito. Para a autora,

[s]Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro. Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

O sujeito-aluno, por ser determinado sócio-histórico, portanto, ideologicamente, é atravessado por outras vozes e pelo inconsciente. Ele não consegue se livrar da heterogeneidade que o constitui, uma vez que não é, sob essa perspectiva, um produtor, um enunciador consciente das escolhas que faz, mas é, sobretudo, determinado pelo já-dito, pelas palavras dos outros, pelo interdiscurso.

A heterogeneidade mostrada, como o próprio conceito nos propõe, é sinalizada por marcas discursivas, isto é, ela é descrita lingüisticamente. Assim, as aspas, os travessões, o

negrito, o itálico, entre outros aspectos, revelam outras vozes no discurso, as quais deixam suas marcas explícitas. Dessa maneira, ao se escrever um texto científico, por exemplo, recorre-se, essencialmente, a vários autores para que se tenha um respaldo científico, isto é “à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 21), e essas palavras dos outros são delimitadas por aspas, travessões, negrito ou itálico.

Considerando-se que o sujeito-aluno seja um sujeito cindido, clivado, habitado pelo inconsciente, sem que tenha a percepção desse fato, e que não seja um sujeito cartesiano, analítico, capaz de ter um controle pleno de seu pensar e de seu dizer, mas, ao contrário, é aquele que tem acesso somente a parte do que diz, conceito adotado pela presente pesquisa, torna-se pertinente a asserção de que o sujeito é, essencial e estruturalmente, heterogêneo, isto é, suas palavras são sempre e inevitavelmente “as palavras dos outros” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Dessa maneira, o aluno, em sua forma-sujeito, tem a ilusão de ter o domínio sobre aquilo que enuncia quando, na realidade, por meio do interdiscurso, do já-dito, somente repete outros dizeres que o interpelam. Da mesma maneira, o professor, na posição de docente, age sob a mesma ilusão de ser a fonte de seu dizer, sua primeira morada.

2.9 Sublimação

De acordo com o minidicionário Aurélio (2001, p. 648), Sublimar pode significar: 1- tornar(-se) sublime. 2- erguer(-se) a uma grande altura. 3-exaltar(-se), engrandecer(-se). 4- fazer, passar, ou passar (um corpo) do estado sólido ao gasoso.

Segundo Neto (2007, p.9), o termo sublime adveio do latim, por volta de 1400, com o sentido de “suspenso no ar”, “alto, elevado”. Segundo o autor, o vocábulo, no latim medieval dos alquimistas, trazia o significado de algo elevado devido ao calor ao causar decantação das partes voláteis.

Etimologicamente, a palavra é formada por *sub* (que denota o movimento de baixo para o alto) e *limis* (limite).

O conceito de sublimação, no que se refere à terminologia para a psicanálise, de forma econômica, refere-se àquilo que, em virtude de ser inatingível ao sujeito, é substituído por outro objeto de desejo ou simplesmente esquecido, fato que faz com que, de acordo com Cruxên (2004), o processo de sublimação tenha uma afinidade com a angústia.

Nos estudos freudianos, a sublimação está relacionada com as pulsações sexuais desde a infância e com o complexo de Édipo, dada a dependência e o processo identificatório da criança com a mãe.

De acordo com Nasio (1995, p. 81), a moção pulsional é desviada e toma o caminho de sublimação. Entende-se a pulsão como uma energia cujo objetivo é o de alcançar o alvo. De acordo com Longo (2006), o pulsional é que marca a falta no corpo.

Segundo Cruxên (2004, p.43), Freud postulava a sublimação como um aspecto positivo, diferentemente de Lacan que a via como um sofrimento psíquico. Para Freud, a sublimação era considerada como essencial no estabelecimento da transferência no processo analítico.

A sublimação é parte do desenvolvimento normal e não uma defesa patológica (SINGH, 2005, p. 31). Portanto, pode-se considerá-la como um mecanismo saudável, algo que humanifica, por assim dizer, o homem e o leva a conformar-se com a impotência de que não existe o objeto ideal, fazendo-o aceitar a falta.

Segundo Singh (2005), a resposta mais concisa dada para a pergunta qual é o mecanismo característico da sublimação é a dada por Charles Rycroft (1968, p. 159) para quem “todas as sublimações dependem de simbolização e todo desenvolvimento do ego depende da sublimação”. “Há o conhecido ponto de referência de que a simbolização é resultado do conflito intrapsíquico, em que algo suportável é posto no lugar de algo ainda insuportável” (SINGH, 2005, p. 31).

Sublimação consiste no

[P]rocesso postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento na força da pulsão sexual. Freud descreve como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. A pulsão seria derivada para um novo alvo não-sexual, visando a objetos socialmente valorizados (Laplanche & Pontalis, 1979; p. 638, apud Pereira, 1998, p. 71).

Pereira (1998) promove uma releitura de Freud e, passando por Lacan, propõe o que ela chama de ato discursivo pelo qual dispensa a condição necessária para a sublimação de resultar em um produto ou em uma obra reconhecida e socialmente valorizada. Em suas próprias palavras:

Já não se trataria então da sublimação freudiana naquilo que implicaria necessariamente a obra produzida. É possível que possamos deslocar essa necessidade se considerarmos que a obra produzida pela via da sublimação tenha sido o caminho – nesse sentido, contingencial – que se apresentou a Freud para poder formular sobre o uso criativo (PEREIRA, 1998, p. 71).

Segundo Nasio (1995, p. 82), o que caracterizaria a sublimação é o fato de o ser humano, na busca inútil por uma satisfação impossível, aceitar uma satisfação parcial obtida por outros objetos de desejos que não os objetos sexuais eróticos.

Neto (2007, p. 39) diz que o objetivo maior da sublimação é o de “proporcionar, apesar (ou independentemente) do recalque, algum tipo de satisfação pulsional”.

Um caso exemplar de sublimação, amplamente estudado por Freud e citado por diversos autores, é o caso do pintor Leonardo da Vinci. Esse pintor, italiano, renascentista, ficou em evidência pela pintura de um quadro um tanto quanto enigmático e internacionalmente reconhecido: o quadro da Mona Lisa. No entanto, o que algumas pessoas não têm conhecimento é de que Leonardo da Vinci atuou nas mais diversas áreas do conhecimento: engenharia, urbanismo, atuou na elaboração de instrumentos de guerra, de projetos do helicóptero, de pára-quedas e submarino, além da produção genuinamente artística como a pintura. Como se pode observar, Da Vinci desenvolveu sua formação pragmática em um saber-fazer. Segundo Cruxên

(2004), esse saber específico em Da Vinci faz uso da “intuição e da força pulsional na concretização de fantasias” (CRUXÊN, 2004, p. 21).

A explicação de o pintor ter investido sua vida em suas obras e de ter atuado em áreas diversas, estaria, de acordo com o conceito de sublimação freudiana, relacionada à falta da figura paterna. Leonardo da Vinci foi criado pela madrasta, Catarina. De acordo com Cruxên (2004), ela não teria possibilitado a Da Vinci uma identificação com o pai, por não ter mostrado nenhum desejo por esse. Esse fato fez com que Leonardo desenvolvesse uma carência em relação ao pai e causou a impossibilidade de uma identificação sexual masculina, fato que o impulsionaria para o homossexualismo. Um trecho que poderia auxiliar na compreensão desse estudo de caso seria:

A sublimação indica uma dificuldade na constituição do objeto do desejo. Se para o neurótico a metáfora paterna permite uma solução para a angústia, para o ser sublime a angústia deve ser mantida à distância desde que um objeto externo condense a Coisa, paralisando-a (CRUXÊN, 2004, p.40).

Dessa forma, o ato sublimatório permite ao sujeito uma substituição do objeto de desejo por outro objeto causa do desejo, tornando-se um ponto vital para esse sujeito que, estruturalmente, representa a falta.

A seguir, apresentar-se-á a segunda parte da pesquisa: Análise do *Corpus*.

PARTE II - ANÁLISE DO CORPUS

CAPÍTULO 1- CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Este capítulo discorrerá sobre a condição de produção do discurso dos alunos do Ensino Médio Regular de uma Escola Pública do interior do Estado de São Paulo.

O conceito de discurso engloba, essencialmente, a relação com a história e com a ideologia e é por meio das condições de produção que os sentidos são construídos e materializados na e pela linguagem, tendo em vista que elas se referem ao sujeito e à situação, portanto, à exterioridade.

Os sentidos nunca são únicos e não são controlados pelos sujeitos; nem fixos e imanescentes. Eles são determinados pelo lugar que o sujeito ocupa no processo de interlocução, uma vez que uma mesma palavra pode trazer em si inúmeros sentidos possíveis, dependendo daquilo que aflorar em cada momento sócio-histórico e ideológico vivido pelo sujeito.

Segundo Orlandi (2005), as condições de produção envolvem dois fatores: os sujeitos e a situação e podem se referir em um sentido *stricto*, que estaria relacionado com as situações de enunciação, ou em um sentido *lato*, que remeteria ao contexto sócio-histórico-ideológico.

Assim, as condições de produção, que fazem parte da exterioridade, constituem um fator importante para a produção dos sentidos, uma vez que os determina. Evidencia-se, por essa razão, que no discurso de alunos, no que se refere às análises feitas em textos de alunos do ensino médio de escola pública da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, foco desta pesquisa, ressurgem traços da importância do ensino para a ascensão social, tendo em vista a condição de excluídos que ocupam na sociedade contemporânea, na qual, o que impera é o capitalismo, como também um sentimento de resignação, devido a esse fator, por exemplo. O que ocorre, é que o sujeito discursivo, que é determinado sócio-historicamente, e interpelado pela ideologia, não sabe que esse dizer não lhe pertence, mas que é oriundo do fator

interdiscursivo, do já-dito, como visto anteriormente neste trabalho. No processo de produção dos sentidos, a memória discursiva o já-dito, e já esquecido, disponibiliza outros dizeres, que ainda não foram ditos.

Nesta parte da pesquisa, apresenta-se o discurso produzido por alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada na periferia de Pindamonhangaba-SP, com a faixa etária entre 16 a 18 anos, para buscar compreender como esse sujeito materializa seu imaginário sobre a escola pública, bem como sobre a importância do estudo para suas vidas e, ainda, sobre o método de reprovação empregado pelas escolas estaduais do Estado de São Paulo, fato que envolve o imaginário desse aluno sobre a avaliação, tendo em vista o novo método empregado pelo governo deste Estado, a partir de 2008. De acordo como o novo sistema de reprovação, haverá quatro ciclos de dois anos no ensino fundamental e, ao final de cada um, o aluno poderá ficar retido. Assim, o aluno poderá ficar retido quatro vezes, em vez de duas, como ocorre atualmente.

Em um primeiro momento, procurou-se rastrear como o aluno materializava em seu discurso seu imaginário sobre a escola e se ele atribuía alguma importância à educação formal. Em seguida, categorizou-se o discurso desse aluno para que se pudessem perceber quais representações eram feitas. Em um terceiro momento, buscou-se analisar qual a representação que esse sujeito fazia sobre o novo método de reprovação das escolas públicas do Estado de São Paulo, e conseqüentemente sobre a avaliação.

Antes de apresentar a configuração do *corpus* de pesquisa e o perfil dos alunos participantes, será feita uma breve exposição sobre o processo de leitura e escrita, enfatizando-se o processo de leitura e de escrita discursiva.

1.2 Leitura e Escrita: uma proposta discursiva

1.2.1 Processo de leitura e escrita: uma breve exposição

A estrutura textual dissertativa, seja ela argumentativa ou expositiva, é uma das tipologias mais solicitadas em vestibular. Segundo Platão e Fiorin (2002, p. 298), o texto dissertativo é aquele que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos.

No que tange aos alunos do ensino médio, principalmente, as aulas de produção textual, na maioria das vezes, a partir do primeiro ano do ensino médio, são focadas no ensino de textos que apresentem a estrutura dissertativa. Os alunos são treinados para saberem escrever um texto que apresente uma tese, em torno da qual serão lançados argumentos que possam persuadir o leitor, que seja um texto que possua um encadeamento lógico de idéias, por meio de mecanismos de coesão e coerência textuais, e, ainda, que seja dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Neste item da pesquisa, tendo em vista que o *corpus* de pesquisa baseia-se em textos dissertativos produzidos pelos alunos, objetos de pesquisa, pretende-se abordar, brevemente, conceitos pertinentes aos processos de leitura e escrita, enfatizando-se o processo de leitura e escrita discursiva.

De acordo com Camps (2006), as pesquisas no processo de leitura e escrita desenvolveram-se bastante nos últimos 50 anos.

Para os formalistas russos, o foco era dado ao texto. Dessa maneira, verifica-se que, para esses estudiosos, o conceito de texto baseava-se em uma estrutura fechada em si, cujos significados emanavam dele próprio. Nessa perspectiva estruturalista, não se considerava o contexto, por constituir um aspecto exterior ao texto. Assim, não se contemplavam, também, as interações entre autor, leitor e objeto (texto).

Segundo Lopes-Rossi (2003), na perspectiva estruturalista, a leitura era concebida somente como decodificação linear. O leitor considerado proficiente era aquele capaz de decodificar aquilo que o autor quis “dizer”. Infelizmente, como lembra a autora, essa perspectiva ainda é adotada em algumas escolas.

Dando seguimento à trajetória sobre as pesquisas no processo de leitura e escrita, verifica-se que os construtivistas focavam o processo. Para esses estudiosos, a concepção de leitor, segundo Camps (2006), era a de um interprete ativo e intencional.

Os socioconstrutivistas consideravam o contexto. De acordo com Camps (2006), o conceito de texto, para esses estudiosos, residia na idéia de que o mesmo era um conjunto de convenções discursivas.

A partir da década de 60, a concepção tradicional de leitura como mera decodificação de signos começou a ser revista, uma vez que os pesquisadores observaram as restrições que esse processo oferecia. De acordo com Lopes-Rossi (2003), percebeu-se que a compreensão no processo de leitura englobava uma associação de conhecimentos de maneira não linear e esquematizada. A partir desse momento, observou-se que seria necessário considerar outros fatores, no processo de compreensão como, os fatores cognitivos, sócio-discursivos, sócio-interacionais, textuais. (LOPES-ROSSI, 2003, p. 5).

Dessa percepção, verificou-se que o processo de leitura envolvia, essencialmente, a construção dos sentidos e que esses poderiam ser muitos, de acordo com as experiências pessoais do leitor e as informações implícitas do texto, que até então não eram consideradas.

Da breve exposição sobre as concepções de leitura, promove-se um salto para os conceitos pertinentes à leitura e à escrita discursiva, base de análise da presente pesquisa, para a qual a leitura e a escrita constituem um mesmo processo, uma vez que se parte do pressuposto de que tanto uma como a outra se fazem pela atribuição de sentido, detido por aquele que lê ou por aquele que escreve, ao texto.

Os processos de produção e compreensão observados sob uma ótica discursiva consideram enunciadores que assumem o que dizem e o que pensam, com base em suas próprias experiências pessoais, conforme suas representações, ideologias e convenções. (CORACINI, 1991, p. 175).

Segundo Coracini (1991), sob essa perspectiva discursiva de escrita, na produção dos sentidos, os sujeitos ocupam lugares, na produção dos sentidos, que são flexíveis, pois ocupam ora lugares de leitores e ora lugares de locutores.

Embora se possa observar que houve avanços, no que diz respeito à concepção de leitura e de escrita, sobretudo a partir da década de 60, é perceptível que a escola, certamente por reproduzir uma tradição, não tem considerado, nem propiciado a concepção de escrita discursiva, uma vez que homogeneíza os indivíduos e considera os alunos não como produtores de sentido, mas como reprodutores daquilo que o professor crê ser o correto e daquilo que ele, autoridade máxima, “quer” ler.

Dessa forma, verifica-se que a Escola tolhe a criatividade e o senso crítico dos seus alunos, uma vez que não os considera como enunciadorees. Urge, portanto, que a instituição Escolar, por meio de seus representantes e professorado, reveja conceitos pertinentes à leitura e à escrita, considerando os alunos como sujeitos que são perpassados pela história e pela ideologia, e que, assim, coloque os discentes na posição de enunciadoree. (CORACINI, 1991, p. 183).

Esta dissertação se limitou a uma abordagem discursiva da leitura, no sentido de se ter preocupado com os efeitos de sentidos dos textos produzidos.

A seguir, expõe-se a configuração do *corpus* da pesquisa.

1.3 Configuração do corpus da pesquisa

Observou-se anteriormente, neste trabalho, como as imagens são construídas, na interação em sala de aula, pelos professores e por alunos. Com a intenção de rastrear na materialidade lingüística nos textos dos alunos do ensino médio (2º e 3º anos), oriundos de uma escola pública, localizada na periferia de Pindamonhangaba-SP, e verificar qual a representação que esses alunos fazem da escola, bem como se o conhecimento formal tem

alguma importância em suas vidas, e, ainda, sobre o método avaliativo dessa instituição, que se configura como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985/2003), foram coletados dados, primeiramente, de um texto que redigiram respondendo à seguinte pergunta: O que você pensa sobre a escola?

A questão foi transcrita no quadro negro, e os alunos redigiram em folhas de caderno.

Essa atividade ocorreu em um dia letivo normal, no horário da disciplina de Língua Portuguesa, na aula de Produção Textual. As salas de aula, nas quais o texto foi aplicado, apresentavam cerca de 30 a 40 alunos.

Os alunos, em posse da pergunta, tiveram duas aulas (de 50 minutos cada) para fazer a redação.

Depois dessa atividade, e com o objetivo de rastrear novamente o imaginário desses sujeitos, foi dada uma atividade de produção textual, cujo texto deveria ter a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, cujo enunciado foi:

- Faça um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **o sistema de reprovação nas escolas públicas estaduais de São Paulo**, no qual exponha seu ponto de vista sobre a mudança no método de reprovação atual.

Essa proposta foi aplicada aos alunos do 3º ano do ensino médio. Para essa proposta, foi-lhes oferecido um texto de base, de cunho jornalístico, sobre o assunto, retirado da folha *online* publicado em www.folha.com.br, no dia 06/03/2007, acessado em 22/06/07, que segue:

Escolas estaduais vão reprovar de 2 em 2 anos em SP

da **Folha Online** - 06/03/2007

O governo do Estado de São Paulo vai mudar o sistema de reprovação dos alunos da rede pública a partir de 2008: haverá quatro ciclos de dois anos no ensino fundamental e, ao final de cada um, o aluno poderá ficar retido.

Segundo reportagem publicada pela **Folha** na edição desta terça-feira, o objetivo é detectar falhas de aprendizado e corrigi-las a tempo. Hoje, são dois ciclos de quatro anos, ao final dos quais o aluno pode ser reprovado e repetir um ano.

Na prática, o aluno poderá agora ser "reprovado" quatro vezes, em vez das duas atuais. Será avaliado em períodos mais curtos e as lacunas de aprendizado localizadas e corrigidas antes, acredita a secretária da Educação do Estado, Maria Lucia Vasconcelos.

"Alarmante, triste" são os adjetivos usados pela secretária ao comentar os resultados obtidos pelos alunos das escolas estaduais paulistanas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano passado.

Todos os 621 colégios sob controle do Estado tiveram notas inferiores a 50 (de 100 pontos) --o governo administra ainda 11 escolas técnicas e uma ligada à USP, num total de 633 estabelecimentos.

A média geral das escolas estaduais da cidade foi de 38,42 (contra 52,81 de média das escolas particulares).

A secretaria também quer reorganizar o currículo do ensino médio. O governo pretende atrair o aluno com a proposta de prepará-lo para o mercado de trabalho.

Figura 1 – texto de base

A seguir, será apresentado o perfil dos alunos, objetos de pesquisa.

1.4 Perfil dos alunos – participantes da pesquisa

Os alunos participantes da pesquisa são jovens na faixa etária de 16 a 18 anos de idade, concluintes do ensino médio, que freqüentam o período diurno, na Escola Estadual “E.E. Dr. Demétrio Ivahy Badaró”. Eles são residentes de um bairro periférico da cidade de Pindamonhangaba-SP, o Jardim Araretama. Sentem-se, por essa razão, marginalizados, tendo em vista que as condições sócio-econômicas dos residentes desse local são muito baixas. Esse bairro foi, durante muito tempo, considerado um dos mais violentos da cidade de Pindamonhangaba e foi relegado ao esquecimento por parte das autoridades. Embora atualmente este quadro tenha sido revertido, ainda predomina a imagem de um lugar esquecido e violento, onde o que predomina é o tráfico de drogas.

Considerando as condições de produção, que já foram expostas nesta pesquisa, e tendo como objetivo preparar esses sujeitos, se não para o vestibular, pelo menos para o mercado de trabalho, tendo em vista que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um instrumento utilizado pelas empresas, no que diz respeito à proposta de redação, é que foi proposto o tipo de escrita escolar dissertação.

Para as atividades propostas em sala de aula, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, na aula de produção textual, foi selecionado um texto que tematizasse a Escola, no intuito de ter acesso, por meio da materialidade lingüística, às representações que os alunos fazem sobre a escola; sobre a importância do estudo em suas vidas e sobre o método de avaliação.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram traços pertinentes ao sentimento de exclusão, por considerarem não receberem uma educação de qualidade. Apesar dessa resignação, acreditam que a escola é o único meio de ascensão social. Com o objetivo de investigar como esses alunos são afetados pelo imaginário e interpelados pela ideologia, dispositivos que condicionam o discurso, é que será feita a análise do discurso dos textos desses sujeitos.

CAPÍTULO 2- REPRESENTAÇÕES DO UNIVERSO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a análise do corpus de pesquisa constituído de textos dissertativos produzidos por alunos dos 2º e 3º anos do nível de ensino médio, de uma escola da rede pública estadual, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Resgate-se, para efeitos de facilitar a compreensão da pesquisa empreendida, o objetivo enunciado na introdução desta dissertação: ter acesso às representações que os alunos fazem do universo escolar.

Num primeiro momento, serão analisadas as representações que fazem do que seja escola e, num segundo momento, as representações que fazem do que seja a avaliação.

2.1 As representações que os alunos de Ensino Médio Regular fazem sobre a Escola

Esta seção de análise focaliza a imagem que alunos de 2º e 3º anos do nível de ensino médio regular, da rede pública de ensino, fazem do que seja Escola.

Neste item de análise, será analisado o corpus constituído do discurso dos sujeitos participantes, com o intuito de se ter acesso à imagem apresentada (ou representação feita) por eles no que se refere ao que seja Escola. A questão temática norteadora para a produção de textos dissertativos foi: **O que você pensa sobre a Escola?**

Com base no tema, os alunos tiveram duas aulas, de cinquenta minutos cada, para que expusessem suas impressões sobre a escola.

Apresenta-se, a seguir, a análise de excertos (doravante denominados **E**) de textos dissertativos produzidos por alunos do Ensino Médio Regular (doravante denominados **A**).

Analise-se o excerto (doravante **E**) **1**, retirado do texto produzido pelo aluno (doravante **A**) **1**, abaixo reproduzido.

E1:

A1: *A escola pública é importante mais não tem o mesmo ensino que tinha antigamente.*

Antigamente as crianças tinha mais interesse, a quarta série antigamente valia mais que a outra de hoje em dia.

A escola é importante para mim mais se a escola melhorase mais o ensino seria melhor para mim também, mais para as crianças que estão começando a estudar.

A1 inicia seu texto estabelecendo uma dicotomia entre passado e presente em relação ao Ensino Público e entre os alunos de antigamente e os alunos de hoje. Não se atém, entretanto, a uma mera polarização entre o antes e o agora, mas atribui um sentido positivo à educação de antes, em detrimento da de agora, ainda que, certamente, determinado pelo imaginário discursivo, uma vez que estuda em uma escola de rede pública estadual de ensino, não o faça explicitamente. Mais precisamente, considerando-se que **A1** estuda em uma escola de rede pública estadual de ensino que, como tal, é gratuita e, além disso, redige o texto para a professora dessa escola, determinado pelo jogo imaginário, responde o que imagina que a professora espera que ele responda. Observe-se que a asserção feita por **A1**, em *A escola pública é importante mais não tem o mesmo ensino que tinha antigamente* evidencia um dizer sócio-histórico, provavelmente advindo de egressos de uma escola pública que data o terceiro quarto do século passado. **A1** repete um dizer que não lhe pertence, uma vez que sua idade não lhe permitiria essa asserção. O mesmo esquecimento ocorre quando afirma que *Antigamente as crianças tinha mais interesse*. Essa afirmação só poderia advir de um egresso da escola pública dessa época, de cujo discurso **A1** se apropria, sem que perceba essa apropriação.

Ainda reproduzindo um dizer disseminado socialmente, afirma que *a quarta séria antigamente valia mais que a outra de hoje em dia*. Não se pode deixar de perceber o tom

saudosista, no uso do advérbio de tempo *antigamente*, que exige o tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo, que denota ação habitual, durativa, em momento anterior ao da enunciação. Os verbos conjugados nesse tempo e nesse modo trazem os pressupostos – *o mesmo ensino que tinha antigamente, antigamente as crianças tinha mais interesse e a quarta série antigamente valia mais* -, respectivamente, de que o ensino mudou, de que as crianças têm menos interesse e de que a quarta série, hoje, vale menos do que valia antes.

Observe-se que, no enunciado, *A escola é importante para mim mais* (leia-se *mas*) *se a escola melhorase mais o ensino seria melhor para mim também, mais para as crianças que estão começando a estudar*, **A1** evidencia sua expectativa por uma escola melhor e por uma educação de qualidade. No primeiro enunciado de articulação adversativa, *A escola pública é importante mais não tem o mesmo ensino que tinha antigamente*, a desvalorização da escola pública atual não é explicitada, ficando limitada a ser diferente da de antigamente. No segundo enunciado de valor adversativo, *mais se a escola melhorase*, **A1**, ainda que tente modalizar seu discurso pelo uso da conjunção condicional *se*, não consegue evitar o pressuposto de que a escola não está como gostaria que estivesse.

Em síntese, pode-se perceber que a representação que **A1** faz sobre a Escola se processa, e ganha sentidos, pelo interdiscurso quando estabelece uma dicotomia passado e presente, isto é, **A1** compara a escola de antigamente (da qual só ouviu falar) com a escola a que tem acesso, ou atual. Embora reconheça a importância da Escola em sua vida, não consegue evitar as enunciações de que a Escola de agora mudou, de que o ensino que lhe é oferecido não é de qualidade, enunciações essas de um sujeito resignado no que diz respeito ao direito à educação. A análise desse sujeito, no que diz respeito à resignação, será objeto de análise em item posterior.

A seguir, apresenta-se o **E2** do aluno **A2**.

E2:

A2: *O ensino da escola pública não é mais o mesmo, comparando o de antigamente com os dias atuais. Hoje em dia o ensino é menos valorizado devido a desorganização de muitas escolas.*

O aprendizado é importante, afinal, pessoas de baixo nível, não tem vantagem em nada, sem o estudo não somos ninguém e o pouco que aprendemos temos que valorizar.

Verifique-se, nesse excerto, que a dicotomia passado e presente em relação à Escola de antes e a de agora persiste como em **E1**. **A2** revela enunciar sob a ilusão de ser o dono daquilo que diz, quando, na realidade, só repete um dizer já disseminado e advindo de egressos da escola pública de um período anterior ao dele, já que, por sua idade, não poderia saber como era o ensino oferecido pela Escola Pública de antes, como ocorreu no discurso de **A1**. Esse fato demonstra que **A2** profere um dizer marcado sócio-historicamente que traz evidências de outros dizeres oriundos da sociedade e da família. O uso do advérbio de tempo *antigamente* denota, assim como no dizer de **A1**, um tom saudosista de uma escola pública a que não teve acesso.

Note-se que, embora determinado pelo esquecimento nº 1, **A2** atribui a desvalorização do ensino à *desorganização de muitas escolas*. Essa asserção evidencia a contradição de que fala Foucault (2005), da qual, o sujeito não consegue se esquivar, tendo em vista que ele não tem controle sobre os efeitos de sentido daquilo que diz uma vez que é constituído desses sentidos que se contradizem entre si. Note-se que a assertividade de **A2** sugere que o ensino da Escola Pública não é de qualidade e está desvalorizado por aspectos que não estão relacionados diretamente ao aspecto relativo a conhecimentos transmitidos e adquiridos, mas, sim, a aspectos que se referem à desorganização, sem, no entanto, explicitar quais aspectos seriam esses. A asserção feita por **A2** sugere, ainda, que a Escola de antes não era desvalorizada como a de agora.

Não se pode deixar de perceber, ainda, nessa passagem, ecos do discurso religioso, pelo qual, procura um responsável. Atribui, assim, a responsabilidade pela desvalorização do

ensino à desorganização de muitas escolas, o que constitui um dizer interdiscursivo, isto é, um dizer já existente e presente na sociedade, no discurso da população em geral e na mídia das mais diversas naturezas.

Observe-se que a materialidade lingüística de **A2** revela um discurso cristalizado e determinado ideologicamente no que diz respeito à proeminência da educação para a ascensão social quando afirma: *O aprendizado é importante, afinal, pessoas de baixo nível, não tem vantagem em nada, sem o estudo não somos ninguém e o pouco que aprendemos temos que valorizar*. Apesar de proferir que o aprendizado é importante, **A2** sublima¹ o fato de não ter uma educação de qualidade. Note-se que, pelo uso do termo *afinal*, que denota conclusão, **A2** conclui, ainda que determinado sócio-histórico-ideologicamente, que a educação de qualidade não lhe é oferecida: *afinal, pessoas de baixo nível, não tem vantagem em nada*. Verifique-se, no período imediatamente posterior *sem o estudo não somos ninguém e o pouco que aprendemos temos que valorizar*, que a materialidade lingüística sugere, ainda, assim como ocorre no trecho imediatamente anterior a ele, um tom de resignação, uma vez que, pelo uso do advérbio que denota intensidade *pouco*, **A2** evidencia que aquilo que aprende na Escola Pública não é o suficiente para salvaguardá-lo da condição de excluído.

Em suma, a representação que **A2** faz do que seja escola se processa pelo interdiscurso, logo, via inconsciente, no estabelecimento de uma dicotomia entre passado e presente, isto é, entre a Escola de antes e a de agora, assim como ocorreu no discurso de **A1**.

A seguir, será analisado o **E3** do aluno **A3**.

E3:

A3: *O ensino de hoje não é como o de antigamente, mas ajuda, tudo hoje para arrumar trabalho precisa do diploma, até para ser lixeiro*

¹ Esse aspecto será abordado posteriormente nesta dissertação.

precisa ter o 2º grau completo, se estudando na escola pública já está difícil imagine sem estudar!

Observe-se que **A3**, como **A1** e **A2**, inicia seu discurso estabelecendo a dicotomia entre passado e presente, no que diz respeito ao ensino que era oferecido pela escola de antes e o de agora. Assim como em **E1** e em **E2**, a asserção feita por **A3** se processa via inconsciente, uma vez que se revela um dizer interdiscursivo: **A3** repete um dizer que não lhe pertence, tendo em vista que não poderia ter tido acesso à Escola de antes.

Embora faça uma polarização entre a escola de antes e a de agora, **A3** enuncia, de maneira implícita, e determinado pelo esquecimento nº 1, que a Escola em que estuda, apesar de não ser a ideal, é importante para a sua inserção no mercado de trabalho, fato que se evidencia pela asserção: *mas ajuda, tudo hoje para arrumar trabalho precisa do diploma, até para ser lixeiro precisa ter o 2º grau completo*. Verifique-se que, dado o uso da conjunção adversativa *mas*, a força argumentativa recai sobre essa asserção. Note-se que **A3** se apropria de um dizer sócio-histórico-ideológico, próprio do capitalismo, que postula a determinação da educação (escolarização) para a inserção no mercado de trabalho. Também não se poderia deixar de ressaltar a interpelação do sujeito pela ideologia de que fala Althusser (1985/2003), na asserção de que *até para ser lixeiro precisa ter o 2º grau completo*, o que sugere o anseio de **A3** por uma educação de qualidade para que possa não somente almejar um trabalho, mas para que não venha a ficar à margem da sociedade. Esse dizer revela, ainda, um sentimento de exclusão de um aluno que profere um dizer do lugar de aluno que estuda em uma escola pública que não lhe é ideal e que lhe tolhe as oportunidades de ascender socialmente.

Observe-se que **A3** revela um dizer eivado de dúvidas a respeito da educação que recebe na Escola Pública em relação à colocação no mercado de trabalho: *se estudando na escola pública já está difícil imagine sem estudar!*. Percebe-se, nesse enunciado, que **A3**, apropria-se de um dizer que não lhe pertence, uma vez que se trata do discurso cristalizado na

sociedade de que a educação formal é necessária. Observe-se, em seguida, o seu tom resignado, como ocorre com **A2**. Esse enunciado corresponde a “a escola pública não garante a inserção, mas sem ela é pior”; resta-lhe, pois, resignar-se com ela.

Para além dessa resignação, pode-se perceber que, o trecho em foco, revela um discurso advindo de uma memória discursiva, isto é, um discurso histórico de divisão de classes, assim como acontecia na Grécia antiga, quando, para as classes governantes, havia uma educação separada que visava à preparação para o exercício do poder. Já, para os subalternos, o que restava era a preparação para o trabalho, como mencionou Manacorda (2006).

Outro discurso, que emergiu da materialidade lingüística, parece revelar um discurso religioso judaico-cristão que postula, justamente, o sofrimento, isto é, **A3** abnega o direito a uma educação de qualidade, quando sugere que mesmo tendo acesso ao ensino, uma vez que estuda em uma escola pública, essa educação não será capaz de lhe proporcionar um futuro promissor. No entanto, como é a única oportunidade que tem de receber uma escolaridade, para que não fique totalmente excluído, fato que fica implícito em *imagine sem estudar*, só lhe resta aceitar a educação que recebe.

Assim, pode-se notar que, para além do imaginário, o enunciado de **A3** revela um discurso, estruturalmente, heterogêneo.

Em resumo, a materialidade lingüística de **A3** revela que a representação que esse sujeito faz sobre a Escola Pública é de uma Escola que não é a ideal, mas que, por se tratar da única a que tem acesso, é necessária para que possa se formar. Percebe-se que **A3**, interpelado ideologicamente, vislumbra a educação como meio para a inserção no mercado de trabalho, comprovando-se que não emana de si, mas tem origem na sociedade, revelando que é afetado por valores sócio-históricos, políticos e, portanto, ideológicos. Para além disso, **A3** apropria-se de dois dizeres: um histórico, no que se refere a uma educação classista e outro religioso, mais propriamente judaico-cristão, que prega sofrimento e abnegação. Assim, pode-

se perceber a heterogeneidade de seu discurso o que remete a um sujeito constitutivamente heterogêneo.

Em seguida, analisa-se **E4** do aluno **A4**.

E4:

A4: *A escola hoje em dia em comparação ao ensino de alguns anos atrás na época de meus pais concerteza o ensino era mais forte era mais complicado para tudo, hoje em dia com tanta tecnologia fica mais para você resolver uma conta ou talvez achar uma pesquisa, já antes tudo era complicado e as matérias eram mais difíceis.*

No **E4**, **A4** inicia seu discurso estabelecendo a dicotomia entre passado e presente, como o fizeram **A1**, **A2** e **A3**. Essas regularidades discursivas, isto é, esses discursos que se repetem, apresentados nos enunciados, na materialidade lingüística dos textos desses alunos, parecem configurar uma formação discursiva, indicando as posições sociais ocupadas por esses sujeitos. Para além de eles produzirem um discurso, a partir do lugar de aluno para o professor da mesma escola em que estudam, o que lhes determina o dizer afetado pelo imaginário discursivo que explica as suas modalizações, esses alunos proferem discursos que lhes conferem uma identidade e, daí, ser possível configurar seu discurso como uma formação discursiva.

Embora, no discurso de **A4**, não se manifeste explicitamente o advérbio de tempo *antigamente*, como ocorreu nos discursos de **A1** e **A2**, a dicotomia fica evidenciada quando **A4** profere: *A escola hoje em dia em comparação ao ensino de alguns anos atrás*. **A4** dicotomiza, respectivamente, pelo o uso do advérbio **hoje** e pelo uso da expressão **alguns anos atrás**, o que remete a **antigamente**. Essa asserção demonstra que **A4** age sob o esquecimento nº 1, uma vez que, pela sua idade, não poderia ter tido acesso ao ensino oferecido pela Escola

pública anterior à escola em que ele estuda. Assim, note-se que **A4**, determinado pelo pré-construído, isto é, um discurso anterior ao dele, profere um dizer oriundo de egressos da Escola Pública ou de professores que possam ter concluído seus estudos em uma Escola Pública ou, ainda, de um discurso advindo de seus próprios pais, ao afirmar: *na época de meus pais concerteza o ensino era mais forte*. Percebe-se que **A4** se apropria de um discurso que não lhe pertence, acreditando ser a fonte de seu dizer, haja vista que ele não poderia saber como era o ensino na época de seus pais, tampouco poderia se certificar sobre esse aspecto, como o faz ao utilizar a locução adverbial que exprime afirmação: com certeza (*concerteza*), sem que tivesse ouvido esse discurso de seus próprios pais. Eis novamente uma contradição sobre a qual não tem domínio.

Note-se que, na materialidade lingüística de **A4**, a dicotomia, no que tange à Escola, persiste, como se pode apontar no trecho: *hoje em dia com tanta tecnologia fica mais para você resolver uma conta ou talvez achar uma pesquisa, já antes tudo era complicado e as matérias eram mais difíceis*. Essa dicotomia fica evidente pelo uso da locução adverbial de tempo **hoje em dia** e do advérbio **antes**. Observe-se, nesse trecho, que **A4** evidencia, via inconsciente, pois não tem controle sobre os efeitos de sentido de seu dizer, de que **hoje** o ensino da Escola pública está facilitado por fatores tecnológicos, uma vez que se pode inferir que seja comum professores pedirem pesquisas via Internet. Essa asserção permite a inferência de que o aluno da Escola pública de **hoje** não precisa se esforçar tanto para que possa conseguir bons resultados escolares. Ao enunciar que *já antes tudo era complicado e as matérias eram mais difíceis*, **A4**, apesar de pensar que o discurso do qual se apropria lhe pertence, uma vez que age sob o esquecimento nº 1, profere um dizer sócio-histórico de que a educação oferecida pela Escola Pública, que era anterior a dele, era de melhor qualidade. A dicotomia se revela pela força argumentativa que recai sobre o segundo período, no qual *já* tem valor de *mas*, produzindo o sentido de que, na escola da época de seus pais, as matérias eram mais difíceis, tudo era mais complicado, porque não havia tecnologia. Observe-se aqui a ideologia se

manifestando na materialidade lingüística: se é a tecnologia que isentou a escola de “ser forte” como na época de seus pais, não é a escola a responsável pela queda de qualidade.

Ele apresenta, ainda, outra evidência ideológica ao não perceber que é essa tecnologia que produz o desemprego estrutural que o afeta.

Resumindo, note-se que a representação feita por **A4** sobre a Escola Pública está pautada, assim como as feitas por **A1**, **A2** e **A3**, no estabelecimento da dicotomia entre a Escola Pública de antes e a de agora, sendo que, na materialidade lingüística do discurso de **A4**, fica evidenciado que o ensino da Escola Pública de antes era de melhor qualidade em detrimento ao ensino que lhe é oferecido na Escola Pública atual. A materialidade lingüística em **A4** traz, também, aspectos relacionados ao interdiscurso, isto é, o fato de o sujeito dicotomizar passado e presente por meio de uma polarização entre a Escola pública a que tem acesso e a Escola Pública que era oferecida a seus pais (*na época de meus pais*) revela um dizer que lhe pré-existe, isto é, um dizer que já foi dito em outra época por outro sujeito. Note-se, ainda, que para **A4** sinônimo de Escola boa é a que oferece um ensino forte, logo, um ensino de qualidade.

Pode-se concluir, pelas regularidades discursivas apresentadas nos excertos analisados, nesse subcapítulo de análise, que a representação que os alunos fazem da Escola é daquela que eles desejam, mas que não têm. O estabelecimento da dicotomia entre passado e presente, isto é, entre a Escola Pública anterior a eles e a Escola Pública em que estudam comprova que os discentes anseiam por uma Escola pública laica, gratuita e de alto nível.

A representação que fazem da Escola leva, inevitavelmente, à representação do que os alunos fazem sobre si e será objeto de análise no item a seguir.

2.2 As Representações que os alunos fazem sobre si mesmos

Neste item de análise, analisam-se as representações que os alunos do Ensino Médio dessa mesma escola regular da rede pública de ensino fazem sobre si mesmos.

Apresentam-se, a seguir, excertos (**E**) de alunos (**A**).

E5:

A5: *Mas infelizmente não é assim que vemos a escola hoje, apesar de ter alguns ótimos professores não é o suficiente pois não existe o incentivo.*

No excerto acima, observe-se que **A5** faz uma avaliação concessiva a respeito dos professores da escola em que estuda: *apesar de ter alguns ótimos professores*. O sentido produzido é que, embora considere que há alguns bons professores, nem todos o são. Não se pode desconsiderar que **A5** faz essa asserção determinado pelo imaginário discursivo, uma vez que redige um texto para a professora da mesma sala em que estuda. **A5** revela enunciar determinado pela imagem que faz do lugar de aluno para se colocar no lugar de aluno e, ainda, pela imagem que faz do lugar do professor, bem como pela imagem que faz do referente ou do assunto (professores da rede pública de ensino).

As interações na sala de aula comprovam-se determinadas pelo imaginário discursivo verificado por Uyeno (1995): a força desse imaginário é tal que, mesmo em situações em que professores formados, ao ocuparem o lugar de aluno em cursos de atualização agem como alunos, o aluno não se livra desse imaginário. No caso da presente pesquisa, por se tratar de aluno que escreve para o professor da mesma sala, a asserção feita por **A5** exaltando alguns professores se explica.

Embora a materialidade lingüística de **A5** revele um aspecto positivo a respeito dos professores, a asserção de maior relevância evidencia-se em *não é o suficiente pois não existe o incentivo*, determinado pela locução conjuntiva de valor concessivo. Note-se que essa passagem revela um duplo sentido: esse incentivo é relativo a alunos ou o incentivo é relativo a

professores? Qualquer que seja a atribuição de sentido, revela trazer em seu discurso traços do discurso religioso pelo qual busca um culpado, como observara Cavallari (2005).

Em síntese, a materialidade lingüística de **A5** revela um dizer duplamente determinado pelo imaginário discursivo. Ao elogiar alguns professores por meio do adjetivo *ótimos*, **A5** enuncia um dizer do lugar de aluno de escola pública que redige um texto para a sua própria professora, agindo sob antecipação do que imagina que a professora espera que ele escreva, fato que determina os efeitos de sentido daquilo que diz. Dessa maneira, observa-se que, na situação exposta, **A5** modaliza seu dizer e, assim, camufla sua suposta opinião sobre os professores. Nesse ato de modalizar, **A5** revela a imagem ou representação que faz de aluno: para além de respeitar o professor, o aluno da rede pública é aquele que não tem acesso ao ensino de qualidade e procura pelo culpado por essa condição, ainda que não consiga apontar precisamente esse culpado.

A seguir, analisa-se outro excerto em respeito à representação que alunos fazem de si mesmos enquanto estudantes da rede pública de ensino.

E6:

A6: *Na escola onde eu estudo tem professores exelentes, mas não adianta termos professores bons se os alunos não colaborarem não adianta em nada. Mas se for para mim dar uma nota para escola eu daria 9,0.*

No excerto acima, pode-se notar o imaginário discursivo, constitutivo de todo discurso, uma vez que todo discurso se processa pelo imaginário, do qual o aluno não consegue se esquivar. Ao fazer a asserção de que existem professores *exelentes* (excelentes), note-se que, em se tratando de redigir um texto para sua própria professora, fato que explica a modalização

que **A6** faz ao mencionar os professores e lhes atribuir o adjetivo excelentes (*exelentes*), o sujeito age sob o imaginário discursivo, pois escreve do lugar de aluno para o sujeito que é colocado no lugar de professor. **A6**, assim como **A5**, escreve sob antecipação daquilo que imagina que sua professora gostaria que escrevesse. Ainda determinado pelo imaginário discursivo, na segunda asserção, *mas não adianta termos professores bons se os alunos não colaborarem não adianta em nada*, percebe-se que a força argumentativa recai sobre essa asserção, pelo uso da conjunção adversativa *mas*.

Por esse viés, pode-se notar, também, que o aluno se apropria de um dizer que é específico do professor na tentativa de justificar os insucessos na sala de aula. Essa reprodução, pela apropriação do discurso do outro corrobora o fato de que, no ato discursivo, várias posições são ocupadas. Assim, ora o aluno ocupa o lugar de aluno que enuncia para sua professora antecipando o que ela imagina que ele diga, ora ele parece proferir um discurso que é constitutivo da própria professora.

Embora enunciando sob o imaginário discursivo **A6** elogie os professores, não deixa de fazer menção ao fato de a escola não estar como gostaria. No entanto, note-se que a suposta “culpa” por a escola não estar da forma que gostaria, o que remete a um ensino de baixa qualidade, recai sobre os próprios alunos: *se os alunos não colaborarem não adianta em nada*. Essa asserção revela a constante busca por culpados, instituída pela religião, da qual, fala Cavallari (2005), segundo a qual, **A6** parece “querer” encontrar um culpado pelo insucesso da escola pública. Essa afirmação revela, também, um dizer que é determinado pelas imagens que **A6** faz da imagem que o professor faz de si – logo, age por antecipação daquilo que espera que o professor espere que diga-, que **A6** faz de si próprio e que ambos (professor e aluno) fazem do referente (escola de hoje).

Para além do imaginário discursivo, pode-se notar, também, que **A6** se coloca como objeto pulsional do gozo do outro (professor), uma vez que age, inconscientemente,

determinado a satisfazer o desejo que supõe ser o desejo de seu professor. Coloca-se, assim, como o aluno que colabora.

Note-se, em seguida, a contradição de que fala Foucault (2005) se fazer presente na sintaxe, *Mas se for para mim dar uma nota para escola eu daria 9,0*. Esse enunciado de **A6** demonstra uma contradição, tendo em vista que **A6**, não poderia atribuir uma avaliação alta, no caso 9,0, para a Escola na qual estuda se ela não lhe é ideal. Essa contradição se revela constitutiva de **A6** e tem explicação na sua heterogeneidade constitutiva que denuncia a sua determinação pelo imaginário discursivo e pela interpelação social e histórica e, portanto, ideológica. Em outras palavras, emitindo um dizer que desqualifica a escola, dizer esse que permeia este momento sócio-histórico em que vive, portanto, não lhe pertence e esse dizer é modalizado, quando se refere a professores, determinado pelo imaginário do lugar que ocupa em relação à professora para quem escreve o texto e, certamente, determinado pelo lugar de aluno dessa escola, a contradição em lhe atribuir a nota 9,0 lhe é constitutiva. Essa asserção se explica pelo jogo discursivo na sala de aula, no qual os lugares são ocupados, isto é, **A6**, ao proferir que, mesmo com as reservas em relação ao aprendizado a que tem acesso, ainda sim, daria nota 9,0 para a Escola em que estuda, na realidade, modaliza seu dizer antecipando-se àquilo que acredita que sua professora espera que esteja escrito em seu texto. Logo, mesmo que não considere a Escola em que estuda uma escola de qualidade, **A6** não o revela em seu dizer, uma vez que seu discurso é fortemente determinado pelo imaginário discursivo, sobretudo por se tratar de uma instituição como a Escola em que os lugares são demarcados e a palavra do professor tem mais credibilidade, pois é legitimada pela memória histórica. Pode-se perceber, ainda, nesse trecho, outros efeitos de sentido como: não importa o que seja dito anteriormente sobre a escola, pois o que terá mais peso será a nota alta (9,0) que foi atribuída.

Em resumo, o discurso de **A6** revela a representação de aluno da rede pública como aquele que não tem acesso a uma educação de qualidade e procura um culpado por essa interdição de que é vítima.

A seguir, será feita a análise de outro excerto, **E7**, do aluno **A7**.

E7:

A7: *Muitos alunos não levam os estudos a sério, mas também tem os alunos que são dedicados aos estudos.*

Também tem os professores que são dedicados e procuram sempre dar o melhor de si.

A7 inicia seu discurso e faz uma asserção a respeito da falta de compromisso dos alunos com o estudo. Ao que parece, **A7** tenta buscar, como o fizeram **A5** e **A6**, culpados pelo insucesso escolar: *Muitos alunos não levam os estudos a sério*. Esse enunciado pode ser analisado sob o aspecto de um discurso que traz, ao mesmo tempo, traços do discurso jurídico e do religioso. Mais precisamente, de que existe um delito: os estudos não são levados a sério como deveriam ser e um culpado: os alunos que não levam os estudos a sério.

Embora **A7** faça essa asserção, o trecho subsequente, marcado pela adversativa *mas*, deixa perceber que enuncia um dizer determinado pelo imaginário discursivo, reconhecendo a existência de colegas dedicados. Por antecipação imaginária, escreve, ainda, aquilo que supõe que sua professora gostaria de ler, e, assim, resguarda sua imagem perante a professora da mesma sala em que estuda, quando menciona, logo em seguida, *Também tem os professores que são dedicados e procuram sempre dar o melhor de si*, o faz duplamente determinado pelo imaginário discursivo, tal qual **A6**. Note-se que o trecho imediatamente acima citado evidencia o jogo discursivo, no qual, os lugares são substituíveis de que fala Uyeno (1995). O aluno comprova que escreve do lugar de aluno para um professor que ocupa um outro lugar que lhe foi deixado. Dessa maneira, observe-se que **A7** só poderia proferir um enunciado em que a figura do professor fosse poupada a respeito do ensino de má qualidade que lhe é oferecido na

Escola pública, deixando recair a responsabilidade nos próprios colegas, embora considere, sob o imaginário discursivo, que alguns alunos são interessados.

Ao proferir seu discurso sobre os próprios colegas revela um discurso, advindo de uma memória discursiva, que foi instaurado pela igreja, por meio do dispositivo da vigilância dos corpos, do qual, fala Cavallari (2005), a partir de Foucault (1987), em busca de culpados pelo insucesso escolar. Sob esse jogo discursivo, deixa perceber a representação que faz do aluno da rede pública de ensino como aquele que não tem a educação de qualidade, por responsabilidade de alguns colegas e de alguns professores.

Pode-se observar, para além desse imaginário, que **A7** se coloca como objeto pulsional do desejo do outro, isto é, deseja o desejo de sua professora por ele. Esse fato pode ser corroborado em: *mas também tem os alunos que são dedicados aos estudos*. Sob os efeitos de sentido que esse enunciado possa causar, têm-se: a) os outros alunos não são dedicados aos estudos; b) eu sou dedicado. Ao que parece, **A7** busca a aceitação de sua professora.

O discurso de **A7** revela, na sua materialidade lingüística, a divisão do sujeito, isto é, ele repete um dizer que é sócio-histórico, da instância do interdiscurso, por exemplo, ao dizer que muitos alunos não se interessam verdadeiramente pelo estudo formal, modaliza o seu discurso para que não ofenda a sua professora e, ao mesmo tempo, coloca-se como objeto pulsional do desejo do Outro.

Em suma, percebe-se que a força do imaginário discursivo determinou os enunciados de **A7** tanto em relação à imagem que faz de si quanto a que faz do professor.

A seguir, analisa-se outro excerto, **E8**, do aluno **A8**.

E8:

A8: *A Escola para nós é um preparo para nossa vida aocontrario de outros colegas que falam que a Escola é uma droga uma perda de tempo.*

A8 inicia seu discurso com a asserção sobre a importância da Escola para a vida. Esse dizer interdiscursivo, revela-se como fruto de um discurso neoliberal, isto é, ao fazer a asserção *A Escola para nós é um preparo para nossa vida*, **A8** deixa implícito que a escola é importante, inclusive, para seu ingresso no mercado de trabalho, uma vez que, sem escolaridade, isso se tornaria mais difícil. Esse discurso, já cristalizado na sociedade, parece determinar o enunciado de **A8**. Pode-se perceber, também, que **A8** faz uso de uma locução adverbial *aocontrario* (ao contrário), para se referir a seus colegas que, sob sua análise, não se interessam pelo estudo, quando enuncia: *aocontrario de outros colegas que falam que a Escola é uma droga uma perda de tempo*. Assim como **A5**, **A6** e **A7**, **A8** parece reforçar a tese de que existem culpados pelo insucesso escolar. O enunciado de **A8** evidencia que, pelo uso do pronome pessoal *nós*, o sujeito que ocupa o lugar de aluno inclui-se entre os que dão a devida importância para a Escola, conseqüentemente para o conhecimento formal. Ao mencionar que seus colegas consideram que a Escola é *uma droga uma perda de tempo*, **A8** revela um dizer, assim como em **A7**, disseminado socialmente sobre a falta de interesse dos alunos pela aquisição do conhecimento, o que impede a realização da função primeira da Escola que é a transmissão desses conhecimentos. **A8** faz essa asserção, mais uma vez determinado pelo imaginário discursivo, na tentativa de, tal qual **A7**, resguardar sua imagem perante a professora da sala em que estuda, isto é, ao se referir criticamente em relação a alguns colegas, obtém o sentido de ele não pertence ao grupo de alunos que não leva a Escola a sério. No que diz respeito a sua referência à escola, também se pode imputar sua atribuição de importância o funcionamento do imaginário: como estudante dessa escola seria minimamente contraditório desqualificá-la.

Em síntese, o discurso de **A8**, assim como os demais discursos desta seção de análise, revelou como os alunos são determinados pelo imaginário discursivo nas interações da sala de aula, fato que explica o uso de modalizações, como elogiar os professores e transferir a responsabilidade pela educação de má qualidade aos próprios colegas. Mais precisamente, a

assertividade negativa em relação aos colegas, revela que **A8** reproduz um discurso, instituído pela igreja, em busca de culpados pelo insucesso escolar.

Este item de análise que se encerra permite a conclusão de que, determinados pelo imaginário discursivo, ao dissertarem sobre educação, mais especificamente sobre o ensino público, modalizam seus discursos. Mais precisamente, a representação ou imagem que os alunos fazem de aluno, isto é, de si mesmo, é a daquele que estuda em escola da rede pública de ensino e, como tal, não lhe cabe criticá-la e a daquele que escreve um texto para a professora de Língua Portuguesa e, como tal, não deve criticá-la. São determinados por essas imagens que eles modalizam e produzem um discurso conciliador, enunciando que há maus alunos e bons alunos. Em síntese, a representação que os alunos de escola pública fazem de si mesmos é daquele que não tem acesso à educação de qualidade e procura o responsável por essa interdição. Cabe mencionar, que essas modalizações revelam, também, que esses sujeitos se colocam como objeto pulsional do desejo do Outro, isto é, eles desejam o desejo de sua professora por eles.

O item a seguir analisará as representações ou o imaginário discursivo dos alunos sobre a avaliação.

2.3 Representações que os alunos do Ensino Médio Regular fazem sobre a avaliação

Este item de análise analisará as representações que fazem ou o imaginário discursivo dos alunos do Ensino Médio Regular sobre o sistema de avaliação a que são submetidos. O eixo temático do qual se coletaram os dados que compuseram esta parcela do corpus de pesquisa foi **O sistema de reprovação nas escolas públicas estaduais de São Paulo**.

Com base no tema exposto e com o auxílio de um texto jornalístico de base sobre a mudança do método de avaliação do governo do Estado de São Paulo, nas Escolas Públicas deste Estado, a partir de 2008, os alunos deveriam redigir textos dissertativo-argumentativos

nos quais expusessem seus pontos de vista sobre o tema. Para realizarem essa tarefa, deveriam apresentar as características da estrutura de um texto dissertativo, mais do que esperados, exigidos pelos exames vestibulares como: impessoalidade, objetividade, mecanismos de coerência e coesão e linguagem de acordo com o padrão culto da língua.

A seguir, apresentam-se excertos de textos de alunos, para efeito de análise.

E9:

A6: *De acordo com a notícia retirada da folha online, o governo do Estado de São Paulo vai mudar o sistema, na qual é a reprovação do alunos, onde através desse novo sistema é achar os erros do aprendizado e corrigilos à tempo.*

Isso será um bom sistema para todos os alunos, onde todos irão prestar mais atenção e um ótimo desempenho. Com esse sistema do governo, muitas pessoas irão discordar, mas eles tem que raciocinar que é melhor para os alunos.

Os alunos das escolas públicas vão aprender que escola não é lugar para brincar, fazer gracinhas, etc. Más sim para estudar e aprender que sem o estudo não somos nada e muito menos alcançar um objetivo na vida.

Com esse projeto, que talvez seja implantado no próximo ano (2008), será um grande salto para nosso país, no termo de educação e aprendizado.

Enfim, com base nesse noticiário, temos que ser a favor, pois tem vários alunos que estão na 8ª série ou 1º ano do ensino médio, que não sabem fazer contas de dividir, soma ou multiplicação e muito menos sabem escrever seu próprio nome direito.

A6 inicia seu discurso com uma paráfrase (em seu sentido lingüístico de reprodução do texto-base por meio de outras palavras) do texto de base que trata da mudança no método

avaliativo das Escolas Públicas estaduais em São Paulo, conforme foi demonstrado no item condição de produção, desta dissertação.

No segundo parágrafo, certamente determinado por uma dada formação discursiva, por se tratar de um texto dissertativo-argumentativo que deveria ser entregue para a professora da disciplina de Língua Portuguesa da sala em que estuda, observe-se que **A6** emite opinião a respeito do assunto abordado: *Isso será um bom sistema para todos os alunos, onde todos irão prestar mais atenção e um ótimo desempenho. Com esse sistema do governo, muitas pessoas irão discordar, mas eles tem que raciocinar que é melhor para os alunos.*

Note-se que, sob o ponto de vista de domínio da estrutura dissertativa, enquanto um gênero escolar, **A6** tenta demonstrar impessoalidade, de forma a não deixar marcas de primeira pessoa, com a finalidade de seguir o que lhe foi transmitido sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Para realizar a tarefa que lhe foi proposta, observe-se que, embora **A6** enuncie um discurso como se fosse dele, profere um dizer que não lhe pertence, uma vez que enuncia um discurso disseminado e corrente na sociedade e também (ou por isso) presente no texto de base, no que tange às melhorias que o novo sistema de avaliação trará para os alunos das Escolas Públicas do Estado de São Paulo.

No parágrafo que se segue, verifique-se que, ao fazer a asserção, *Os alunos das escolas públicas vão aprender que escola não é lugar para brincar, fazer gracinhas, etc. Más sim para estudar e aprender que sem o estudo não somos nada e muito menos alcançar um objetivo na vida*, **A6** resgata um dizer constitutivo de professor e se encontra disseminado na sociedade, de que os alunos brincam, fazem gracinhas e de que o insucesso da escola é determinado por esses fatores. Esse excerto evidencia, dessa forma, que o sujeito pode ocupar várias posições no jogo discursivo, isto é, ora se coloca no lugar de aluno, enunciando um dizer determinado por essa posição, ora se coloca no lugar de professor, proferindo um discurso que é específico desse lugar, revelando que os lugares são substituíveis. Do excerto de texto de **A6**,

pode-se inferir que, para ele, o método de avaliação em uso, progressão continuada, adotado nas escolas da rede estadual de São Paulo em 1998, não faz com que os alunos se interessem pelos estudos, uma vez que, pelo senso comum, que se disseminou, estes sabem que serão promovidos. Não se poderia deixar de observar, também, que, ao proferir uma crítica ao método de avaliação atual (progressão continuada), o aluno o responsabiliza pela má qualidade de ensino, reproduzindo um discurso religioso de busca de culpados, como mencionou Cavallari (2005).

Ao finalizar, concluir, seu texto, **A6** enuncia um dizer determinado sócio-historicamente a respeito do fato de muitos alunos serem promovidos sem base alguma para continuidade do ensino: *Enfim, com base nesse noticiário, temos que ser a favor, pois tem vários alunos que estão na 8ª série ou 1º ano do ensino médio, que não sabem fazer contas de dividir, soma ou multiplicação e muito menos sabem escrever seu próprio nome direito.* **A6** profere um dizer que já está cristalizado na sociedade sobre o método de avaliação atual das Escolas Públicas de São Paulo, isto é, um método, pelo qual, os alunos são promovidos sem que tenham conhecimento das operações matemáticas básicas e de escrita. Logo, **A6** somente repete aquilo que já foi dito anteriormente, isto é, repete um pré-dito que começou, institucionalmente, dentro das escolas, e, hoje, passou a se constituir um dizer do senso comum.

Em suma, a análise do excerto de texto dissertativo produzido por **A6** revelou que ele reprova o sistema de avaliação estadual em vigor e acredita que a mudança em instituição pela qual a escola pública passa a avaliar em periodicidade menor venha a promover mudanças nas escolas, por exigir estudo dos alunos, revelando-se um sujeito do desejo. **A6** atribui à falta de um sistema de avaliação com periodicidade menor que retenha o aluno a responsabilidade pela pouca seriedade com que os alunos freqüentam as aulas.

A seguir, analisa-se outro **E10** de outro aluno **A3**.

E10:

A3: *A partir de 2008, o governo irá mudar o sistema de reprovação dos alunos das escolas públicas, e haverá quatro ciclos de dois anos no ensino fundamental e no final, de cada um, o aluno poderá ficar retido.*

Com isso o governo estará melhorando a aprendizagem nas escolas públicas, pois são vários os casos de alunos que no último ano, não sabem ler ou escrever corretamente, e isto obviamente afetará seu desenvolvimento nos estudos mais afrente, como em prestar o Enem, ou uma faculdade.

O governo estará mudando a imagem que a escola pública sempre acaba passando para as pessoas, pois todos vêem as escolas públicas, como um lugar de bagunça ou de passa tempo.

Com isso o governo vai ajudar a aumentar o compromisso com todos, tanto alunos como professores e escolas.

A3, tal qual **A6**, inicia seu discurso também com uma paráfrase (em seu sentido lingüístico) do texto de base. É feita quase que uma cópia literal do referido texto, como se pode observar em sua transcrição a seguir: O governo do Estado de São Paulo vai mudar o sistema de reprovação dos alunos da rede pública a partir de 2008: haverá quatro ciclos de dois anos no ensino fundamental e, ao final de cada um, o aluno poderá ficar retido (Folha Online, 06/03/2007).

No segundo parágrafo, assim como **A6** o fez, **A3** começa a emitir sua opinião, tentando seguir à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, isto é, **A3** tenta manter um distanciamento e conferir um tom impessoal ao tema sobre o qual disserta. Note-se que o texto de **A3** revela um discurso também provindo do senso comum no que se refere ao fato de os alunos serem promovidos sem os conhecimentos essenciais para uma formação plena: *Com isso o governo estará melhorando a aprendizagem nas escolas públicas, pois são vários os casos de alunos que no último ano, não sabem ler ou escrever corretamente, e isto obviamente afetará seu desenvolvimento nos estudos mais afrente, como em prestar o Enem, ou uma*

faculdade. Note-se que **A3** profere um discurso que não lhe pertence, uma vez que a asserção feita evidencia um dizer já cristalizado na sociedade, oriundo do momento sócio-histórico em que vive. Note-se, também, que **A3** faz uma projeção das conseqüências negativas do sistema ao proferir: *e isto obviamente afetará seu desenvolvimento nos estudos mais afrente, como em prestar o Enem, ou uma faculdade*. **A3** teme que o aprendizado que recebe não lhe permitirá o ingresso no nível superior, argumentando que *são vários os casos de alunos que no último ano, não sabem ler ou escrever corretamente, e isto obviamente afetará seu desenvolvimento nos estudos mais afrente, com em prestar o Enem, ou uma faculdade*. A comprovação da existência de alunos nessas condições foi atestada por Fernandes (2006) em sua dissertação intitulada “Formados, mas analfabetos: o paradoxo da política de (ex)inclusão e a constituição da subjetividade dos formandos”. Também a imputação da responsabilidade pela falta da aprendizagem ao sistema de avaliação foi obtida por sua dissertação.

Note-se que a **A3** faz menção ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por se tratar de um aluno que está na série concluinte do Ensino Médio. Isso implica afirmar que, como se trata de um instrumento de avaliação que é considerado por algumas universidades no seu processo seletivo, **A3** comprova emitir um dizer que lhe pré-existe, ao afirmar que requer uma base forte suficiente para que consiga prestar um exame, saia vitorioso dessa avaliação e possa ingressar em uma faculdade.

Pode-se perceber que o fator sócio-histórico determina, em grande parte, o discurso de **A3**. Note-se que ao proferir que *O governo estará mudando a imagem que a escola pública sempre acaba passando para as pessoas, pois todos vêem as escolas públicas, como um lugar de bagunça ou de passa tempo*, **A3**, sob o esquecimento número 1, que se processa via inconsciente, repete, assim como ocorre com grande parte de seu dizer, aquilo que já foi proferido por outros indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia de que fala Althusser (1985/2003). Dessa forma, a assertividade de **A3** revela um dizer provindo do interdiscurso, no que diz respeito ao retrato que a sociedade fez e faz da Escola Pública como sendo um lugar

de “bagunça” ou “passa tempo”, e não como um lugar de produção de conhecimento. Note-se que **A3** refere-se, também, aos professores: *Com isso o governo vai ajudar a aumentar o compromisso com todos, tanto alunos como professores e escolas.* Observe-se, nesse trecho, que **A3** demonstra, embora determinado por um discurso que lhe pré-existe afirmar a escola como o lugar de bagunça, que a mudança no método de avaliação trará benefícios para a Escola Pública, argumentando que todos serão compromissados, inclusive o professor. Esse trecho permite a observação de que **A3** julga outros aspectos, o professor de Escola Pública também não é compromissado com um ensino de qualidade, rompendo, inclusive, as amarras do imaginário.

Em síntese, o discurso de **A3** evidenciou que, embora determinado por fatores sociais, históricos e ideológicos dos quais não pode se esquivar, demonstra-se insatisfeito com o método atual de avaliação das Escolas Públicas Estaduais, argumentando que esse método o priva de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, de prosseguir nos estudos. O texto de **A3** evidenciou, ainda, que o aluno, embora sob o imaginário discursivo de um aluno que escreve para que a própria professora da Escola em que estuda corrija sua redação, vislumbra uma melhor condição para a Escola Pública, por meio do novo método de avaliação, isto é, uma Escola, na qual, as pessoas de fato adquiram aprendizado e, na qual, a sociedade possa depositar confiança e esperança. Certamente seu rompimento com o imaginário se faz respaldado na crença de que, perpassado pelo discurso religioso, encontra no sistema de avaliação em uso o culpado pela não aprendizagem e qualidade de ensino a desejar.

A seguir, será analisado outro excerto **E11** do aluno **A8**.

E11:

A8: *A avaliação de dois em dois anos vai melhorar muito o ensino porque na maioria das vezes os alunos passam de ano sem saber, assim os alunos irão se empenhar mais nos estudos.*

Os alunos não se preocupam em estudar porque vão passando de ano sem aprender, mas agora com esse método, terão que se empenhar mais ou irão ficar retidos.

E muitos professores também terão que se empenhar porque às vezes o método de ensino está muito fraco ou o aluno tem alguma dificuldade na aprendizagem e os professores não prestam atenção e assim se o aluno ficar retidos os professores terão que prestar atenção nas dificuldades do aluno.

Os alunos não vão gostar desse novo método de avaliação mas com isso o governo vai poder melhorar a aprendizagem.

A média geral das escolas estaduais da cidade no enem foi de 38, 42 é as piores médias os alunos não estão conseguindo tirar médias maiores que 50 com essas médias como é que os alunos irão entrar em uma faculdade sem saber quase nada, por isso a melhor coisa que o governo vai fazer é a prova de dois em dois anos e os alunos com certeza irão se empenhar mais para não ficar retidos.

A8 inicia seu discurso sem introduzir o assunto e começa sua redação por meio de um parágrafo opinativo a respeito do novo método de avaliação que o governo do Estado de São Paulo empregará, a partir de 2008, para que os alunos das Escolas Públicas Estaduais sejam avaliados. Observe-se que, assim como **A6** e **A3**, **A8** também reprova o método atual de avaliação (progressão continuada) por considerar que os alunos egressam da Escola sem os conhecimentos necessários para uma satisfatória formação, como se pode verificar no trecho: *na maioria das vezes os alunos passam de ano sem saber*. A reprovação do sistema de avaliação corrente pode ser verificada na seguinte passagem: *Os alunos não se preocupam em estudar porque vão passando de ano sem aprender*. Logo, pode-se perceber que o discurso de **A8** revela um sujeito que reprova o método atual de avaliação empregado pelo governo do

Estado de São Paulo (progressão continuada) e que anseia por um método avaliativo mais eficaz que seja capaz de preparar o aluno para seguir nos estudos. Ao que parece, assim como nos excertos anteriores, ressurgem traços da eterna busca por culpados da qual fala Cavallari (2005), isto é, ao enunciar que os alunos são promovidos sem adquirir os conhecimentos essenciais para que consigam sair da condição de exclusão, **A8** procura um culpado e o encontra no método de progressão continuada.

A8 manifesta, em seu discurso, a legitimidade da reprovação como um instrumento capaz de fazer com que os alunos se empenhem mais, como se pode observar no trecho: *mas agora com esse método, terão que se empenhar mais ou irão ficar retidos*. Esse dizer não deixa de trazer traços interdiscursivos de atribuição de aprendizagem a um sistema de avaliação de aprendizagem rigoroso e eficaz. Não há como deixar de evocar os dizeres de que os alunos só estudam e prestam atenção à aula se o conteúdo em abordagem “cai na prova”. A assertividade de **A8** que traz uma conjunção adversativa, reforça a tese de que, para esse aluno, o novo método de avaliação proporcionará mais interesse pelos estudos para os alunos, uma vez que, se não estudarem, sofrerão uma punição: a reprovação.

No trecho *Os alunos não vão gostar desse novo método de avaliação mas com isso o governo vai poder melhorar a aprendizagem*, observe-se que **A8** leva em consideração as reações possíveis de seus colegas, mas revela acreditar e confiar que o sistema possa melhorar a aprendizagem.

No último parágrafo, **A8** apresenta dados do texto de base que lhe foi entregue, como forma de argumentação. Note-se que o aluno, assim como **A3**, atribui a importância ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para a formação e conseqüente ingresso de alunos na Universidade: *com essas médias como é que os alunos irão entrar em uma faculdade sem saber quase nada*. Esse questionamento por **A8** evidencia um anseio por inclusão, bem como um discurso de resignação, uma vez que, determinado sócio-histórico-ideologicamente, **A8**

revela crer que não terá chances de prosseguir os estudos, se não houver mudanças nas Escolas Públicas estaduais.

Em suma, o discurso produzido por **A8**, assim como os de **A6** e **A3**, permitem entender que esses alunos reconhecem o método atual de avaliação das Escolas Públicas Estaduais de São Paulo (progressão continuada) como um fator nocivo ao desenvolvimento intelectual e social a si próprios e aos demais colegas e responsável pela falta de interesse dos alunos. Seus discursos revelaram, ainda, o anseio por uma educação de qualidade que lhes possibilite competir, com chances reais, em um processo seletivo para que possam ingressar na Universidade.

A análise de excertos de textos produzidos pelos alunos a respeito do novo sistema de avaliação a ser instituído pelo governo do estado de São Paulo, nas escolas públicas, segundo o qual, diminui-se a periodicidade de avaliação, para efeito de promoção ou retenção, permite a conclusão de que os alunos que se encontram em fase de conclusão de seu curso de nível de ensino médio reconhecem a validade dessa mudança.

Seus discursos revelam que legitimam a reprovação como instrumento responsável pela promoção da elevação da qualidade de ensino, porque exigirão empenho de docentes e, sobretudo, dos discentes.

Atribuem, também, a esse sistema de avaliação a ser instituído, a possibilidade de melhorar a imagem que imaginam que a sociedade tem sobre a escola pública.

As análises feitas nos textos dissertativos produzidos pelos alunos do Ensino Médio revelaram o imaginário discursivo desses alunos em relação à Escola, a si mesmos e ao método de avaliação, eles reconhecem a qualidade aquém do que esperam de uma escola ideal, buscam um culpado e encontram no sistema de avaliação esse culpado.

Fica também evidenciada a importância de alunos redigirem textos sobre assuntos que dizem respeito a sua vida, para que possam compreender melhor seu universo escolar em relação à sociedade.

Para além da determinação pelo imaginário, o discurso dos alunos apresentou a impossibilidade de a elocução humana conter dizeres da ordem de sintomas que são manifestações do inconsciente, aspecto que será analisado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – SUJEITO DE SUBLIMAÇÃO

Neste capítulo, buscar-se-á analisar os textos produzidos pelos alunos do Ensino Médio Regular, no que diz respeito aos conceitos psicanalíticos de sublimação e de projeção que parecem se manifestar para além dos aspectos sócio-históricos e, portanto, ideológico analisados no capítulo de análise anterior.

É oportuno que se mencione que alguns excertos desta seção de análise já foram objetos de análises em outras seções. A divisão em seções que determinou, por vezes, o resgate de alguns excertos constitui, na verdade, um procedimento artificial, já que o discurso flui de forma desencadeada e só se justifica como um procedimento facilitador da compreensão da análise empreendida.

Abaixo, reproduzem-se os excertos dos alunos para efeito de análise desses aspectos que insurgem em seus textos.

E12:

A1: *A escola é importante para mim mais se a escola melhorase mais o ensino seria melhor para mim também, mais para as crianças que estão começando a estudar.*

Como se pôde observar, no capítulo de análise que pretendeu ter acesso às representações ou às imagens construídas por **A1** sobre a escola pública, mencionou-se que o aluno, sem deixar de enunciar um dizer, ao mesmo tempo, interdiscursivo e determinado pela memória discursiva, respectivamente, por um discurso sócio-histórico e, portanto, ideológico e por um discurso do lugar histórico de aluno e que estuda nessa escola, revelava resignação quanto à elevação da qualidade de ensino.

Estendendo-se essa análise quanto à resignação que se manifesta lingüisticamente pelo uso do verbo melhorar no tempo pretérito imperfeito do subjuntivo – *se a escola melhorase mais* – seguido do uso do verbo ser no tempo futuro do pretérito do modo indicativo – *o ensino seria melhor para mim também* – para o enunciado que lhe segue – *mais para as crianças que estão começando a estudar* -, essa resignação ganha uma dimensão de projeção.

Analise-se a materialidade lingüística dessa dimensão: o uso da conjunção subordinativa adverbial condicional – *se* – seguido do tempo pretérito imperfeito do subjuntivo e não da conjunção condicional, seguida de um tempo futuro do modo subjuntivo resulta no sentido de que **A1** acredita que a elevação da qualidade que almeja para si não acontecerá. Mais detalhadamente, se tivesse usado a conjunção condicional, seguida de um tempo futuro do modo subjuntivo que resultaria em – *se melhorar*, embora resultasse num sentido hipotético, constituiria uma hipótese com algum grau de possibilidade, ainda que futura, de realização. O uso do pretérito imperfeito do subjuntivo – *se melhorasse* –, assim, ultrapassa a dimensão da resignação e ganha a de sublimação. Note-se que a sublimação, embora não se dê pela substituição do objeto de desejo (uma educação de qualidade para si), como exprimem os postulados teóricos de Freud, ocorre dentro de uma escala, pela atenuação da dor (*se a escola melhorase mais o ensino seria melhor para mim também*), isto é, em não se alcançando o que se almeja, resta-lhe, para si, conformar-se com uma dor menor (as crianças alcançarão essa educação de qualidade que **A1** almeja).

Dando seguimento à análise do excerto em foco, não se pode deixar de observar que **A1**, apesar de considerar a importância da Escola para si, resignar-se quanto à impossibilidade de vir a ter acesso a uma educação de qualidade e mencionar que *seria melhor para as crianças que estão começando a estudar*, apresenta, sob o ponto de vista do senso comum, um gesto de nobreza. Esse gesto revela que **A1**, ao mesmo tempo em que sublima, faz uma projeção, no sentido de que deseja, para as gerações futuras, uma educação de qualidade a

que não tem acesso. Dessa forma, percebe-se que se realiza, pela projeção, com a “suposta” realização do outro (*as crianças que estão começando a estudar*).

Não se pode deixar de perceber também que **A1** revela-se perpassado pelo discurso religioso judaico-cristão de amor ao próximo, ou amor ágape, ao desejar uma educação de qualidade, se não para si, pelo menos, para outros alunos. Um traço moral estóico do amor ao próximo também se faz perceber nessa passagem.

Detalhando-se a análise das duas últimas frases do **E12**, ao mencionar que espera que as gerações futuras tenham acesso a uma educação de qualidade, como profere no trecho *mais* (leia-se *mas*) *se a escola melhorase* (leia-se *melhorasse*) *mais o ensino seria melhor para mim também, mais para as crianças que estão começando a estudar*, **A1** deixa a dimensão de resignação e se dirige para a da projeção. Note-se que a força argumentativa recai sobre o trecho que se inicia com a conjunção adversativa *mas* (mais), o que resulta na condução da argumentação para as crianças de outras gerações.

A dimensão da sublimação está, não apenas na renúncia do que almeja, mas na substituição daquilo que se mostra inatingível por algo que é atingível que, para Pereira (1998), pode estar no ato discursivo e não apenas em uma obra de arte ou da ciência como postulava Freud.

Em suma, a materialidade lingüística de **A1** revelou um dizer determinado sócio-historicamente, portanto, ideologicamente, sobre a importância da Escola e de uma educação de qualidade. Revelou, sobretudo, uma nobreza desse sujeito que se sente excluído, mas tal sentimento de exclusão não o impede de vislumbrar, sob os atos sublimatório ao mesmo tempo e projetivo, uma educação de qualidade e sob projeção, se não para si, pelo menos para as futuras gerações.

É oportuno que se resgate uma menção a gerações vindouras, muito semelhante à apresentada por **A1**, no excerto de **A6**, também já analisado em seções anteriores. Ao dissertar sobre a mudança a ser promovida quanto ao sistema de avaliação do estado de São Paulo, **A6**

coloca-se em favor da mudança, sob a argumentação de ganhos para sua formação, mas remete a alunos de séries anteriores à sua, como se observa na passagem reproduzida:

E13:

A6 (...) *Enfim, como base nesse noticiário, temos que ser a favor, pois tem vários alunos que estão na 8ª série ou 1º ano do ensino médio, que não sabem fazer contas de dividir, soma ou multiplicação e muito menos sabem escrever seu próprio nome direito.*

Para além da evidência de que se trata de um dizer interdiscursivo, de reprodução de um senso comum sobre a escolarização pública a se desejar, não se poderia deixar de ressaltar a nobreza da menção aos colegas por vir, fato que consolida a noção de que esse sujeito é perpassado por uma moral estóica que prega amor ao próximo e por uma memória religiosa do amor ao próximo. Esse discurso que o perpassa se amplia ganhando a dimensão de projeção por sua preocupação de que outras crianças sejam beneficiadas pela mudança do sistema de avaliação ora em uso.

A seguir, analisa-se outro excerto **E14** de **A2**.

E14:

A2: *O aprendizado é importante, afinal, pessoas de baixo nível, não tem vantagem em nada, sem o estudo não somos ninguém e o pouco que aprendemos temos que valorizar.*

A2 inicia seu texto, assim como o fez **A1**, enunciando a importância do aprendizado. No entanto, não se detém somente a revelar tal importância e revela, sob um tom de angústia (no sentido do senso comum de inquietação), a condição de exclusão, a que está determinado, ao

proferir: *peças de baixo nível, não tem vantagem em nada*. Percebe-se que a conjunção adversativa *mas* fica pressuposta no trecho imediatamente posterior - *sem o estudo não somos ninguém e [leia-se mas] o pouco que aprendemos temos que valorizar* - fato que faz com que a argumentação recaia sobre essa última frase e se revele como sublimação no discurso de **A2**.

Em outras palavras, diante da evidência, de ordem sócio-histórica e, portanto, ideológica, de que a falta de escolarização formal lhe determina a condição de excluído, resta-lhe a única alternativa de valorizar o que lhe é oferecido, apesar da qualidade aquém da que julga necessária revelada pelo pronome indefinido pouco em *o pouco que aprendemos temos que valorizar*. Nessa substituição de algo insuportável por um outro suportável para que continue a viver, a sublimação postulada por Freud se faz notar: **A2** substitui a educação que a tiraria da condição de não ser ninguém por uma educação que lhe daria alguma possibilidade de ser alguém.

A importância de se escreverem temas que dizem respeito a si, princípio adotado por esta pesquisa que se fundamenta no pressuposto de que eles permitiriam ao redator o conhecimento de si, se mostra nessa passagem.

Observem-se os movimentos de **A2** no seu excerto aqui transcrito novamente, para facilitar a leitura:

E15:

A2: *O aprendizado é importante, afinal, peças de baixo nível, não tem vantagem em nada, sem o estudo não somos ninguém e o pouco que aprendemos temos que valorizar.*

Note-se como **A2** inicia seu texto por meio de um dizer sócio-histórico e, como tal, ideológico, da importância do aprendizado. Prosseguindo em sua tarefa de redator, usando da

terceira pessoa do plural, sem se envolver explicitamente pelo uso da primeira pessoa do singular, e mantendo-se à distância como requer uma dissertação, afirma que *pe^{so}as de baixo nível, não tem [leia-se têm] vantagem em nada*. Entretanto, nessa mesma frase, na mesma seqüência (que faz pressupor um fluxo sobre o qual não tem controle), continuando essa argumentação, passa para a primeira pessoa do plural e afirma *sem o estudo não somos ninguém e o pouco que aprendemos temos que valorizar*.

Em síntese, o discurso de **A2** revela um dizer de sublimação em relação à educação de qualidade a que não tem acesso. Em outras palavras, diante da impossibilidade do acesso a essa educação que lhe permitira inclusão irrestrita, conforma-se em substituí-la por essa que é oferecida pela Escola Pública atual.

A seguir, analisa-se **E16** de **A3**.

E16:

A3: [...]até para ser lixeiro precisa ter o 2º grau completo, se estudando na escola pública já está difícil imagine sem estudar!

Tal como no discurso de **A1**, analisado nesta seção de análise, o de **A3** apresenta uma resignação que ganha a dimensão de sublimação.

Note-se, no excerto de texto de **A3**, seu assujeitamento ao momento sócio-histórico e, portanto, ideológico, em que vive, ao mencionar que *até para ser lixeiro precisa ter o 2º grau completo*.

Note-se que essa asserção evidencia a preocupação e a angústia (no sentido do senso comum de inquietação) de **A3** em não ter acesso a uma educação de qualidade que lhe proporcione não somente uma mera inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, que o capacite para uma profissão que não o deixa, segundo sua visão que também é a do senso

comum, à margem da sociedade, como é o caso do lixeiro. Note-se que ao proferir: *até para ser lixeiro precisa ter o 2º grau completo*, **A3** traz o pressuposto sob a preposição até o sentido de que ser lixeiro é a condição mínima de inclusão e, nesse sentido, essa profissão o colocaria sob o risco de exclusão.

Esse dizer de ordem interdiscursiva (que se faz sob o esquecimento nº 1) parece ser o responsável pela produção da sublimação. No discurso de **A3**, não chega nem a haver a menção à escola a que aspira: ela fica subentendida na valorização da escola pública a que tem acesso, ainda que esta o coloque sob o risco de exclusão que fica pressuposta sob o advérbio já em *se estudando na escola pública já está difícil* em relação àqueles que não têm acesso nem a ela, presentes na oração *imagine sem estudar!*

A sublimação, no excerto de texto de **A3**, se faz, assim, pela substituição do insuportável da exclusão radical, determinada pela falta de acesso absoluto ao estudo, pelo suportável que é a escola pública a que tem acesso.

A análise dos excertos de textos que compuseram esta seção de análise que focalizou a sublimação leva à conclusão de que os interdiscursos, isto é, os discursos sócio-históricos e, portanto, ideológicos que constituem os alunos e, por essa razão aparecem em seus textos, são responsáveis pela sublimação.

As sublimações se fizeram desde aquela que se fez pela renúncia absoluta da escola de qualidade a que almeja e substituição da que o sujeito da sublimação teve por essa de qualidade para as gerações vindouras àquela que se fez pela substituição da escola de qualidade a que almeja pela escola pública a que tem acesso.

A seguir, analisam-se mais dois excertos, no que tange à sublimação e à projeção.

E17:

A9: *Muitas pessoas já falaram pra mim, que eu mudasse de escola, por que escola publica não tinha muito aprendizado. Eu disse que estava estudando em escola publica desde que completei 4 anos e até agora em uma escola publica não repeti nem um ano, e pretendo em uma escola publica terminar meus estudos.*

Embora o excerto de discurso de **A9** seja, ou esteja, diametralmente diferente dos excertos que compõem esta seção de análise, uma vez que se puderam verificar, nos excertos anteriores, no que tange ao ato sublimatório, que a materialidade lingüística revelara um sentimento de resignação, que se investira em sublimação, o excerto que ora se analisa difere no sentido de que **A9** parece não apresentar um sentimento de resignação. No entanto, pode-se observar, no enunciado de **A9**, ainda que sob um dizer interdiscursivo, a noção de que não recebe uma educação de qualidade: *Muitas pessoas já falaram pra mim, que eu mudasse de escola, **por que escola publica não tinha muito aprendizado***. Note-se que **A9**, em seguida, profere: *Eu disse que estava estudando em escola publica desde que completei 4 anos e até agora em uma escola publica não repeti nem um ano*. Pode-se notar, sob o aspecto de efeitos de sentido que o discurso pode provocar, que o enunciado em foco permite os seguintes sentidos: a) a escola pública não reprova; b) a escola particular reprova. Embora **A9** não cite a escola particular, a referência a esta última, fica evidenciada quando **A9** enuncia que muitas pessoas a orientaram para que mudasse de escola, porque a escola pública não oferecia um ensino de qualidade; se ela está na pública e a aconselharam a mudar, subentende-se que a aconselharam para mudar para a escola da rede privada. Note-se que, apesar de **A9** não ter contato com a escola particular, o imaginário do que seja essa instituição fica revelado, isto é, rede particular de ensino é aquela que oferece um ensino de qualidade e que reprova o aluno. Observe-se, também, que, assim como **A9** constrói o imaginário sobre a escola particular, suas

asserções também revelam o imaginário que faz da escola pública, isto é, aquela cujo ensino não é de qualidade e que não reprova aluno.

Analisando-se o excerto em questão, em relação ao ato sublimatório, pode-se afirmar que esse ato investiu-se a partir do imaginário que **A9** fez de escola pública, na comparação implícita que fez com a escola particular. Detalhadamente, ao renunciar o direito a uma educação de qualidade, aspecto que fica evidenciado quando faz menção que estava em uma escola pública desde a infância e que na escola pública não havia sido reprovada, asserção que deixa implícito o fato de que a escola particular a reprovava, não se pode deixar de pensar que **A9** parece não só renunciar e consolar-se, mas, para além desse sentimento, buscar atenuar a dor por não ter acesso a uma educação de qualidade. Não se trata de uma configuração de sublimação clássica, segundo a qual o sujeito substitui o objeto sublimado por outro, sobretudo pela arte ou pelo fazer intelectual, mas no sentido de escolher uma dor menor e, nesse sentido, também ela está substituindo aquela dor por esta.

Em síntese, pôde-se observar que a dualidade escola pública e escola particular se fez presente na materialidade lingüística no excerto de **A9**. Mesmo que implicitamente, pôde-se notar que as asserções feitas trazem o pressuposto de que a escola particular oferece um ensino (aprendizado) de melhor nível do que a escola pública. A análise do excerto em foco revelou, também, que, na tentativa de atenuar a dor, por não ter a educação de qualidade a que tem direito, **A9** renuncia e aceita a sua condição de exclusão.

A seguir, analisa-se outro excerto **E18** de **A10**.

E18:

A10: *[...] não importa o que ou quem somos, mas o que a escola precisa é da colaboração dos alunos em tudo na educação, na limpeza, etc., mesmo o governo não dando muito valor para as escolas públicas,*

pois, é o que vemos, isso não impede os nossos estudos, mais iria melhorar.

No excerto em foco, pode-se notar que, logo no início, a materialidade lingüística do discurso do aluno revela um sentimento de exclusão de **A10**: ***não importa o que ou quem somos, mas o que a escola precisa é da colaboração dos alunos em tudo na educação, na limpeza, etc.*** Essa elocução, que se apresenta no trecho em negrito, parece confirmar que o discurso dos alunos de uma escola pública que se localiza em área periférica de uma cidade do interior, mais precisamente, do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo se constituem como uma formação discursiva, segundo a qual falam do lugar de excluídos socialmente. Do ponto de vista dos efeitos de sentido que tal asserção possa causar, pode-se observar o seguinte: a) somos excluídos socialmente; b) mesmo sendo quem somos (excluídos) temos o dever de ajudar a escola a melhorar. Pode-se notar, no trecho em questão, que **A10** se coloca como um sujeito jurídico no sentido de reconhecer que os discentes têm deveres, isto é, colaborarem para a melhoria da escola pública.

Dando seguimento à análise, e considerando-se que todo discurso ocorre determinado pelo imaginário e, ainda, que, no discurso, as posições sociais, marcadamente no interior das instituições sociais como a escola, são substituíveis (Uyeno, 1995), observa-se que **A10**, como todo aluno, fala do lugar, historicamente constituído e do qual se perdeu a origem, de aluno que escreve para um professor.

Para além dessa determinação imaginária dos lugares institucionais escolares, a passagem do excerto em questão revela-se constituir um dizer interdiscursivo no qual **A10** repete um dizer próprio da posição de professor, isto é, ao enunciar que é dever dos alunos colaborar para o satisfatório andamento da escola em que estudam, independentemente das condições materiais que vivem (fato que fica implícito no enunciado), **A10** parece reproduzir um dizer que é característico de professores. Pode-se afirmar, ainda, que **A10** fala do lugar de

professor, ocupando, para isso, momentaneamente, a posição de professor, porque escreve do lugar de um aluno que escreve para a professora da sala em que estuda e, para fazê-lo, imagina-se estar no lugar dela e escreve o que imagina que sua professora gostaria que ela escrevesse.

No trecho: *mesmo o governo não dando muito valor para as escolas públicas, pois, é o que vemos, isso não impede os nossos estudos, mais* (leia-se mas) *iria melhorar*, **A10**, embora reproduza um discurso advindo do senso comum de que o governo não se importa com as escolas públicas, e, como tal, se constitua como interdiscurso, sem que tenha, no entanto, noção dessa reprodução, revela resignar-se com o fato de não estudar em um lugar que seja capaz de tirá-lo da condição de excluída da abrangência do Estado. Essa resignação parece ser determinada por uma memória discursiva que remonta a Grécia antiga e se repetiu por várias gerações de que para alguns cidadãos é destinada uma educação menos apurada. Há, ainda, nessa ausência de revolta, indícios do discurso judaico-cristão da necessidade de aceitar o sofrimento, bem como a comprovação de que **A10** não se reconhece como um sujeito de direito, isto é, ele não reivindica seus direitos e se silencia, não fazendo críticas ofensivas ao governo. Também não se pode deixar de notar a resignação que se justifica pela gratuidade do ensino e que constitui um dizer próprio dos usuários de serviços dessa natureza. Dessa maneira, resta-lhe somente aceitar essa condição e continuar recebendo uma educação que não é a ideal: *isso não impede os nossos estudos*. Pode-se observar que, nesse trecho, reside o ato sublimatório, uma vez que **A10** busca atenuar a sua dor causada pela falta de uma escola que seja capaz de lhe oferecer um ensino digno e de qualidade.

No trecho *mais* (leia-se mas) *iria melhorar* (referindo-se à mudança do sistema de avaliação a ser instituída nas escolas públicas), de valor adversativo, parece confirmar a sua resignação e enfatizar o ato sublimatório, uma vez que o uso da conjunção adversativa *mas* faz com que a argumentação recaia sobre a oração que se lhe segue, desviando-se de uma argumentação que vinha sendo conduzida de que lhes cabia estudar dentro das condições que

lhes restava, produzindo o sentido de que a mudança no sistema de avaliação os colocaria mais próximos da escola de qualidade.

Refaça-se o fluxo que se configura como sublimação: **A10** substitui a dor maior de que a escola pública não seja objeto de cuidado do Estado por uma dor menor da aceitação de que isso não deve impedir os alunos de estudarem – devem estudar aquilo que lhes é possível; essa substituição configura-se como uma sublimação que se faz não pela forma freudiana consagrada da troca de um desejo por uma criação da arte ou da ciência, mas pela substituição do impossível pelo possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de uma melhor compreensão da pesquisa empreendida, resgate-se o problema que suscitou a pesquisa que ora se encerra, qual seja, a percepção do desinteresse dos alunos pela Escola em uma época em que se atribui à educação o lugar de importância e de promotora de ascensão social.

A hipótese da qual se partiu, isto é, de que o desinteresse dos alunos pela Escola se devia à falta de avaliação, uma vez que, pelo método de progressão continuada, os discentes só podem ser retidos duas vezes, ou seja, na 8ª série do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, foi comprovada, tendo em vista que a materialidade lingüística do discurso dos alunos revelou que eles acreditam que a avaliação é que motiva o aluno a estudar, conseqüentemente, a se interessar pela Escola.

As análises dos dados revelaram, no que tange às imagens que fazem sobre a Escola, que os discentes, agindo sob o esquecimento número um, proferindo, portanto, um discurso que não lhes pertencem, embora acreditem pertencer, estabeleceram uma dicotomia entre a Escola Pública do passado, provavelmente a de seus pais, ou até mesmo anterior a eles, e a Escola Pública em que estudam. Conclui-se, por essa dicotomia que foi estabelecida pelos discentes, que as representações que fazem sobre a Escola são de uma Escola pela qual eles anseiam, mas à qual não têm acesso.

No que se refere à imagem que fazem de si mesmos, percebeu-se que os discentes agem determinados pelo jogo discursivo que é estabelecido nas relações professor-aluno, na sala de aula (UYENO, 1995).

Pode-se concluir que as representações que os alunos fazem sobre si configuram-se na impossibilidade de dizer o que realmente gostariam de dizer, o que se evidencia pelas modalizações que fazem. Essas modalizações se fazem determinadas pelo lugar de aluno que

ocupam para não ofender à professora para quem escrevem, mas deixam perceber que se consideram aliados de uma educação de qualidade.

Para além de mera resignação, perpassados por um discurso judaico-cristão e por um estóico de amor ao próximo, os alunos revelaram realizar atos de sublimação e de projeção. Os dados evidenciaram, mais especificamente, que esses alunos, por terem seus direitos a uma educação de qualidade tolhidos, apresentaram, na materialidade lingüística dos discursos, um sentimento de exclusão. Esse sentimento investiu-se no ato da sublimação, isto é, os alunos reconhecem-se excluídos e procuram atenuar a dor insuportável. O processo sublimatório não se faz sob a sublimação clássica de substituição de um objeto por outro, que se realizaria na arte, mas sim por uma troca de uma dor maior por uma dor menor. A memória discursiva de uma educação classista, que remete à Grécia antiga, é que parece ser responsável por essa sublimação. A esse respeito, os alunos revelaram em seus discursos não só a sublimação, como, também, a projeção, isto é, eles esperam que essa educação de qualidade que não lhe é oferecida torne-se possível às gerações vindouras.

Ressalta-se, também, que os discentes colocam-se, por muitas vezes, como sujeito jurídico no sentido de reconhecer seus deveres no que diz respeito à colaboração para a construção de uma escola ideal, ou seja, aquela que lhes proporcione educação qualitativa para uma equidade social. Não se consideram, por outro lado, como sujeito de direito, isto é, não reivindicam seus direitos e silenciam, não fazendo críticas ao governo, ou, quando as fazem, modalizam seus dizeres. Esses dois atos de chamar os deveres para si e não reivindicar direitos, enquanto sujeitos jurídicos revelaram corroborar para que sublimem a educação de qualidade.

Os resultados da análise do corpus revelaram, ainda, que os alunos, buscando a aceitação de sua professora, colocam-se como objeto pulsional do desejo do Outro, ou seja, eles desejam o desejo de sua professora por eles.

No que diz respeito à imagem que os discentes fazem sobre o método de avaliação em vigência (progressão continuada), a análise do corpus mostrou que eles desaprovam tal método, uma vez que de seus dizeres emergiram regularidades discursivas que mostraram que eles consideram que muitos alunos são aprovados e chegam ao ensino médio sem, ao menos, saber ler e escrever. A esse propósito, não se poderia deixar de mencionar que, nesse item de análise, os alunos também revelaram estar em busca de culpados (CAVALLARI, 2005) pelo insucesso escolar, encontrando-o no método de progressão continuada.

As asserções feitas a respeito do método atual de avaliação (progressão continuada) demonstraram que crêem que o método tirou a validade da avaliação.

Conclui-se que as representações que os alunos fazem sobre o método de avaliação é que esse método deveria ser um instrumento que estimulasse o aluno a estudar. Isso se explica, porque, sob o ponto de vista do imaginário discursivo, acredita-se que o aluno só estuda quando é avaliado.

No que tange aos efeitos que a concessão da voz aos alunos da escola da rede pública para que escrevessem sobre aspectos relativos a si e ao seu universo escolar, a pesquisa demonstrou uma melhora na sua auto-estima e conseqüente adesão às atividades pedagógicas propostas.

Referências:

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Introdução crítica de J. A. Guilhaon Albuquerque. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s), in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, vol.19, p. 25 a 42. São Paulo: Unicamp, 1990.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

CAMPS, A. [et al.]. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALLARI, J. S. *O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. 2005, 218 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

CORACINI, M.J.R.F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Um fazer persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência*. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

CRUXÊN. O. *A Sublimação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DERRIDA, J. Fé e saber: as duas fontes da “religião” no limite da simples razão. In: DERRIDA, J; VATTIMO, G. (orgs). *A Religião*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2000, p. 11-89.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: trilhas Urbanas, 2005.

FERNANDES, F. C. T. T. *Formados mas analfabetos: o paradoxo da política de (ex) inclusão e a constituição da subjetividade dos formandos*. 2005, 185 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 648.

FERREIRA, M. C. L. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2005.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano; entre a linguagem e o gozo*. Tradução: Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

- FOUCAULT, M. A Escrita de Si. In: *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal.1984. p.277-293.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 31ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.117-161.
- _____. *A ordem do Discurso*. 13ª ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 (168-175).
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: CONTEXTO, 2005.
- GHIRALDELO, C. M. Leitura, Subjetividade e Singularidade. In: LIMA, R.C.C.P. (org). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 203-218.
- HILSDORF, M. L. S. *O aparecimento da escola moderna; uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio e Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <<http://www.dicionariohouaiss.com.br>. Acesso em 03/07/2007.
- KURY, A. G; ROSA, Ubiratan. *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2002, p.1041.
- LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados : HISTEDBR, 2005.
- LONGO, Leila. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. *Níveis de conhecimento necessários ao domínio da escrita formal*. Revista de ciências humanas, Taubaté, v.9, n1, jan-jun 2003.
- _____. *Conceitos introdutórios à semântica forma e à pragmática*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2003. (não publicado)
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. 1ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12ª ed. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2006.
- MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003 (75-80).
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

NETO, O. F. *Freud e a Sublimação*. Arte, ciência, amor e política. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso, princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Análise do Discurso: Algumas observações*. In: Revista Delta, nº 1, vol. 2. São Paulo: PUC, 1986 (105-126).

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Gadet, F; Hak, T (org.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *O DISCURSO*. Estrutura ou Acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.

PECHEUX, M; FUCHS, C. (1975) *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas* (1975). In: Gadet, F; Hak, T (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993 (163-171).

PIERRE, A. [et al.]. *Papel da memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, L.S. *Sublimação: um interrogante em Freud – um ato em questão*. In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nº14, 1998. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

RYCROFT, C. *A critical dictionary of Psychoanalysis*. LONDRES: Pengui, 1968, p.159.

SARGENTINI, V. M. O. *A construção da Análise do Discurso: Percorso Histórico*. In: *Revista Brasileira de Letras*. São Paulo. 1999. Vol.1. Nº1. p. 39-44.

SINGH, K. *Sublimação*. Tradução: Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Relume, 2005.

UYENO, E.Y. *Jogos imaginários: uma análise discursiva dos cursos de atualização do professor de língua estrangeira*. In: Anais IV congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 1995.Campinas, 1995 (423-429).

_____. *O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do Outro*. In: Anais do VII Congresso Latinoamericano Del Discurso, Bogotá, 2007.

_____. *Cursos de Formação Continuada: a contradição e o amor do Outro*. In: ABRAHÃO, M. H. V; GIL, G; RAUBER, A. S. (org.). Anais do I Congresso Latino-americano sobre formação de Professores de Línguas (CLAFPEL), UFSC, 2007 (p. 1132-1147).

