
SITUANDO O DISCURSO PEDAGÓGICO

Para falar sobre a especificidade do discurso pedagógico, é preciso, como pressuposto, compreendê-lo como o discurso que encontra na instituição Escola a sua base de sustentação, devendo a isso características que lhe são peculiares. Ao mesmo tempo, esse enfoque requer que se situe a necessária imbricação entre os dois campos de conhecimento distintos, postos em questão nessa abordagem: a Análise do Discurso e a Educação.

A esse respeito cabem algumas considerações.

Remetendo à resignificação proposta por Orlandi (1994), constata-se que a relação entre o campo de conhecimentos do discurso e as disciplinas diversas que integram as Ciências Sociais - onde se enquadra a Pedagogia - não deve processar-se de modo a meramente "juntar o que está separado nessas diferentes ordens de conhecimento" perpassadas pela linguagem. Ao contrário, a postura adequada é aquela que "vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes", produzindo outra forma de conhecimento, que tem no discurso seu objeto. É, portanto, assim que se pode analisar o discurso pedagógico.

Esse sentido novo que a referida autora propõe é por ela explicitado através da noção de "discurso fundador", que cria um objeto peculiar a ser

estudado. A correspondente análise passa a designar-se mais apropriadamente como Análise de Discurso, a qual se apóia, nas palavras da autora, "na própria relação do conhecimento com a linguagem (com o discurso), sendo esta sempre sujeita à interpretação".

Nesse sentido, a dispersão do saber em seus diferentes discursos - no caso em questão o pedagógico - dá abertura ao enfoque do simbólico de um modo diferente. A visão dos conteúdos específicos (sociológicos, psicológicos ou pedagógicos) não os compreende como conteúdos estabelecidos dentro de uma conceituação de linguagem transparente, relacionada a um sujeito empírico e idealista.

Em vez disso, sujeito e linguagem são vistos na sua relação com o inconsciente e a ideologia, como elementos que fazem parte de sua própria constituição. O estudo do discurso, então, torna-se um campo de questões posto para as diferentes disciplinas, representando um modo de saber que acarreta deslocamentos em relação à compreensão dos elementos história, sujeito, linguagem e ideologia.

Nesse sentido, o estudo do discurso pedagógico conduz a indagações sobre como se constitui o sujeito portador desse discurso, ou seja, o sujeito ligado indissolivelmente à instituição pedagógica, cuja existência se encontra legitimada em nossa formação social como instância não apenas repassadora de conhecimentos culturais socialmente construídos, mas sobretudo "formadora" das novas gerações. Isso, sem dúvida, relaciona-se a mecanismos de reprodução e também de transformação, cujo funcionamento é de natureza complexa, não se deixando ver na superfície de suas práticas institucionais, apesar da evidente concretude das mesmas. Esse sujeito, como ponto de partida, define-se como heterogêneo, desde que o mesmo se torna sujeito, inserindo-se na cultura num movimento que, paradoxalmente, o acolhe e o submete. Althusser (1985, p. 94) ilustra sua concepção do funcionamento ideológico através do mecanismo que denomina interpelação: os indivíduos se transformam em sujeitos ideológicos, expressão que considera uma formulação tautológica, pois já faz parte da própria condição do sujeito o fato de ser ideológico, uma vez aceito o postulado de que "o homem é um animal ideológico".

Na concepção psicanalítica, a formação do inconsciente põe em evidência a divisão do sujeito, instaurando-se como necessária a presença do Outro. Considera-se a não univocidade desse sujeito, condição essa que pode ser resgatada na linguagem do sujeito, que é determinada por vozes alheias, representantes de saberes diversos, provenientes de formações

discursivas com as quais o sujeito se confronta e estabelece uma espécie de negociação.

No entanto, apesar de sua natureza heterogênea, tal sujeito, ao instituir-se, necessita da ilusão de unicidade, ilusão de ser Um (Authier, 1990), aparentando ser a fonte, a origem de seu dizer, ao mesmo tempo que apaga sua verdadeira condição: ser marcado pela alteridade, a realidade do Não-Um. Tal espécie de tensão entre aquilo que é de seu domínio ou do domínio do outro é característica do sujeito, manifestando-se na interlocução, na forma de "heterogeneidade marcada" ou "heterogeneidade constitutiva" do sujeito, representando sempre o confronto de vozes diversas, que vão desde o reconhecimento da voz do parceiro da interlocução até, através do inconsciente, o atrelamento ao que dizem as vozes relativas aos saberes culturais que circunscrevem as próprias possibilidades de construir sentidos, insinuadas no sujeito desde suas mais primordiais penetrações no simbólico, quando começa a aprender a língua e fazer uso dela.

Essa condição do sujeito (e seu discurso) pode ser constatada mediante a análise discursiva, evidenciando-se na relação entre interdiscurso e intradiscurso, conceitos estes empregados por Courtine (1980), importantes para uma definição metodológica que aponte a passagem entre a materialidade lingüística e a imaterialidade discursiva. É no intradiscurso que, como ponto de partida da análise, vão ser buscadas marcas lingüísticas de ênfase que conduzam o analista ao interdiscurso, lugar da constituição de enunciados discursivos, onde se situa "o que pode e o que deve ser dito". Tais enunciados discursivos representam sentidos, os quais são veiculados pelo sujeito, porta-voz do discurso; concomitantemente configuram uma posição assumida, a posição do sujeito, o lugar de onde se fala vinculado ao papel que ocupa na sociedade. Por meio da análise, busca-se explicitar o funcionamento desse sujeito, que assume posição à medida que reconhece os dizeres do outro, introjetados como saberes relativos às formações sociais e culturais que o condicionam.

Ao abordar o discurso, cabe reforçar, não se o está vinculando a um sujeito empírico, como o faz a teoria semântica da enunciação, mas a uma forma-sujeito (Pêcheux, 1988), cuja atuação pode ser explicitada através de uma análise que se desloca necessariamente daquilo que está explícito na superfície lingüística para o resgate das condições de produção do discurso, contemplando a linguagem em seu funcionamento.

Nessa perspectiva, tal forma-sujeito - que é o sujeito do discurso

pedagógico - pode ser surpreendida no dizer de todos aqueles que, numa dada conjuntura, se vinculam à instituição escolar, tais como professores, dirigentes administrativos e pedagógicos, alunos, pais e até mesmo pessoas que não estão diretamente exercendo um papel frente à instituição. Isso se evidencia no próprio fato de que toda a coletividade têm ciência, de alguma forma, da legitimidade da existência da referida instituição escolar em seu meio, com suas práticas e saberes que se vão perpetuando e fazendo parte da "memória do dizer" dos sujeitos que compartilham uma comunidade cultural, sempre tendo em vista a dimensão histórica. A garantia, então, desse reconhecimento ideológico se atribui à instituição-escola, fundamentando-se no conceito de sujeito, o sujeito pedagógico que a veicula.

Na análise que se pretende, não se considera o discurso pedagógico - e seu sujeito - como uma entidade estabelecida aprioristicamente. Ao contrário, a explicitação do processo discursivo significa construir significação para esse sujeito à medida que se processa a análise, mediante o recorte criado, tendo em vista o objetivo da própria análise. Nesse processo, torna-se imprescindível a interpretação do analista, o qual exerce sua capacidade ao atribuir sentidos, como um sujeito interpretante, produzindo significações que, por sua vez, também passam a ser inscritas no interdiscurso.

Isto posto, torna-se útil buscar apoio no estudo tipológico realizado por Orlandi (1983), no qual a autora busca classificar os discursos, conforme critérios de predominância e tendência, em autoritários, lúdicos ou polêmicos. Aceita-se, então, o discurso pedagógico como um discurso de tipo autoritário.

A forma-sujeito, constituída sob determinação da instituição-escola, tem a característica peculiar de circularidade, circunscrevendo-se sobre ela mesma. Os conhecimentos dentro dela legitimados se abrigam e se limitam aos muros da instituição, como saberes escolares. Exemplo disso são os trabalhos de redação escolar: textos produzidos dentro da escola cujo interlocutor único é o professor, o qual avalia a escrita do aluno e lhe confere um grau.

Outra característica é que o discurso pedagógico manifesta um dizer sobre as coisas, uma metalinguagem que, enquanto se opõe ao senso comum, confere a esse tipo de saber vinculado à escola o estatuto de cientificidade. Valendo-se desse procedimento, o discurso pedagógico dilui seu objeto e, ao mesmo tempo, fortifica-se enquanto metalinguagem. Através desse mecanismo, a escola exclui aqueles saberes que não são

considerados científicos.

Vale, como exemplo, citar a atribuição mais elementar da escola: ensinar a escrever. Nesse caso, embora a escola assuma essa função de conservar o discurso escrito, não se caracteriza como um lugar de produção desse tipo de discurso; outras instituições da sociedade, tais como a imprensa, a publicidade, é que o fazem, contando para isso com profissões e veículos especializados: o jornalismo, o livro, a propaganda com seus diferentes gêneros. À escola, porém, cabe apenas dizer como é o discurso escrito, e geralmente o faz com pouca abrangência, assumindo um papel modelar e normativo, fatalmente restritivo em sua artificialidade.

O fato referido acima relaciona-se à ineficácia da escola em atingir efetivamente o objetivo de ensinar a todos a modalidade escrita. Buscando reverter essa situação, Orlandi (1988) indica como procedimento pedagógico mais adequado a ruptura do caráter autoritário do discurso pedagógico, através da assunção de uma posição polêmica, de modo a romper-lhe a referida artificialidade. Essa postura representa uma forma de recusa, de insubmissão à constituição autoritária desse discurso, evidenciando-se outra possibilidade de produzir significação.

Dentre as possibilidades metodológicas de ensino da leitura e escrita na escola derivadas da postura indicada, podemos tomar como exemplo a pesquisa de Gallo (1992), direcionada a uma experiência de ensino-aprendizagem em que o aluno reflexivamente assume o papel de sujeito-autor de um livro, vivenciando as diversas etapas concernentes à questão da autoria. Esse tipo de experiência representa uma possibilidade de o sujeito constituir-se num novo lugar, o que é uma espécie de resistência à força reprodutora dominante.

Com relação à possibilidade de recusa, emerge o conceito de sujeito como aquele que, ao constituir-se, põe em relação noções tais como as de poder e de saber. Discutindo essa relação, Gore (1994) remete a Foucault. Para este autor, inverte-se a articulação tradicional na qual o poder funciona apenas de forma negativa e na qual uma suposta verdade ou saber podem inverter, apagar ou desafiar a dominação do poder repressivo institucionalizado.

A noção de poder como inerente ao próprio sujeito, e não como algo vinculado à instituição, vem abalar os discursos educacionais que se denominam radicais. Tais pedagogias propõem-se a uma educação conscientizadora (fazer-saber) como um meio de desmascarar os poderes dominantes e desvelar a verdade, de modo a influir na transformação do

sistema vigente. Para a autora, tal concepção não passa de mera ilusão de que se pode controlar o poder através da verdade, significando apenas um sonho dos intelectuais que a defendem como entidade positiva.

Conforme a noção de "poder-saber" de Foucault, o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável... Além disso, o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda a força a ele relacionada (Gore, 1994, p. 12).

Assim, na educação, o poder é inerente não só aos professores, mas também aos alunos, pais, administradores e governo, todos relacionados de alguma forma às escolas. Um olhar renovado sobre os pressupostos da escolarização e sobre as práticas do cotidiano nas instituições educacionais pode revelar como aí circula o poder.

Foucault torna mais abrangente o sentido da palavra governo. Mais do que a aceção de dirigir a conduta de indivíduos e grupos, o verbo governar assume significação de: estruturar o modo de ação dos outros, de forma a evidenciar o poder disciplinar, que nos dias atuais atua com base em sua invisibilidade, diferindo do poder tradicional, que se caracteriza por ser "mostrado". O poder disciplinar, ao contrário, submete seus súditos à impressão de serem sempre vistos. Garante-se ao ser internalizado pelo indivíduo, pois é este mesmo que o faz funcionar, através de sua própria sujeição. Constata-se, assim, o funcionamento dos dois tipos de poder de que fala Foucault (1988): aquele em que o sujeito se submete a outrem e aquele em que este se submete a si mesmo.

Para exemplificar brevemente o poder no qual o sujeito se submete a si mesmo com relação à escola, basta lembrar o que acontece com os alunos que sabem de suas obrigações na sala de aula, permanecendo quietos ou não se desviando da tarefa que lhes foi solicitada, mesmo que a professora se ausente.

A escola se vale de inúmeros mecanismos que funcionam com base no poder disciplinador. As relações entre professores e alunos a respeito de questões sobre os conhecimentos: quais são válidos, quem os produziu, a quem pertence determinado saber, etc.. Aqui se inclui a pedagogia que se baseia na técnica de governo, ou seja, aquela que incentiva o autodisciplinamento, o controle de si mesmo e dos outros, o que pode ser constatado nos comportamentos como, por exemplo, fingir que está

escutando, conservar os olhos sobre o trabalho, levantar a mão antes de falar, etc., por parte dos alunos na sala de aula.

Enfim, são fundamentais aos processos pedagógicos as relações disciplinares de poder-saber que, em suma, consistem em formas de imposições, sejam ela auto-impostas, impostas pelos professores ou aos professores. Trata-se, segundo Foucault, da relação de fiscalização, que é definida e regulada na prática do ensino na instituição e que tem na comunicação uma técnica de poder.

Entretanto, na multivalência do discurso pedagógico, encontra-se a possibilidade de ruptura, pois este pode ser, "ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida para uma estratégia oposta" (Gore, 1994, p. 14).

A resistência ao poder reside no próprio discurso, porque este, ao mesmo tempo em que veicula e produz poder, também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto, assim como também não há garantia de que uma prática social seja, por si só, libertadora. A postura possível é uma análise e questionamento permanentes das relações de poder, o que consiste uma tarefa que é de natureza política, inerente a toda existência social.

Veiga-Neto (1994, p. 233) destaca que os professores, cientes dessa perspectiva, devem olhar para suas próprias práticas pedagógicas, tanto para constatar onde, quando e como estão sendo dominadores, quanto para identificar os espaços de liberdade nos quais "colocar em movimento nossas pequenas revoltas diárias".

Espaços de liberdade são viáveis porque é condição do poder possuir múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente gerar oposição, manifestando contradições. Nesse sentido, conforme acentuam Deacon & Parker (1994, p. 107), melhor que o termo resistência é o termo recusa, em se tratando de possibilidades de transformação. Trata-se de recusar o que somos, imaginar e construir o que poderíamos ser, para promover assim novas formas de subjetividade, novos sentidos, novos modos de constituição de sujeito pedagógico.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, J. La non-coïncidence interfocutive et ses reflets méta-énonciatifs. In BERRENDONNER, A. et alii. (org.) *L'interaction communicative*. Paris: Berne, Peter Lang, 1990.
- COURTINE, J. *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens*. Paris: Université de Paris X - Nanterre, 1980.
- DEACON, R., PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 2(3), jul-set. 1988.
- GALLO, S.L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1992.
- GORE, J. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Vozes, 1988.
- _____. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em aberto, Brasília: ano 14, n. 61, jan/mar 1994.
- PÉCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.