

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

MARIANA FERREIRA SCHULZ

**ESCOLA COMO ARENA DE LUTA E RESISTÊNCIA:
UM OLHAR DISCURSIVO PARA A ESCOLA E SEUS SUJEITOS**

Porto Alegre

2018

MARIANA FERREIRA SCHULZ

**ESCOLA COMO ARENA DE LUTA E RESISTÊNCIA:
UM OLHAR DISCURSIVO PARA A ESCOLA E SEUS SUJEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira.

Porto Alegre

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia

**ESCOLA COMO ARENA DE LUTA E RESISTÊNCIA:
UM OLHAR DISCURSIVO PARA A ESCOLA E SEUS SUJEITOS**

Elaborada por
Mariana Ferreira Schulz

como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Letras

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Maria Cristina Leandro Ferreira
(Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Dóris Maria Luzzardi Fiss

Prof.^a Me.^a Priscila Cavalcante do Amaral

Porto Alegre, 11 de janeiro de 2018.

Agradecimentos

À minha orientadora, Kitty, por toda sensibilidade com que me apresentou o universo da Análise do Discurso, por todo apoio, e por toda inspiração que me proporcionou desde antes do início deste trabalho;

Às professoras Dr^a. Dóris Maria Fiss, Dr^a Márcia Ivana de Lima e Silva, Dr^a Margarette Schlatter, Dr^a Magali Endruweit, Dr^a Sabrina Pereira de Abreu, Dr^a Sandra Maggio, Dr^a Juliana Schoffen e ao professor Dr. Johannes Doll, que me marcaram de forma muito significativa durante a graduação;

Às mulheres fortes e incríveis da minha família, Susana, Terezinha, Rejane e Maria da Graça, que me serviram como exemplo de luta desde os meus primeiros passos;

Aos meus companheiros de todas as empreitadas, Jessica Plá, Nanda Brito e Vagner Santos, pelas trocas que estabelecemos, pelas reflexões infinitas que tivemos juntos e pelo apoio que me deram durante a elaboração deste trabalho;

À Bianca Barreto, que contribuiu de forma muito bonita no meu pensar político, agradeço pela nossa cumplicidade e por todos os aprendizados que a convivência nos proporcionou;

Às gêmeas Juliana e Andressa, por serem tão incrivelmente singulares, por terem um jeito tão único de ver o mundo e por acreditarem tanto em mim;

Ao Kauê Sitó, por ser essa pessoa tão peculiar e cheia de referências, e por ter compartilhado comigo um pouco da tua forma de ver a música e a poesia;

À Roberta Carolina, por todo carinho e companheirismo, por ter me apresentado a tua forma de resistência - o teatro -, e por todo apoio na minha trajetória nômade por Porto Alegre;

Ao Pedro Henrique Schneider, pelas muitas risadas e reflexões, e por ter estado ao meu lado na experiência extraordinária que foi o nosso estágio de docência compartilhada.

A todos os citados e a muitos outros que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação, meus mais sinceros agradecimentos.

“[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho propõe um olhar para a Escola da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, analisando o processo de discursivização da ideologia na Escola em relação ao complexo dos Aparelhos Ideológicos de Estado, levando em conta sua função de reprodução das relações de produção – de acordo com os conceitos de Althusser e Pêcheux. Para tal, examinaremos o processo de assujeitamento, em que a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e produz a evidência do sujeito enquanto origem dos seus dizeres e do sentido óbvio, *sempre-já-dado*; passando pelas relações de hierarquia e pelo funcionamento autoritário do discurso pedagógico. Partindo do fato de que o discurso da Escola se realiza predominantemente no eixo parafrástico e visa à reprodução da ideologia dominante, fundamentamos nosso recorte na premissa pecheuxtiana de que não existe dominação sem resistência, havendo sempre a possibilidade de um deslizamento dos sentidos, de um tornar-se-outro. Por fim, à luz desses e outros conceitos, analisamos duas oficinas feitas com alunos do fim do Ensino Fundamental e do fim do Ensino Médio, percebendo exemplos de identificação, contra-identificação e desidentificação.

Palavras-chave: Escola. Análise do Discurso. Ideologia. Discurso. Resistência.

ABSTRACT

The aim of this work is to regard the School in the French approach to Discourse Analysis, funded by Michel Pêcheux. We will address ideology's process into discourse in school context, taking into account the role of school in the complex system of ideological state apparatuses and its function of reproducing the relations of production – applying these concepts according to Althusser and Pêcheux. For this purpose, we will look into the process of interpellation, which turns individuals into subjects, subjected to ideology, producing the effect of evidence of the subject as the origin of his/her own sayings, and the effect of transparency of meaning. Another very important issue in this analysis is the hierarchy relationship among subjects, which is strongly marked in the (authoritarian) pedagogic discourse. Regarding the fact that the school's discourse is carried out as a paraphrastic mechanism and aims at reproducing the dominant ideology, we justify our scope on Pêcheux's premise that there is no domination without resistance, as there is always a possibility of displacement of the senses. At last, we will analyze two workshops made with students at the end of elementary and high school, spotting examples of identification, counter-identification and disidentification.

Keywords: School. Discourse Analysis. Ideology. Discourse. Resistance.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1. Escola enquanto aparelho ideológico e espaço de (re)produção discursiva. .	13
1.1 Ideologia	14
1.2 Aparelho Escolar.....	17
1.3 Sujeito e evidência de sentidos.....	18
1.4 Posições-sujeito e as relações de poder na Escola	20
1.5 Discurso	21
2. Discurso pedagógico, educação e ritual discursivo.....	25
2.1 Os tipos de discurso	25
2.2 O Discurso Pedagógico.....	26
2.3 As modalidades discursivas	29
2.4 As relações de poder	30
2.5 Rituais, falhas e resistência.....	32
3 Oficina de escuta sensível e discursiva com sujeitos-alunos do contexto público	35
3.1 Pensando um discurso polêmico.....	37
3.2 A proposta da oficina.....	41
3.3 Reflexão sobre a escuta.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	54

APRESENTAÇÃO

Minha relação individual com a escola sempre foi marcada por altos e baixos, amor e ódio, passando por momentos de identificação e, principalmente, de distanciamento. Durante muitos anos me questionei repetidamente o porquê de precisar ir à escola, de usar uniforme, de não poder conversar com os colegas, de ser tudo tão “chato”. Por ironia da vida, me tornei professora, e um desconforto muito forte me acompanhou durante toda graduação: para que serve a escola afinal? O que é que nos causa tanto incômodo na escola? O que há de errado? Não me entendam mal, desde as primeiras aulas da Letras me apaixonei irremediavelmente pelo que estudei e sigo estudando; mas faltava alguma coisa, alguma peça que fizesse a conexão entre aquilo tudo que me encantava e uma prática pedagógica que condissesse com o que acredito sobre educação.

No momento em que escrevo, ocupo simultaneamente a posição de aluna e professora, e tento olhar para essa equação toda de uma perspectiva bilateral e dialógica. A escola me proporcionou, enquanto aluna, o contato com pessoas que me inspiraram muito, e cujas ideias me fizeram despertar para uma porção de reflexões que aos poucos foram me constituindo. Há, portanto, algo na escola que nos acrescenta e que é positivo. Estar em sala de aula com os alunos é, para mim, estabelecer trocas constantes com pessoas que veem o mundo a seu próprio modo; que têm inquietações sobre a sociedade em que vivem e muita vontade de provocar mudanças.

No Estágio de Docência em Português I, realizado no segundo semestre de 2016 na Escola Desidério Torquatto Finamor, tive uma experiência encantadora e extremamente inspiradora. Meu amigo e dupla de estágio, Pedro Henrique Schneider, e eu criamos um projeto que buscou explorar algumas das inquietações mais pungentes que percebemos nos alunos, e o resultado foi um trabalho coletivo muito intenso, que envolveu uma dedicação e engajamento muito bonito por parte deles. Procuramos botar em cheque algumas ideias cristalizadas, instigar eles a questionar tudo que “tem que ser como é” porque “sempre foi assim”. Em paralelo com as aulas, criamos um grupo da

turma no *Facebook*, em que inicialmente compartilhávamos *posts* relacionados com os temas das discussões. Em pouquíssimo tempo, os alunos “tomaram conta” da página, que passou a servir também como um espaço para compartilhar e refletir sobre situações do dia a dia deles. O retorno foi absolutamente gratificante. Essa prática me afetou de forma muito bonita; ver o potencial de transformação que existe no espaço escolar me deu uma injeção de ânimo. E foi principalmente isso que me motivou a aproveitar a pesquisa do trabalho de conclusão para mergulhar nas minhas inquietações e olhar para a escola como lugar de prática de militância.

Nesse sentido, me aproximei da Análise do Discurso na ânsia de tentar entender o que faz com que as coisas continuem como são, o porquê de as coisas *terem que ser como são*. A ideologia até certo ponto molda os sujeitos e garante que certos padrões se mantenham nas relações sociais – melhor, ela permeia todas as relações sociais através do discurso. Na AD, entendi que a linguagem é opaca, e não transparente como parece ser; entendi que todo enunciado pode sempre tornar-se outro (dependendo da perspectiva de quem fala, de quem escuta; de onde se fala, de onde se escuta...), de forma que os sentidos *deslizam*, não se mantêm estáticos. A AD também me mostrou que não existe linguagem nem sujeito sem ideologia. No recorte que escolhi para este trabalho, essa impossibilidade de se estar “fora da ideologia” põe em cheque muitas questões referentes à escola - inclusive, o próprio fato de a escola se propor tão neutra já é um indício da forte atuação da ideologia nesse ambiente, o que foi motivo suficiente para causar uma pulga atrás da orelha.

Este trabalho trata da escola na perspectiva discursiva da matriz francesa (pecheuxtiana). Propomos uma reflexão sobre a escola em compasso com as condições históricas-materiais em que atua; olhando para o funcionamento do discurso nesse contexto e para os sujeitos que constituem a formação discursiva da escola. Os três capítulos que seguem estão fundamentados no tripé da AD: o primeiro olha para a escola a partir da *história*, do materialismo histórico; o segundo, considera a *língua*, os discursos atuantes na escola; e o terceiro foca nos *sujeitos* em sua constituição histórica e discursiva, fazendo uma análise da ideologia discursivizada na escola e das *falhas* desse processo, apontando para resistência e transformação. Proponho,

portanto, olharmos para a Escola, para os sujeitos que fazem parte dela e para a historicidade em que está envolvida.

Aviso de antemão que o leitor não vai encontrar todas as respostas, mas inquietações e reflexões que esboçam uma proposta de transformar a realidade, buscando mais liberdade e equidade para/entre todos. Se conseguirmos fazer com que o leitor, aceitando esse convite, desconfie da obviedade dos sentidos e da origem dos seus discursos, já é o suficiente para começar. Meu objetivo com este trabalho é compartilhar algo que acredito essencial para uma prática crítica na educação, e que serviu como um marco no meu pensar pedagógico. Esse é um projeto que não pode ser individual, pelo contrário, é um trabalho social, político e prático, que visa à superação de modelos em vigor atualmente. Acredito que o nosso papel enquanto professores e juntamente com os alunos é o de sujeitos políticos atuantes, capazes de instaurar um desvio na estrutura e nos rituais da Escola. Nesse sentido, vejo a AD como uma ferramenta fundamental na formação docente, e que – longe disso! - não se encerra na área das Letras, mas se expande para a prática pedagógica como um todo, pois desperta um olhar crítico para sentidos consolidados que se apresentam como naturais e inofensivos.

Convido o leitor para pensarmos juntos uma prática crítica e militante na sala de aula, para formarmos alunos analistas de discurso, que desconfiem da evidência dos discursos com os quais se deparam o tempo todo. Não há dominação sem resistência, não há opressão sem luta, e, ao meu ver, não há educação no nosso mundo sem o propósito de transformação.

1. Escola enquanto aparelho ideológico e espaço de (re)produção discursiva.

A Escola é o lugar do bem e da verdade. Ou pelo menos foi o que nos disseram desde pequenos, quando começamos a entender que a Escola deveria fazer parte da nossa vida ao longo de vários anos. Podemos, com isso, nos questionar sobre o porquê da obrigatoriedade da Escola; ou de onde vem esse saber mágico que se faz indispensável a todos que vivem em sociedade; ou quem foi que decidiu que a Escola funcionaria nesses moldes que conhecemos – seja em termos de grade curricular; arquitetura dos prédios cheios de grades, disposição das mesas e cadeiras dentro da sala de aula; ou no que se refere à hierarquia e estruturação de poder/autoridade dentro da instituição escolar.

Vemos também a Escola a partir do papel social que desempenha: nós a frequentamos para nos preparar para o mercado de trabalho, para “ser alguém na vida”, para garantir nosso futuro, para “sair da ignorância”, para, por fim, nos preparar para a vida em sociedade. Há, entretanto, várias questões que permeiam essa função da Escola. Sabemos que as condições para alcançar esse estado de preparação são bastante desiguais, sendo até certo ponto condicionadas pelo lugar social que nos serve de ponto de partida. A Escola acaba estruturando sua proposta visando a exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vestibulares e concursos; e, infelizmente, limita ou exclui o estudo de questões que nos ajudariam a entender como a sociedade funciona, ou qual é o nosso papel em relação a isso tudo, como o Estado é organizado, a história do(s) sistema(s) político(s), o sistema eleitoral adotado no Brasil, o funcionamento básico da economia (impostos em geral, inflação, imposto de renda), noções de educação financeira, e por aí vai. A exemplo da contradição que constitui esse paradoxo, podemos contrastar a concepção de que a Escola nos prepara para o mercado de trabalho com o fato de que em nenhuma série escolar falamos sobre ou lemos artigos dos direitos trabalhistas.

Buscaremos aqui entender a existência e o funcionamento da Escola numa perspectiva social e ideológica, vendo como ela se articula com as demais instituições e como ela atua sobre os sujeitos. É interessante pontuar que o próprio recorte de conteúdos que cabem à Escola significa uma tomada de posição em relação à

relevância desses conhecimentos. É escolhido aquilo que acredita-se ser necessário para a formação de bons cidadãos e para o cumprimento dos objetivos escolares mencionados acima, mas o que exatamente isso significa? Sendo o emprego e a qualificação profissional umas das principais preocupações da Escola, será que nossos alunos de fato saem do Ensino Médio qualificados e empregados?

Dentro dessa perspectiva, pode-se assinalar como função da Escola dois principais aspectos, sendo o primeiro, como já foi dito, a qualificação para o trabalho, e o segundo a naturalização das relações de produção/divisão do trabalho. Detenhamo-nos um pouco nestes pontos. A qualificação, no feudalismo, ocorria diretamente no local de trabalho, e aos poucos, com a implantação do sistema capitalista, passou a ser atribuída a outras instâncias, sendo a principal delas o sistema educacional (LINHARES, MESQUIDA e SOUZA, s.d.). Hoje em dia tem-se como fato dado que passar pela formação escolar é imprescindível para inserir-se no mercado de trabalho – isso enquanto ponto de partida, pois mais além, para conseguir uma boa posição, cada vez mais faz-se necessário obter níveis adicionais de especialização. O segundo aspecto, por sua vez, refere-se justamente ao papel da ideologia na Escola: trata-se de “inculcar pensamentos de submissão ao sistema vigente” (Idem, pg. 1497), ou seja, à ideologia da classe dominante, a burguesia. No entanto, essa ideologia dominante não é distribuída em pacotes homogêneos para todos aqueles que estão em contato com ela no ambiente escolar, pois o aparelho escolar ensina a diferentes crianças “diferentes padrões de comportamento, dependendo da classe a que ela pertença e do trabalho que ela realizará” (Ibidem pg. 1497).

1.1 Ideologia

Aqui nos deparamos com um conceito que merece bastante atenção. Ao longo da história do pensamento filosófico, passamos por várias concepções que foram se alterando à medida que os estudos avançavam. Nesse ponto, é interessante que olhemos com um pouco mais de cuidado para algumas dessas contribuições, assinaladas por Dunker (2008).

Marx pensa ideologia como aquilo que causa alienação - não no mundo das ideias, mas na materialidade histórica -, que mascara as relações de classe e oculta o antagonismo social e a exploração (apud DUNKER, 2008). Nessa linha, a ideologia atua de forma jurídica, religiosa, pedagógica, estética etc. através de instituições concretas. Althusser (1985), por sua vez, organiza a noção de ideologia em três teses, sendo elas (1) o posicionamento da ideologia enquanto representação da relação imaginária do sujeito com suas condições reais de existência¹, (2) a função da ideologia de interpelar os indivíduos em sujeito e (3) o entendimento de que a ideologia não tem história, ela própria a é. Já Mannheim formula ideologia como “um sistema de crenças ou uma visão de mundo” (apud DUNKER, 2008, p. 191), definição que se sustenta hoje em dia na visão do senso comum. Gramsci, por fim, reforça o não-idealismo da ideologia situando-a no âmbito das práticas cotidianas.

Na teoria do discurso, a ideologia é concebida como o efeito necessário da relação entre língua e história; mecanismo que promove a obviedade dos sentidos, que os torna evidentes. É pela ideologia e no discurso que, de acordo com Pêcheux (1988), somos interpelados em sujeitos. Para fins de montagem do dispositivo teórico - isso é, o conjunto de conceitos adotados para a análise proposta -, vamos nos deter e expandir o entendimento dessa categoria tão fundamental aos estudos da Análise do Discurso (AD), lugar a partir do qual me proponho a olhar para a Escola.

Nos distanciamos do que diz o senso comum sobre ideologia ser um conjunto de ideias falsas ou distorcidas sobre a realidade. Ideologia não se resume a ideias, ela reside no plano material das relações sociais; ela é o default², de forma que não existe fora da ideologia, logo, tampouco existe neutralidade. Evitamos, assim, cair na ilusão metafísica de que há uma perspectiva pura da realidade em oposição a toda(s) a(s) ideologia(s). É na materialidade do discurso que a ideologia se marca e existe, estabelecendo um laço estreito entre língua e história. Todo enunciado é proferido por um sujeito que apropria-se do sistema linguístico para inscrever o seu dizer no discurso,

1 “[...] toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas.” (ALTHUSSER, 1985, p. 88)

² *Default* - um padrão preestabelecido, dado.

e ele o faz de algum lugar e em algum momento da história, em algum estado da luta de classes. Diz-se que esses enunciados são produzidos a partir da filiação a uma formação discursiva (ver mais além), na qual o sujeito ele próprio está implicado.

No início d'O Guia pervertido da ideologia, Žižek nos agracia com uma metáfora que pode ajudar a clarear o entendimento sobre a relação entre ideologia e realidade. O filme inicia com a fala de um personagem seguida por um comentário do próprio Žižek:

- Estou te dando uma escolha: ou você põe esses óculos, ou pode começar a comer da lata de lixo.

Eu já estou o tempo todo comendo da lata de lixo. Essa lata de lixo se chama ideologia. A força material da ideologia não me deixa ver o que estou comendo de verdade

A partir desse exemplo, fica mais clara a compreensão de que o padrão é pensar as coisas através da ideologia, e não da neutralidade. Na metáfora do filme, Žižek sugere que os óculos teriam o poder de desmascarar a opacidade do mundo, fazendo com que o sentido dos enunciados fosse realmente evidente, como se todo enunciado dissesse apenas aquilo que *quer dizer*, sem dissimular qualquer intenção subjacente. Ainda nos exemplos do filme, o personagem vê um outdoor que diz "Tenha seus sonhos de férias", o que nos remete a um cenário atrativo e idealizado. Ao colocar os óculos, pode-se ler no mesmo anúncio a mensagem "case e reproduza", apontando que a primeira, conforme o filme sugere, serviria de isca para o propósito da segunda mensagem.

Fora da ficção, contudo, não dispomos desses óculos anti-ideologia, e lidamos continuamente com a língua em seu caráter opaco. Se por um lado, temos que atribuir os sentidos por nós mesmos, já que esses não são dados de antemão; por outro lado, essa atribuição de sentidos passa pelas condições de produção da nossa leitura e pela nossa formação discursiva. Essas condições de produção nada mais são do que a exterioridade constitutiva da língua, as variantes histórico-sociais que estabelecem uma relação com o discurso, a partir do que os sentidos são estabelecidos. Em outras palavras, é na relação entre história e linguagem que se constitui o sentido do discurso. Além disso, esse processo de significação passa pelo inconsciente, e cabe à ideologia

produzir a evidência dos sentidos, nos fazendo acreditar que a linguagem é transparente e que os sentidos são estáveis e estáticos.

1.2 Aparelho Escolar

A Escola é, em essência, na visão de Althusser, um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), e, como tal, está a serviço do Estado. Nessa linha, abandonamos a concepção de que o Estado é um instrumento ou ferramenta, e passamos a defini-lo como um lugar na luta de classes, a ser ocupado pela classe dominante – a burguesia. Abrindo um parêntesis para remeter aos dizeres de Marx, em ocasião da escrita do Manifesto Comunista (2007), referimo-nos aqui à burguesia enquanto classe detentora dos meios de produção, e proletariado como a classe empregada pela primeira, que precisa vender sua força de trabalho para sobreviver. Para garantir a detenção do poder de Estado, é necessário que haja mecanismos atuantes na reprodução das relações de produção³, ou seja, é do interesse da classe dominante manter-se como tal e, conseqüentemente, fazer com que a classe dominada viva num estado de submissão e aceitação dessa relação entre classes, vendo o trabalho como necessário e natural – sempre foi assim, tem que ser assim. Althusser divide esses mecanismos em Aparelhos Ideológicos de Estado, no plural, que reúne instituições sociais de caráter ideológico (o AIE escolar, religioso, familiar, político, jurídico, sindical e da informação – imprensa, televisão, rádio etc.); e o Aparelho Repressivo de Estado (ARE), no singular, constituído pelo sistema judiciário, presídios, polícia e por aí vai. Esse último atua na esfera da violência, e garante as condições políticas necessárias para a atuação dos AIEs, na esfera da ideologia.

É difícil eleger entre os AIEs qual é o mais importante. No contexto de produção de seus escritos, Althusser identificou que a atuação da Escola era consideravelmente mais forte em relação aos outros aparelhos, por agir intensamente na formação dos sujeitos. Desde então, a sociedade passou por várias mudanças. Na conjuntura em que nos situamos, arrisco dizer que instituições como a Mídia concorrem

³ Mais tarde, Althusser reformula esse conceito adicionando a noção de *transformação*, partindo do pressuposto de que a ideologia não é imutavelmente reproduzida, mas que ela se altera na tensão da luta de classes.

no mesmo plano em que a Escola, não estabelecendo, no entanto, uma hierarquia de responsabilidade entre esses AIEs. Com a diminuição do poder da Igreja, a Escola passou a ganhar um peso cada vez maior entre os AIEs, já que nenhum outro “dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória [...] da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1985, p.80). A Escola nos ensina desde crianças a importância de ter disciplina, começando por andar em fila, sentar em silêncio, levantar a mão e esperar a autorização do professor para poder falar e obedecer sem questionar. Podemos associar, então, que uma das funções da Escola, a formação de bons cidadãos, está diretamente ligada à necessidade de aceitação e estagnação das classes nas relações de produção. A Escola nos ensina qual é o nosso lugar na sociedade, buscando manter as relações de classe no eixo da inércia.

Aqui, vale pensar uma diferenciação sobre as práticas discursivas da Escola pública e privada. Na minha experiência, percebo que o aluno de escola pública é, de alguma forma, mais dependente do aparato escolar para se constituir cidadão, pois as oportunidades de contato com outros capitais culturais (além daquele que a Escola oferece) em geral são mais restritas. O aluno de escola particular, por outro lado, costuma ter um leque mais amplo de possibilidades de interação com diferentes capitais. Estes acabam por nutri-lo com elementos que proporcionam uma vivência mais diversificada, munindo-o de vantagens que, mais além, vão influir a seu favor na competição do mercado de trabalho. Ao lado de tudo isso, a escola pública se propõe a proporcionar um ensino técnico, no ímpeto de naturalizar as relações de classe e a necessidade do trabalho para o funcionamento normal das coisas. Fazemos essa observação a partir de um recorte de classe, que leva em conta diferentes demandas. Há, ao lado disso, outros fatores que interferem nesse processo, de forma que não cabe uma generalização amparada exclusivamente nas características de classe social.

1.3 Sujeito e evidência de sentidos

Um dos tripés da AD é o Sujeito, juntamente com a Língua e a História. Os três eixos estão interligados, e convergem num ponto central: a ideologia. Esses conceitos estão organizados na figura do nó borromeano, tomada de empréstimo da teoria

psicanalítica de Lacan, e que veio a assumir grande importância na teoria discursiva. O nó borromeano é constituído por uma aliança entre três anéis, que estão solidariamente interligados, de forma que, ao retirar-se qualquer um dos anéis, o laço que sustenta a estrutura seria desfeito (LEANDRO FERREIRA, 2010). Aproveitamos esse conceito para pensar um nó borromeano que esquematize o recorte deste trabalho. Em nossa proposta, os três anéis que formam a tríplice aliança são *sujeito*, *discurso* e *ideologia*, os quais mantêm um laço de *interdependência*. Entre esses três anéis encontra-se a *resistência*, como possibilidade de transgressão da submissão do *sujeito* à *ideologia* dominante no *discurso*:

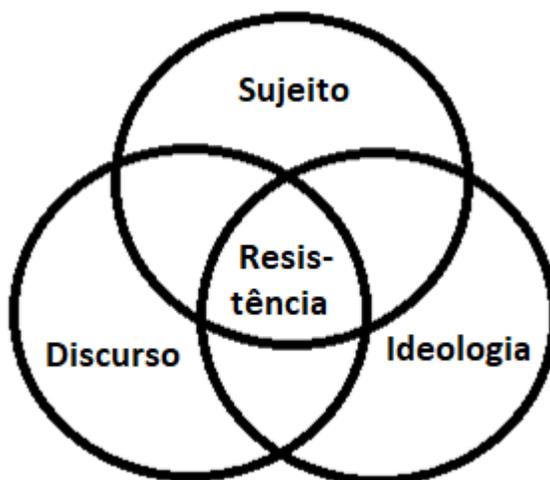


Figura 1: nó borromeano

Para Pêcheux (1988), o discurso é um nó constituído por vários fios que se entrelaçam de forma não linear ou ordenada, sendo eles o sujeito, a linguagem, o sentido, a ideologia e por aí vai. A Ideologia, em AD, é entendida em sua existência material: o discurso. É na linguagem que nos marcamos como sujeitos, na identificação de que “eu sou eu”, e me entendo como tal na minha relação com o outro, nas minhas ideias, no meu contexto sócio-histórico (nas minhas circunstâncias, como diria Marx; ou ainda nas minhas condições de produção, como diria Pêcheux), por fim, na minha singularidade como um todo. Eu sou eu e me marco linguisticamente no meu discurso, à medida que também me enxergo em marcas do discurso do outro, que me interpela e me reconhece como sujeito. É na linguagem, portanto, que o sujeito se constitui como “efeito de linguagem, assujeitado e desejanter” (LEANDRO FERREIRA, 2007).

Refutamos a noção de indivíduo, no seu caráter uno e indivisível, na sua ilusão de homogeneidade, unidade e universalidade. Somos sujeitos históricos por nos situarmos num dado contexto político e social; por estarmos inseridos numa determinada formação discursiva (FD), que remete a uma conjuntura x, num estado x da luta de classes, formando uma rede/filiação de sentidos.

O sujeito, na visão da AD, se afasta do sujeito da psicanálise na medida em que esta o entende como sujeito do inconsciente, visto individualmente e sob uma perspectiva idealista. Para a AD, um indivíduo se faz sujeito justamente quando, interpelado pela ideologia, o vemos fora dessa esfera individual, colocando-se em relação com o outro (com o mundo) nas circunstâncias concretas das práticas sociais. Não existe sujeito fora da ideologia, pois, como foi dito anteriormente, é ela que nos interpela enquanto tal e atua sobre nós através do inconsciente. Fazendo uma metáfora, seria como se, ao nos interpelar, a ideologia nos chamasse para o seu jogo, para um tabuleiro onde seríamos peças que ocupam posições-sujeito, e a partir desse lugar nos relacionássemos com as demais peças do jogo, em relações materiais e ideológicas.

Chamamos de assujeitamento esse processo de constituir-se em sujeito, e ele ocorre sempre na ordem do inconsciente, assim como a própria inscrição em formações discursivas. Nesse sentido, afirmamos em AD que sujeito e sentido se constituem simultaneamente, resultando no efeito de evidência (PÊCHEUX, 1988). O Sujeito tem a ilusão de ser o ponto de origem do seu discurso, como se este não estivesse ligado a tudo aquilo que já foi dito antes e tudo que ainda será dito, o que caracteriza o esquecimento número 1 de Pêcheux. Esse “tornar-se sujeito” ou “assujeitar-se” produz uma evidência dos sentidos – o esquecimento número 2 -, que nos faz pensar que estes estão sempre dados, numa face de obviedade e de necessidade (“tem que ser assim!”, “é óbvio que o que eu disse foi o que eu quis dizer”), apagando o fato de que eles são produzidos sempre a partir do olhar de um sujeito inserido numa dada FD. É papel da Ideologia produzir esse efeito de evidência, dissimulando a opacidade da língua e, conseqüentemente, dos sentidos, fazendo-nos crer na transparência da linguagem, na ilusão de que os sentidos já estão lá, e que os enunciados querem dizer

exatamente aquilo que dizem. Ocupando posições de sujeito no discurso, temos a evidência de que somos nós mesmos, e somos livres para livremente nos submetemos ao Sujeito (com S maiúsculo) – uma categoria idealista; essência universal; ser transcendental, uno; o deus; a moral; a origem da história e do discurso (ALTHUSSER, 1978). Nos submetemos porque nos assujeitamos, isto é, nos tornamos sujeitos.

Por todo lado, nos deparamos com enunciados que nos trazem exaustivamente a ideologia dominante: “não pense em crise, trabalhe”, “temos que trabalhar muito para aproveitar a vida quando formos mais velhos”, “todo mundo quer ter sucesso na vida, ter uma carreira de dar inveja”, “as coisas não vão mudar porque sempre foi assim, tem que ser assim”. Esses enunciados são pedacinhos de materialidade discursiva que entram por nossos olhos e ouvidos sem que nos incomodemos de desconfiar deles, e é pela ilusão de transparência que se dá a naturalização e aceitação desse discurso.

1.4 Posições-sujeito e as relações de poder na Escola

Pensamos então o que isso tudo tem a ver com a Escola. Em primeiro lugar, ela é um aparelho de Estado, portanto ideológica, e trabalhará no sentido de promover a naturalização das relações de produção da sociedade capitalista, nas quais é preciso que o proletário acredite genuinamente que as coisas são como são, que o destino de todos é trabalhar porque esse é o dever dos cidadãos, que uns nascem para ser empregados e outros para ser patrões. É precisamente esse ponto que nos interessa no que tange ao funcionamento do aparelho escolar. À medida que a Escola nos prepara para o trabalho, ela nos inculca uma ideologia que nos faz aceitar nossa condição de classe e a submissão ao próprio funcionamento segregante do sistema de classes.

Essa submissão à Ideologia dominante nos faz crer e aceitar que o conhecimento que nos é transmitido na Escola é necessariamente verdadeiro e inquestionável. Por ser aluna de Letras e dar aula de português, já fui consultada inúmeras vezes sobre dúvidas gramaticais, e o que quer que eu respondesse era

considerado indiscutivelmente o certo, a norma, como um argumento de autoridade. Essa perspectiva parte do pressuposto de que há um conjunto de ideias que possui um valor de verdade superior aos demais, que ocupa uma posição superior de legitimidade – ou seja, o discurso da Escola e da Universidade é o discurso socialmente legitimado, e se contrapõe ao discurso que abarca o conhecimento de mundo que os alunos-sujeitos trazem consigo para a Escola. Vemos exemplos disso o tempo todo no ambiente escolar. Em questões de interpretação de texto, os alunos podem até arriscar uma resposta – baseada, é claro, no que o autor provavelmente quis dizer, nunca assumindo uma posição de autoria para afirmar os sentidos que o aluno por si só atribui ao texto -, mas é do professor que vem a resposta certa, é ele quem legitima uma perspectiva em detrimento das outras. Essa autoridade vem da posição-sujeito que o professor ocupa em relação à posição-sujeito do aluno, análogas às relações de empregador-empregado. Nos resignamos a aceitar as respostas do professor como um ensaio para aceitar as ordens do empregador. Aprendemos que nosso papel na Escola é sentar em silêncio, copiar informações nos nossos cadernos em branco (bem como nós próprios, já que estamos lá para receber os conhecimentos de que precisamos, como na metáfora da tábula rasa) e reproduzi-las mais tarde, quando formos testados. Aprendemos, enfim, a reproduzir um discurso, que é concebido como neutro e no qual apostamos nossas esperanças para um futuro profissional. Todo aluno chega na escola como um recipiente vazio⁴, pronto para receber o conhecimento, no singular; e, nesse processo, há um apagamento de todo conhecimento de mundo do aluno, de toda bagagem que ele traz consigo - afinal, essa é uma condição do assujeitamento no aparelho escolar e uma característica da posição-sujeito que o aluno assume nesse ambiente.

1.5 Discurso

Até aqui falamos em Discurso como materialidade da ideologia e mostramos que é através dele que se dão as relações entre os sujeitos sociais. Precisamos agora

⁴ Ver conceito de *Educação bancária*, de Freire (1996)

definir a categoria teórica “Discurso”, distanciando-a da concepção de que discurso se restringe ao campo da linguagem, das palavras. Muito além de ser o que dizemos, discurso é tudo aquilo que somos, consumimos e produzimos nas relações sociais, e nisso se incluem nossa aparência e forma de vestir; nossos gestos e linguagem corporal; nossas escolhas culturais em geral; nossa dieta alimentar; e até mesmo nossas escolhas de palavras nos enunciados.

Colocando isso num plano mais concreto, podemos pensar essa definição a partir do exemplo do movimento punk, que surgiu na década de 70 nos Estados Unidos e em seguida no Reino Unido. Foi um movimento de resistência e inconformismo perante o funcionamento do sistema da ideologia dominante, e lançava mão de uma estética frequentemente considerada agressiva - tanto visualmente, com os moicanos, os spikes, os piercings, as tatuagens, as roupas e os símbolos; quanto auditivamente, quando nos referimos à música punk. Todos esses elementos configuram o discurso desse movimento, ou seja, é através desses pedacinhos de materialidade que temos contato com a ideologia dos sujeitos que se inserem nessa formação discursiva.

Podemos também ver outros exemplos de materialidade discursiva no movimento feminista, que teve uma ascensão acentuada nos últimos anos em contraposição à ideologia dominante nas relações de gênero, que impõe como padrão de normalidade relações sociais (interpessoais) regidas pelo machismo. A Ideologia do feminismo se materializa em discurso nos cabelos curtos e/ou raspados, já que é esperado que mulheres usem cabelo comprido; nas pernas e axilas não depiladas; no não-consumo de cosméticos que propagam uma estética estereotipada que associa mulher ao conceito de “feminilidade”; nas roupas, por vezes consideradas “masculinas”; na própria libertação sexual, rompendo com a “moral e os bons costumes”, que ditam regras para o comportamento das mulheres⁵; e por aí vai. Esses elementos estéticos reclamam uma desestabilização de sentidos, uma ruptura da inércia de sentidos, pondo em questão predeterminações do papel de gênero socialmente imposto às mulheres.

⁵ Abrindo um parêntesis para exemplificar com a *Marcha das Vadias* a não aceitação do papel da mulher, da “bela recatada e do lar”, submissa ao marido, às imposições estéticas e comportamentais.

Aproveitamos a discussão dessa noção de discurso para pensar a Escola. Olhando para o modelo tradicional, nos deparamos com uma certa estrutura padrão, que envolve uma hierarquia institucionalizada (com direção, coordenação, supervisão, professores, funcionários e alunos), a arquitetura do espaço físico (com grades, salas fechadas, classes e cadeiras enfileiradas e viradas para a parte da frente da sala, onde ficam o professor e o quadro), a padronização dos corpos (com a obrigatoriedade do uso de uniformes em alguns casos e regras que proíbem os alunos de adotar estéticas não-normativas) etc. Trazemos esses elementos para demonstrar que discurso não é somente aquilo que, no exemplo da Escola, é dito em aula por professores e alunos, mas diversas peças que compõem essa prática discursiva.

Colocando isso tudo em outras palavras, o funcionamento material da Escola passa pelo ritual composto por toda prática discursiva que se dá no ambiente escolar. A Escola, como a conhecemos, é um modelo que assume uma das muitas possibilidades de concepção de ensino. O que ocorre é que esse modelo, ao ser adotado e praticado por um AIE, ganhar um valor singular e institucional, que põe em cheque ou até mesmo desautoriza os demais. Assim sendo, esse conjunto de práticas é evidentemente o único que funciona, e nele devemos apostar todas nossas fichas para “mudar o mundo” com a educação – muito simples, certo? O que queremos sugerir com as reflexões aqui propostas é que se desconfie da obviedade, que se faça um questionamento sobre a evidência desses sentidos atribuídos à Escola.

2. Discurso pedagógico, educação e ritual discursivo

2.1 Os tipos de discurso

Começamos examinando a tipologia de discursos, elaborada por Eni Orlandi (2011). Segundo a autora, há três tipos de discurso, que podem ser resumidos conforme a tabela abaixo:

	Discurso Lúdico	Discurso Polêmico	Discurso Autoritário
Referente/ Objeto ⁶	Se mantém	Se mantém	Ausente
Interlocutores	Se expõem à presença do referente	Não se expõem à presença do referente	Não há interlocutores, mas um agente exclusivo
Resulta na Polissemia ⁷ ...	Aberta	Controlada	Contida

Tabela 1: esquema referente às modalidades do discurso (ORLANDI, 2011)

No discurso lúdico, o objeto se mantém, os interlocutores se expõem à sua presença e o resultado é a polissemia aberta, que prevê a reversibilidade entre os interlocutores - emissor e receptor; locutor e ouvinte -, não havendo conflito entre essas posições. No discurso polêmico, o objeto também se mantém, e a polissemia é controlada, significando que a reversibilidade entre interlocutores é limitada, e cada um busca direcionar ou dominar o referente, gerando uma tensão no discurso. O autoritário, por fim, encobre o referente na opacidade daquilo que é dito e a locução unilateral toma o lugar da interlocução - havendo apenas um locutor, que é a origem do discurso produzido, e apenas um sentido possível. Fazemos uma ressalva para o fato de que essas modalidades foram criadas numa primeira tentativa de classificação discursiva em tipologias, e que estas são incompatíveis com a AD, por ser uma área de incertezas, de questionamentos.

Tendo em vista tudo que foi dito até este ponto, é possível supor qual dos tipos de discurso predomina na escola – o autoritário. É este que não está aberto à tomada

⁶ “O referente é um referente discursivo: são conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos”. (ORLANDI, 2011, p.30)

⁷ “[...] processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem.” (Idem)

de turnos nas situações de enunciação; que mascara e encobre o referente; que restringe o processo de interlocução ao não-dialogismo, à transmissão vertical de informação do professor-locutor ao aluno-ouvinte; e que, por definição, se propõe neutro. O discurso autoritário, no contexto da Escola, está amparado pelo sistema da instituição escolar e cristalizado no discurso pedagógico (DP), que pressupõe uma hierarquia e papéis com funções pré-definidas.

2.2 O Discurso Pedagógico

Há algumas características da ordem da ideologia que merecem ser pontuadas, considerando que a Escola é um espaço no qual a presença do discurso ideológico institucional é muito forte. Como afirmou Magalhães (2015), a ideologia atua no discurso buscando o consenso das individualidades, numa tentativa de homogeneização – que, na Escola, se materializa na adoção do mesmo material didático, das mesmas diretrizes curriculares, do mesmo exame avaliativo para comunidades escolares totalmente distintas e no discurso em si, estabelecendo sempre uma resposta certa, uma verdade única. Além disso, percebemos também uma intensa prática de silenciamento – visto que o ensino no discurso autoritário se dá no eixo da paráfrase, da reprodução do mesmo sentido, da repetição, sem que haja abertura para que o aluno se veja como (ou, antes disso, seja) sujeito do seu próprio aprendizado. A homogeneização, nesse sentido, promove a criação e a propagação de uma mesma imagem de aluno que deve ser assumida por todos os indivíduos no processo de assujeitamento, o que apaga, por sua vez, as particularidades e a bagagem sociocultural de cada um.

A consequência disso é um constante esmagamento do outro (ORLANDI, 2011), ou seja, do aluno no discurso. Professor e aluno não têm o mesmo espaço de fala, assim como os conhecimentos de cada um não têm o mesmo valor ou importância no DP. Enquanto o discurso lúdico permite a troca de turnos de fala, que tanto o papel de locutor quanto o de ouvinte sejam assumidos pelas partes envolvidas na situação de enunciação, o discurso autoritário (e, portanto, também o DP) já determina de antemão

a qual posição-sujeito cabe o papel de locutor (sujeito-professor) e a qual cabe o de ouvinte (sujeito-aluno).

Em suma, vimos até aqui que o DP é um discurso autoritário que se constitui em forte relação com a paráfrase, sem abertura para a construção de um outro sentido. A paráfrase se caracteriza pelo retorno ao já-dito na memória discursiva, remetendo a um tecido formado por uma série de enunciados de uma determinada FD, reafirmando um sentido já formulado (LEANDRO FERREIRA, 2005). O *interdiscurso*, por sua vez, é uma tessitura da ordem da língua e da história; composto por fios do discurso, que são os enunciados, a materialidade do discurso. É nele que os sentidos são acumulados, armazenados; e é de lá que eles são trazidos para fazer sentido numa determinada FD – sendo esta o lugar onde a palavra ganha sentido. Na Escola, há uma herança antiga de discursos que construíram a FD que a constitui hoje, e, à medida que seu curso fluiu pela história, ela foi sendo afetada pelos momentos históricos que atravessou.

Um desses momentos que contribuiu para formação do discurso escolar foi a Escola Nova (RASIA, 2003). A proposta desse movimento era uma renovação educacional trazida da Europa, implantada em meados da década de 30 no Brasil, num contexto em que houve um aumento da consciência da divisão da sociedade em classes, visto que o modelo da República Velha era uma educação exclusiva para as elites. Uma das marcas do Escolanovismo é a “presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional [...]” (Idem, p.132), e tinha por objetivo formar pessoas capazes de produzir ativamente. A Escola Nova, por outro lado, dizia focar no desenvolvimento afetivo-social da criança, sua espontaneidade e seu livre agir. Essa aparente contradição passa a fazer sentido pela perspectiva econômica/materialista, já que o objetivo dessa formação ideológica, cujas práticas discursivas incorporavam o liberalismo, era atender às necessidades produtivas sociais que surgiram com a Revolução Industrial. Essa tão celebrada democratização ou universalização do ensino trouxe consigo uma diferenciação entre a formação das classes socioeconômicas. Os objetivos da educação voltada para a elite sempre foram diferentes dos objetivos da educação para a classe trabalhadora: a primeira preparava indivíduos para assumir

postos de liderança e profissões liberais; enquanto a segunda colocava em segundo plano a formação intelectual e priorizava a instrução para o trabalho.

Esse distanciamento entre os projetos de educação das classes remete a uma questão que frequentemente se deixa passar: a da “gratuidade” da educação. Pagamos impostos e delegamos ao Estado a responsabilidade sobre a educação pública, de forma que ele tem plena autoridade e liberdade para criar e aplicar um projeto educacional que atenda às necessidades da classe a que serve (CORRÊA, 2006). Esse projeto de educação pública, como a própria propaganda estatal explícita na mídia, comemora os passos dados em direção à restrição da educação enquanto formação técnico-profissional, e cada vez mais poda as práticas que buscam promover o desenvolvimento integral do indivíduo e a emancipação político-social.

Retomando o fato de que o discurso da Escola se organiza a partir de um discurso autoritário, nos propomos a pensar a seguinte questão: o ato de educar é um ato de violência? Por um lado, educação e violência nunca seriam associadas num mesmo campo de sentidos - a primeira, inclusive, é tida como o caminho para a redução/extinção da segunda. Por outro lado, a educação institucional, “gratuita” e obrigatória (escolhemos o recorte da educação pública; as particularidades da escola privada estão fora do nosso escopo), age pela imposição de normas e saberes, fazendo com que os indivíduos submetam-se a ela e tenham de incorporar e reproduzir seus discursos, sem que haja espaço para a polissemia, para o discurso polêmico (ORLANDI, 2011). Os sujeitos-alunos são silenciados em sua posição, mas não excluídos das práticas discursivas, pois “o procedimento autoritário”, segundo Orlandi, não seria de “simples e pura exclusão, trata-se antes de dominação, e o dominador não exclui o dominado, incorpora-o como tal” (Idem, p. 35). Nesse sentido, a ação de educar é materialmente caracterizada pelo objetivo de transmitir a ideologia dominante que traz consigo.

Partindo dos escritos de Bourdieu, Eni Orlandi (2011) explica a circularidade do DP. A função primordial da Escola é transmitir o conhecimento acumulado da ciência. Pensando essa questão, é comum que se dê atenção apenas para a função de reprodução cultural, deixando de lado a função de reprodução social, ou seja,

manutenção do sistema de classes sociais – o que Althusser chamou de reprodução das relações de produção (1985). Dessa forma, a imagem que chega até nós é a de uma Escola que distribui de forma harmoniosa o patrimônio cultural, dando a todos igual acesso a cultura e informação. Ocorre que, segundo a autora, há uma relação entre a distribuição do capital cultural e do econômico, de maneira que este funciona como uma “chave” para a decifração dos bens culturais; e que, portanto, “só os possui o que já tem condições de possuí-lo” (2011, p. 22). Além disso, a Escola “contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe” (Idem) na medida em que, por analogia, reproduz uma hierarquia de força, de dominação e submissão.

Por fim, a ideologia determina a ideia de que os sujeitos prescindem da informação que a Escola transmite para ascender economicamente (não sem seu esforço próprio, é claro). O que se ofusca ou apaga nessa questão é o fato de que esses conhecimentos por si só jamais seriam suficientes para obter tal êxito, dada a estrutura econômica e os mecanismos de reprodução das relações de produção. Além disso, o objetivo da Escola para o Estado não é nem nunca foi o de promover a ascensão econômica do proletariado, mas condicioná-lo a aceitar que este é o seu lugar.

2.3 As modalidades discursivas

Tanto Althusser quanto Pêcheux, em suas valiosas contribuições, já diziam que é no âmbito do discurso que nos marcamos como sujeitos, ou, melhor, que somos interpelados em sujeitos pela ideologia no discurso. É na tomada de posição no discurso que nos reconhecemos como sujeitos, na evidência de que “eu sou eu” e na constatação de que o outro também nos reconhece enquanto sujeitos. Esse processo, porém, não se resume à relação entre os sujeitos, mas abarca a relação entre os sujeitos da enunciação e o Sujeito universal, aquele que os interpela, a forma-sujeito da ideologia. Segundo Althusser (1978), toda ideologia teria um centro, no qual se encontra o Sujeito universal, que interpela os indivíduos como sujeitos à sua volta. Pêcheux (1988) estabelece três modalidades discursivas, que se propõem explicitar os

desdobramentos entre o Sujeito (com S maiúsculo) da FD e os sujeitos da enunciação por ele interpelados:

A primeira modalidade seria uma “superposição” ou “recobrimento”, em que, ao inscrever-se no discurso (sendo, portanto, interpelado), o sujeito se submete livremente ao Sujeito. A isso chama-se identificação, e tem como resultado o bom sujeito, que “funciona sozinho”, caminha por si próprio, aceita sua posição social como evidente e necessária, se identifica com a forma-sujeito da FD em que está inserido. Nesse processo de assujeitamento, o bom sujeito reflete cega e espontaneamente a ideologia, acreditando ser a origem discurso que produz, quando na verdade há sempre um já-dito, que compreende uma trama de enunciados inscritos na mesma FD.

A segunda se dá pela via contrária, quando o sujeito, ao posicionar-se no discurso, volta-se contra o Sujeito universal, num movimento de afastamento, contestação. Isso caracteriza, então, a modalidade de contra-identificação, que tem como ator o mau sujeito. Em vez de consentir com o livre assujeitamento, o sujeito contra-identificado luta contra a evidência dos sentidos inscritos na sua FD; refuta a ideologia do Sujeito universal, sem que, no entanto, isso cause entre eles uma ruptura, de forma que o sujeito permanece na FD.

Até aqui, o efeito do interdiscurso pode levar a uma identificação do sujeito com a evidência que a FD lhe fornece, bem como a uma rejeição, caracterizando a segunda modalidade. Há ainda uma terceira. Enquanto a contra-identificação se realiza como um distanciamento do sujeito com relação ao Sujeito, a desidentificação é marcada por uma tomada de posição não-subjetiva, isto é, uma dessubjetivação do Sujeito, que resulta não na sua anulação, mas na sua transformação-deslocamento (PÊCHEUX, 1988). Sobre a modalidade de *desidentificação*, Grigoletto (2005) explica que

o sujeito, ao se relacionar com a *forma-sujeito* que o domina, produz um movimento de desidentificação, o que significa que ele pode romper com a Formação Discursiva em que se inscreveu e, conseqüentemente, se identificar com outra FD e sua respectiva *forma-sujeito*. (p. 64, grifos da autora)

Em análise de discurso, é comum nos depararmos com uma certa dificuldade de perceber as marcas dessa terceira modalidade no discurso, já que são mais

frequentes as posições de adesão ou divergência – respectivamente, identificação e contra-identificação. Uma diferença que merece ser reiterada, é que a contra-identificação *não* resulta num rompimento com a FD, ao contrário da modalidade de desidentificação.

Podemos tomar esses pontos como referência para refletir sobre as relações de sucesso e fracasso escolar. O bom aluno é aquele que aceita o ritual escolar e a evidência do DP; que se submete ao funcionamento engessado da rotina da Escola; que se esforça para absorver o máximo de informação sem filtros; que busca se adaptar ao modelo de avaliação e realizar as tarefas da maneira e no tempo determinados (provas objetivas e dissertativas, trabalhos em grupo e individuais, participação em aula etc.); que só fala quando lhe é solicitado; e por aí vai. O mau aluno, por sua vez, não necessariamente vai de encontro a todos esses critérios do bom aluno, mas ao menos em parte não consegue satisfazer as expectativas pré-existentes a ele, e põe em questão as evidências que a forma-sujeito lhe impõe. Isso pode se dar em relação à não aceitação do aprisionamento dos corpos (também conhecida como “mau comportamento”); não adaptação ao sistema de recompensa-punição (esse exemplo se refere, por exemplo, a casos em que a atribuição de notas não funciona efetivamente como instrumento de controle sobre os alunos); discordância frente aos conteúdos que marcam a ideologia da FD da Escola e por aí vai. Essas, entre várias outras questões, resultam no tão falado fracasso escolar dos maus alunos.

Cabe pontuar que o bom aluno, por outro lado, não necessariamente é um aluno-sujeito identificado com a FD da Escola (um bom sujeito), visto que ele pode se submeter materialmente às normas impostas sem que isso o impeça de questionar a evidência dos sentidos do AIE escolar. Outro ponto que vale observar é o fato de que, mesmo questionando as evidências da ideologia da FD escolar e se voltando contra ela, o mau aluno continua vinculado àquele ambiente e continua inserido na FD da Escola.

2.4 As relações de poder

Em toda relação social, nos revestimos de uma posição-sujeito (PÊCHEUX, 1998), através da qual nos relacionamos com outras posições-sujeito, e isso imbrica, entre outras coisas, relações de poder e hierarquia. Vejamos o quanto isso se mostra nas práticas discursivas da Escola. O professor é a autoridade, é de onde emana a ideologia do AIE escolar nas situações concretas de enunciação. Há diversos elementos do programa escolar que ajudam a construir e legitimar o poder do professor, o que permite que seu discurso seja parâmetro para a moldagem do discurso dos alunos. O sistema de atribuição de notas é um bom exemplo disso: a avaliação serve para testar o quanto o aluno é capaz de reproduzir as formas ou conteúdos ideológicos que a Escola se propõe a transmitir; além de, como dito acima, servir também como “recompensa” em troca da qual os alunos devem se comportar e reproduzir o discurso da FD escolar.

O ritual do ensino resulta no aprisionamento dos corpos, bem como no aprisionamento do discurso do aluno. As regras de comportamento na Escola são introduzidas desde cedo, e são impostas de forma muito clara e explícita. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é comum o estabelecimento de “regras/combinados da turma” (Cf. anexos A a E), que determinam o que é permitido e o que é proibido. Essas regras elaboram e fortalecem um molde comportamental que deve ser seguido à risca para que se obtenha o rótulo de “bom aluno”, de “educado”. Um exemplo muito claro é o Anexo A, que lista uma série de atitudes que caracterizam “ser educado”: *ser amigo, respeitar, não faltar as aulas, falar baixo, estudar, saber ouvir, usar as palavras mágicas, obedecer, participar nas aulas e ser organizado*. Destaque especial para os itens sublinhados: “falar baixo” e “saber ouvir” nos dão uma pista da direção do discurso privilegiada na Escola; enquanto que “obedecer” é bastante explícito no que tange a comportamento e discurso – existe uma hierarquia e uma ordem que devem ser respeitadas, o que também sugere que o sujeito deve se adaptar às regras que lhe são impostas, sem que sua autonomia seja incentivada.

O aprisionamento dos corpos se mostra na forma com que os alunos devem se sentar (como indica o Anexo B, “Sentar-se corretamente”), momentos em que podem falar e o tom/volume da voz (cf. Anexo C, “Ficar sentados, quietos na roda e prestar

atenção na professora”), as roupas que podem vestir, os horários em que podem ir ao banheiro e tomar água (sendo que estas são necessidades básicas do corpo) e por aí vai. O aprisionamento do discurso, por sua vez, tem a ver com a modalidade autoritária do DP, que impõe restrições ao espaço de fala dos sujeitos-alunos e os condiciona a reproduzir um discurso, a aceitar serem moldados. É assim que dissociamos aquilo que deve e pode ser dito na Escola de todo o resto, aprendemos que algumas ideias e conhecimentos são mais válidos e importantes que outros, e que existe uma verdade evidente, isto é, a que a Escola ensina.

No primeiro capítulo, falamos em interpelação ideológica através de uma metáfora, na qual o indivíduo entraria no jogo da ideologia ao ser interpelado em sujeito, e ocuparia determinada posição no tabuleiro de acordo com a posição-sujeito que o revestisse. Sabemos que professores e alunos ocupam posições-sujeito distintas, que interagem num caráter de tensão, visto que a relação entre essas duas partes não é – nem poderia ser, nos moldes vigentes – simétrica. O professor é o detentor do conhecimento socialmente legitimado, que vem da Universidade, que, por sua vez, é um AIE assim como a Escola, e propaga valores burgueses. A ciência oficial produzida e que circula na Universidade está munida de um valor de verdade institucionalizado; é um discurso autorizado por provir de uma instituição de fins científicos que não-fortuitamente está articulada com o Estado no complexo dos AIE. Dessa maneira, o professor, que é o sujeito concreto através do qual os alunos têm contato com o Sujeito da FD escolar, está na Escola para transmitir a voz do cientista, aquele que pesquisou e formulou a informação reproduzida. Nesse processo, suas vozes acabam por se confundir, e a voz do cientista ressoa através do professor, fazendo parecer que ele próprio é a origem do discurso científico.

2.5 Rituais, falhas e resistência

Além da relação professor-cientista, que estabelece um laço de paráfrase, podemos olhar também para a relação de poder existente entre sujeitos-professores e sujeitos-alunos. Colocando isso em perspectiva com as reflexões feitas até este ponto, podemos verificar que a relação de poder entre eles é pré-existente à interpelação

ideológica, ou seja, quaisquer que sejam os indivíduos que ocupem essas posições-sujeito, as regras do jogo já estão dadas de antemão, e compõem um ritual de práticas discursivas institucionalizadas. Pêcheux (1988) afirma que a ideologia reside nas práticas discursivas, que ocorrem materialmente como rituais. Ritual discursivo é, nesse sentido, um conjunto de enunciados que tem relativa estabilidade em termos de normas; que tem mais ou menos a mesma forma e sequência, um funcionamento já cristalizado (por exemplo: uma cerimônia religiosa, uma entrevista de emprego, uma ligação de telemarketing, uma aula, e por aí vai).

Esses rituais são realizados por/para sujeitos no discurso. Esses, por sua vez, não são unos, completos - nem o poderiam ser, pois são atravessados pelo inconsciente, que irrompe na língua na forma de equívocos, que é também o ponto em que o sujeito escapa à dominação da ideologia (LEANDRO FERREIRA, 2015). Além disso, o motor do sujeito é justamente o desejo, a falta, de forma que sua incompletude e cisão são constitutivas. Assim como o sujeito, a língua também sucumbe a esses deslizamentos e falhas. Ao produzirmos discurso, lidamos com ao menos duas dominações: a que pretendemos impor à língua – em nosso ímpeto de dizer tudo, ignorando sua opacidade e sua espessura histórico-semântica, que configura o interdiscurso – e a que a língua ela própria nos impõe – em sua equivocidade. Todo enunciado tem a possibilidade de produzir outros efeitos de sentido que não aquele pretendido, visto que esses se constroem em relação com a exterioridade sócio-histórica. Não se pode, portanto, garantir ou ter controle sobre os efeitos de sentido que se produzem no discurso, pois o sentido está sempre sujeito a tornar-se outro, e é justamente neste deslizamento que algo nos escapa - é aí que se instaura a resistência da língua.

A noção de ritual frequentemente traz consigo a ideia de que há um passo-a-passo, uma ordem quase sagrada a ser seguida, uma perpetuação imutável das variáveis que o compõem. Na linha do que dissemos acima, afirmamos com Pêcheux (1988) que não existe ritual sem falha. Essas falhas são furos, brechas, fissuras, cisões, rupturas na ideologia, que se manifestam na língua na forma de equívocos. É aí que se instauram os espaços possíveis de resistência do discurso, pois é assumindo que o real

da língua é justamente o equívoco, a falha, que encontramos furos na ideologia. Entendemos que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 1990, p.53), sendo “linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Id.). Isso assegura a possibilidade de transcender a ordem parafrástica da dominação ideológica e abrir o discurso para que a resistência se estabeleça.

Reforçando esse entendimento, trago a citação de Dóris Fiss, quando afirma que “mesmo sentidos supostamente fixos jogam nesse movimento que inclui tanto a regularização do preexistente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos” (FISS, 2011, p. 729). É importante reiterar a impossibilidade de os sentidos serem estáveis, imutáveis ou transparentes, já que esse é um ponto crucial na teoria. O próprio da língua é a equivocidade, o deslize, o ato falho - o que significa que não temos controle sobre o que pretendemos dizer, muito menos sobre o que os nossos interlocutores vão entender. Sempre há espaço para a desestabilização dos sentidos, que se reconfiguram à medida que vão sendo incorporados no interdiscurso de uma FD - é também, por fim, a partir da inscrição na FD do locutor ou do ouvinte que um enunciado produz efeitos de sentido.

Dissemos que é buscando o consenso das individualidades que a ideologia busca anular as resistências (MAGALHÃES, 2015). Há, no entanto, algo na tessitura do discurso que é da ordem do não-conformismo, da não-repetição, o que resulta numa ruptura, instaurada entre a língua e a ideologia: esse é o real⁸ do discurso, a resistência. Nesse aspecto, cabe um olhar atento às práticas discursivas institucionalizadas que vigoram na Escola; mas não só isso, cabe pensar quais são os espaços possíveis de resistência para provocar transformações. A partir desses conceitos, nosso desafio é pensar a importância do discurso pedagógico na formação dos alunos-sujeitos e como os espaços de resistência se configuram de fato nas práticas discursivas escolares, identificando e abrindo lugar para fissuras no DP.

⁸ *Real* é entendido como aquilo que é próprio de algo. Nesse sentido, diz-se que a resistência é própria da ordem do discurso, isto é, o constitui essencialmente.

3 Oficina de escuta sensível e discursiva com sujeitos-alunos do contexto público

Partimos da realidade conforme ela se apresenta para pensar possibilidades de transformação. A Escola é um AIE e, como tal, tem por objetivo a reprodução cultural e a reprodução das relações sociais, ou seja, é no e pelo aparelho escolar que ocorre a manutenção do *status quo* pela ideologia⁹. Isso, no entanto, não quer dizer que a Escola, enquanto aparelho de reprodução ideológica, atue simplesmente reproduzindo o discurso da ideologia dominante. Esse processo se dá sempre em caráter de tensão devido à luta de classes, que promove um embate de forças ideológicas nas práticas sociais e discursivas. Em outras palavras, a reprodução cultural e a reprodução das relações de produção não constituem um ritual sem falhas (ALTHUSSER 1985; PÊCHEUX, 1988). Se os AIEs, entre eles a Escola, têm o papel de inculcar a ideologia dominante (ALTHUSSER 1985; ORLANDI, 2011), é porque esta ideologia está em disputa com outras ideologias. É, por fim, nessa tensão entre o movimento de reprodução da ideologia dominante e a busca por instaurar falhas nesse ritual discursivo que se encontra a resistência.

Propomos a premissa de que a Escola é, além de um aparelho de Estado que promove a sujeição ideológica, um espaço de transformação, de tomada de consciência e de resistência da ideologia dominada. Althusser já afirmava que a classe dominante se mantinha no poder não por acaso, mas por estabelecimento e funcionamento dos AIEs, em que a ideologia é realizada e se realiza, tornando-se dominante (ALTHUSSER, 1985, p. 106). A função da Escola, dessa forma, tem caráter duplo e contraditório: ao mesmo tempo em que veicula a ideologia dominante, também serve de palco para que outra(s) ideologia(s) possa(m) realizar-se.

Nesse ponto da discussão, retomamos a Tese 1 de Althusser: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (1985, p. 85). Isto é, a ideologia não é a relação real dos sujeitos com suas condições de existência, mas a representação imaginária da relação desses sujeitos com suas

⁹ “[...] a reprodução da ideologia dominante não é a simples repetição, [...] é o combate pela unificação e renovação de *elementos ideológicos anteriores*, disparatados e contraditórios, numa unidade conquistada na e pela luta de classes, contra as formas anteriores e as novas tendências antagônicas.” (ALTHUSSER, 1985, p. 111)

condições reais de existência, das relações sociais num todo e, conseqüentemente, das relações de produção. Por ser uma representação imaginária, ela constitui uma ilusão da realidade, e não ela própria. Ela é o que se interpõe entre o sujeito e a realidade, colocando-se no eixo do representacional, do simbólico.

A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, resultando na submissão deles ao Sujeito. Na metáfora de Althusser (1985), a forma-sujeito de uma dada FD funciona como um espelho no qual os sujeitos se refletem, isto é, a maneira com que os sujeitos se concebem é proveniente da imagem que o espelho da ideologia produz deles. Essa face duplicada da ideologia tem como resultado (1) a interpelação ideológica, (2) a sujeição dos sujeitos ao Sujeito (a forma-sujeito da FD), (3) o reconhecimento do sujeito em relação a si mesmo, ao Sujeito e aos outros sujeitos, e (4) a evidência de que as coisas são como são “porque sim”, porque “tem que ser assim”, ou seja, a tal evidência dos sentidos de que fala Pêcheux.

A escola é um aparelho reprodutor da ideologia do Estado; é um dos meios pelo qual se tem contato com a ideologia dominante; logo, é também através dela que o tal espelho da ideologia opera. Assim, atuando por dentro da Escola na base material da ideologia, se tem oportunidade de pôr em evidência o que é a ideologia dominante e, assim, quebrar o espelho da ideologia (ALTHUSSER, 1985), mostrando a falsa coerência da realidade. A forma como vemos a realidade dentro da ideologia é, antes de mais nada, uma representação da realidade, construída ideologicamente - logo, discursivamente -; portanto, explicitando a evidência da ideologia, quebramos a relação de equivalência/transparência entre a representação da realidade (discursivamente construída pela ideologia) e a realidade ela própria, criando espaço para o discurso polêmico, para outras ideologias.

Sobre essa questão, Althusser explica que “[...] aqueles que estão dentro da ideologia se pensam, por definição, como fora dela: é um dos efeitos da ideologia, a negação prática do caráter ideológico da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz: ‘eu sou ideológica’” (1985, p. 97). Na Escola, todo conhecimento, toda conduta, todo discurso é único e evidente. Único no sentido de lugar de legitimidade: é óbvio que o que é ensinado na Escola é o certo, tudo que o professor diz e ensina é certo e

inquestionável. Por que a Escola, sendo o principal lugar social de propagação de informação e de verdade, propagaria uma ideologia, se se propõe tão neutra? Justamente porque tal propósito se estabelece a partir de uma proposta impossível, a da tal neutralidade. Nesse sentido, entendemos que o papel da ideologia é não nos deixar perceber que estamos sob influência da inscrição em dada FD.

Por outro lado, não podemos esquecer que a formação ideológica e discursiva da Escola não é engessada nem imutável. O sujeito, ao mesmo tempo em que é afetado pela FD, também a afeta com seus dizeres, e assim contribui continuamente para a renovação da mesma. Dizer isso em relação à Escola significa assumir que é através dos sujeitos que estão inseridos na FD escolar (alunos, professores, orientadores pedagógicos, diretores etc.) que se dá a possibilidade de transformação da forma-sujeito.

Para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho abrangente e de longo prazo, que considere o funcionamento das formas de domínio burguês (ALTHUSSER, 1985, p. 127), que não são formas neutras, mas aparelhos tendenciosos e coercitivos; e provoque uma transformação de dentro para fora nos AIEs. Lembrando que a AD não é uma área de respostas prontas, mas de questionamentos, propomos a reflexão sobre quais sujeitos constituem a burguesia. Embora a bibliografia considere a burguesia como classe dominante, fazemos uma ressalva quanto ao fato de que a própria organização das classes sociais sofre modificações no curso da história, o que não significa que “burguesia” corresponda à classe dominante atualmente¹⁰.

3.1 Pensando um discurso polêmico

Uma concepção bastante comum é a de professor como “transmissor do conhecimento”, na qual ele é tido como um tradutor do conhecimento científico produzido por terceiros (a comunidade acadêmica) para uma linguagem e ritmo

¹⁰ “o específico dessa ruptura [com a ideologia dominante], desse distanciamento radical é que aquelas só podem realizar-se através de uma luta de longo alcance, que deve, além disso, levar em conta as formas de domínio burguês e de combater a burguesia no seio de suas próprias formas de dominação, mas sem nunca deixar-se enganar por essas formas, que não são simples formas neutras, mas aparelhos que realizam tendencialmente a existência da ideologia dominante.” (ALTHUSSER, p. 127)

“acessíveis aos alunos” (CORTESÃO, 2012). Isso significa dizer que o aluno, além de ser enquadrado na imagem social de “aquele que não possui conhecimento”, é tido já no ponto de partida como aquele que não consegue acessar o conhecimento científico, que é o conhecimento socialmente legítimo, por sua complexidade. A visão de Escola enquanto local e meio de transmissão ou tradução de conhecimento está relacionada com um projeto de escola de massa(s), fechado na reprodução mecânica dos conteúdos, pois uma educação que vise ao desenvolvimento integral das faculdades dos sujeitos não se encaixa na função que o Estado burguês designa à Escola. É difícil fazer com que esses interesses (antagônicos) dialoguem: ou formamos pessoas capazes de pensar e agir autonomamente na sociedade, ou formamos pessoas que reproduzam um pensamento e uma práxis que, por sua vez, vão ao encontro dos interesses da classe dominante. Dessa forma, faz parte do objetivo desse projeto educacional que os alunos saiam da Escola da forma mais homogênea possível, tanto que eles já são tratados dessa maneira ao chegarem lá.

A relação entre professores e alunos é marcada pelo que Luiza Cortesão chama de daltonismo cultural, atitude que ignora as diferenças socioeconômicas e culturais dos alunos – a família, a comunidade, o lugar de onde vêm, a sua bagagem individual e o capital cultural que ele traz consigo, o seu processo individual de formação enquanto sujeito social. Esse daltonismo cultural faz com que o professor parta da ideia abstrata de um “aluno médio”, que nada mais é senão um apagamento a priori das singularidades que compõem a massa discente, e tem como fim sua homogeneização. A título de exemplo, podemos citar a falsa homogeneidade cultural apresentada pelo material didático, que é produzido de forma centralizada e distribuído em regiões culturalmente muito distintas, como se a cultura do país inteiro fosse a mesma, ou seja, aquela que ele representa.

Procurando uma direção inversa à vigente, buscamos o conceito de *escuta sensível*, cunhado por René Barbier (2002). Aquele que se propõe a fazer esse exercício “deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores de símbolos e de mitos” (Id., p. 1), ou seja, é uma noção que se fundamenta a

partir da empatia. Nessa direção, um professor que incorpore a prática da *escuta discursiva* no seu dia-a-dia em sala de aula deve aplicar essa perspectiva desde o primeiro momento de contato com os alunos, antes mesmo de fazer o planejamento das aulas: “A perspectiva científico-clínica da escuta sensível, segundo Barbier (2002), acontece durante a avaliação inicial do grupo, visando a diagnosticar suas necessidades, e considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual” (Id. apud CANCHERINI et al., s.d., p. 2).

Em termos de discurso, podemos inferir que a escuta sensível é parte fundamental na concepção de reversibilidade entre as posições de sujeito-locutor e sujeito-ouvinte, bem como interfere no exercício do discurso autoritário do AIE escolar, que preza por uma relação engessada em que as posições-sujeito já estão dadas de antemão e servem para reproduzir uma ordem hierárquica. Essa verticalidade na Escola - que é uma das características do DP - reflete-se analogamente na estratificação social em classes desiguais, pois gera um condicionamento ou uma tendência a obedecer - mais do que isso, naturaliza a distribuição desarmoniosa de poder, velando, portanto, o funcionamento autoritário do Estado.

3.2 A proposta da oficina

Aproveitamos a contribuição de Barbier para estruturar nossa proposta de análise das direções da discursividade na Escola. Para tal, somamos a noção de *escuta discursiva*, de Leandro Ferreira (2007): “a *escuta discursiva*, sob a forma de um *gesto de interpretação*, também vai na mesma direção exigir do analista do discurso um trabalho de ‘escuta’” (p. 107, grifos da autora). Assim, nossa análise traz o aluno no lugar de sujeito-locutor por partir da crença de que a reversibilidade desses papéis de fala e escuta deve ser constante e permanente. A forma como o aluno vê a função da Escola em relação a ele próprio e à sociedade como um todo orgânico, e a forma como ele se vê dentro do sistema escolar nos mostra muito sobre o mecanismo discursivo no qual se apoia o AIE escolar.

Nesse sentido, organizamos dois momentos de escuta:

- (1) o primeiro se deu com um grupo de nove alunos cursando o final do Ensino Fundamental em escola pública de contexto periférico;
- (2) o segundo com três alunos no final do Ensino Médio, também em escola pública, que participaram do movimento de ocupação das Escolas em 2016.

A dinâmica dessas oficinas de escuta foi bastante simples, pois o objetivo era que os alunos tivessem o máximo possível de espaço para expor o seu entendimento sobre a da função da Escola. Algumas perguntas foram pensadas para conduzir a conversa, sendo elas:

1. O que vocês mais gostam na Escola?
2. Por que vocês estão na Escola?
3. A contribuição de vocês é acolhida em sala de aula?
4. Vocês se consideram bons alunos?

As respostas que surgiram nas duas oficinas expressam uma diferença bem interessante de ser observada. As falas dos alunos do ensino fundamental se deram num movimento de identificação com a FD escolar, enquanto que a dos secundaristas demonstraram vários pontos de afastamento em relação à ideologia que a forma-sujeito da FD escolar lhe fornece (PÊCHEUX, 1988). Para facilitar a análise, vamos nos referir ao primeiro grupo (8º e 9º ano do Ensino Fundamental) como FD1 e ao segundo (3º ano do Ensino Médio) como FD2.

3.3 Reflexão sobre a escuta

O primeiro ponto discutido em ambas as oficinas foi o que eles mais gostam na Escola (enquanto instituição, não em relação à escola específica em que estudam) e por que eles frequentam a Escola. Os alunos-sujeitos da FD1 trouxeram pontos como a merenda - o que não aconteceu com os da FD2, podendo estar relacionado tanto com a diferença de faixas etárias quanto com o contexto socioeconômico¹¹, visto que os alunos da FD1 vêm de um contexto periférico -; a sala de vídeo - que significa um local de quase diversão, onde são realizadas atividades fora da rotina -; e o encontro com amigos - que, por fim, remete ao fator de interação social. Este foi um tópico que

¹¹ Sobre a questão da classe socioeconômica, podemos mencionar que a merenda é, para alguns, o principal motivo para frequentar a Escola.

apareceu nas duas oficinas quando perguntamos o que mais gostavam na Escola. É nessa interação com colegas e amigos que eles encontram espaço para falar e para ser ouvidos, e é uma situação em que muitos compartilham seus conhecimentos de mundo, ou seja, muitas trocas de saberes extraescolares ocorrem, e isso, além de ser um ganho de conhecimento, é uma das coisas (senão a maior) que eles mais gostam na Escola, que os faz continuar frequentando esse espaço. Isso mostra que existe uma vontade de aprender, o que falha, portanto, é em termos de o que e como se aprende.

Na segunda questão, sobre o porquê de estarem na Escola, o aspecto mais privilegiado pelos alunos da FD1 foi a promessa implícita de um futuro melhor e um emprego “digno” - alguns mencionaram a experiência familiar, trazendo motivos pelos quais não gostariam de seguir a mesma trajetória. Essa tomada de posição corrobora a função da Escola como lugar de formação para o mercado de trabalho, de forma que ela representa uma possibilidade de êxito profissional e econômico. Ainda nessa mesma questão, um aluno trouxe a língua enquanto marca de status social: “Porque quando a minha mãe vê as reportagem dos jogadores na TV... Tem alguns que falam muito errado. Daí ela pega e fala ‘meu filho, estuda, menino, estuda...’”. O “falar errado” remete a um registro que não é socialmente legitimado, precisamente por provir de classes marginalizadas, e resulta num rótulo estigmatizado. A Escola, nesse sentido, oferece uma forma de inclusão social através da língua, dado que a que é ensinada no contexto escolar é justamente a que tem prestígio, ou seja, a das classes cujo capital cultural como um todo é privilegiado.

Quando questionados se as contribuições deles são acolhidas, uma aluna respondeu que “nem sempre, [...] é que todo mundo guarda pra si mesmo”, e outra disse que “tem professor que não gosta de ouvir o aluno”. Ora, uma coisa leva a outra. Se o professor ensina através de sua práxis que é a sua voz que deve ser ouvida, como se esperaria que o aluno sentisse que existe espaço para expor o que pensa? Aqui, vemos no discurso dos alunos como a irreversibilidade das posições de sujeito-locutor e sujeito-ouvinte está enraizada.

Houve um episódio que merece ser compartilhado. Em meu contato por telefone com a escola, falei no grupo ideal como sendo o mais heterogêneo possível,

incluindo os ditos “alunos-problema”. Minutos antes da oficina, a diretora disse que havia solicitado que as professoras selecionassem os “melhores alunos”, pois a maioria era muito bagunceira e poderia “atrapalhar” o andamento da dinâmica. De todos os alunos presentes na roda de conversa, contudo, apenas uma respondeu que se considera boa aluna, todos os outros, mesmo sendo considerados pelos membros da escola como bons alunos, não se veem dessa maneira. O critério de caracterização de “bom aluno” da escola pareceu estar relacionado simplesmente com “bom comportamento” e boas notas nas avaliações; enquanto que o dos alunos ou avalia seu desenvolvimento como insuficiente em pelo menos um desses âmbitos, ou considera outros além desses, os quais não ficaram claros.

Direcionamos então nossa escuta para os discursos dos secundaristas sobre sua relação com a Escola. Todos os participantes da segunda oficina (FD2) fizeram parte das ocupações e são engajados com o movimento estudantil. Antes de passar às respostas deles, podemos analisar o significado das ocupações para a reversibilidade das posições de sujeito-locutor e sujeito-ouvinte na Escola. O movimento de ocupações que ocorreu em 2016 foi pioneiro em várias escolas, e também nas vidas dos alunos. Começou no estado de São Paulo como uma crítica aos cortes que a gestão do governador fez nos repasses de verbas das merendas, que para alguns era um dos motivos principais para estar na escola. Essa experiência, tanto aqui quanto em São Paulo, contribuiu de forma muito intensa na formação dos sujeitos-alunos, que, fazendo parte da Escola, atuam com o acréscimo de seus discursos para a transformação dessa FD. Ao ocupar o espaço físico da Escola, eles tomaram um posicionamento político que colide com a proposta ideológica da Escola, de obediência e resignação, caracterizando um movimento de contra-identificação, nas modalidades de Pêcheux (1988), com o Sujeito (com S maiúsculo, a forma-sujeito) e com a estrutura dessa instituição. O resultado dessa contra-identificação se manifestou numa iniciativa de reestruturação das relações de poder na Escola. Um dos entrevistados deu um exemplo de ação feita ao final das ocupações:

- (1) A gente botou todas as salas em forma de U, porque normalmente é sempre uma fileira atrás da outra, para tentar rebater aquela coisa de verticalidade - o professor fala, os alunos escutam; o diretor fala, o

professor escuta. E estando nessa forma de U também não tem aquela verticalidade dentro da sala. (Aluna 1)¹²

Eles ressignificaram muitas relações dentro da Escola e para além, na sociedade, passando a se ver como sujeitos histórico-políticos. Essa tomada de posição teve efeito nas relações materiais que permeiam o AIE escolar. Conforme expusemos acima, eles seriam “maus sujeitos”, ou seja, sujeitos que não se identificam com a ideologia da Escola. Essa “contramão” ideológica é possível graças às falhas da dominação. Pêcheux se refere a elas explicando que “não há dominação sem resistência, [...] o que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (1988, p.304). O próprio mote do movimento trazia as palavras “ocupar e resistir”, o que os posiciona já nessa direção de contra-identificação, da resistência ao assujeitamento.

- (2) Eu acho que o que as pessoas mais gostam é que é lá que começa o teu ciclo social, tu começa a conhecer pessoas, e começa a criar quem tu é de verdade. Porque antes tu só é o que os teus pais falam, [...], daí tu cresce, começa a ver as pessoas diferente e [...] começa a criar o teu eu. (Aluna 1)
- (3) É muito massa tu começar a sair do que só a tua família pensa ou que tu tava acostumado a ver antes, começar a descobrir outras coisas. (Aluno 2)

O primeiro ponto abordado foi o que eles mais gostam na Escola. Aqui aparece a questão da interação social como motivação para frequentar a Escola. O contato com o outro, além de ser cativante, contribui na formação dos sujeitos em geral, sendo a Escola um dos principais locais em que isso ocorre, dada a extensão de tempo que se passa nesse ambiente. Essa possibilidade de trocas proporciona aos sujeitos uma exposição a outras FDs, pois os anos anteriores ao ingresso na Escola são marcados por um contato quase exclusivo com a FD familiar, formando uma espécie de “redoma discursiva”. O espaço escolar, que reúne sujeitos vindos dos mais variados lugares sociais, apresenta ao aluno uma pluralidade de sentidos e formações ideológicas.

Encontramos reflexos do discurso da Escola na própria percepção que esses alunos têm da hierarquia escolar:

- (4) Aluna 1: - Toda a experiência que eu tive de escolas públicas foi o professor falando e a gente escutando, e é isso. Alguns professores te dão mais

¹² Para manter o anonimato dos participantes, vamos nos referir aos participantes enquanto aluna 1, aluno 2 e aluno 3.

espaço na sala e querem escutar mais a tua opinião, mas são muito poucos professores.

- (5) Aluno 2: - Os que são exceção à regra, né. A regra é o professor falando e a turma escutando.

Um sujeito identificado vê essa relação como necessária, como se aceitá-la fosse uma questão de respeito pelo professor; enquanto um sujeito contra-identificado vê nessa relação vertical – que é a regra – uma relação de poder que direciona o referente de acordo com a ideologia do sujeito-locutor (o professor) no discurso autoritário da Escola (ORLANDI, 2011). O problema dessa relação ser vertical, é que silencia uma das partes da interlocução, leia-se: os sujeitos-alunos. As “verdades” transmitidas nesse sistema fechado de reprodução ideológica são estruturalmente eleitas e impostas, e ignoram as inquietações e interesses dos sujeitos-alunos. A Escola deveria proporcionar um ambiente em que o aluno possa se colocar genuinamente naquilo que ele diz; concordando, se identificando com o seu dizer. Na contramão disso, a Escola exige que o aluno reproduza um discurso que já está formulado de antemão, e que não necessariamente converge com o discurso que ele produziria se estivesse exposto a uma modalidade de discurso polêmico. Esse descompasso é percebido pelos alunos, como vemos no trecho (6):

- (6) O método de ensino dado aqui no Brasil acho que é muito ultrapassado, assim... Porque os alunos não se interessam pelo que eles tão aprendendo, os professores não se interessam pelo que eles tão ensinando, não tem mais interesse de nenhuma das partes, sabe. (Aluna 1)

Para além do fato de que o conteúdo veiculado não dialoga com os interesses e com a realidade dos alunos, isso também nos remete ao primado prático da luta de classes de Pêcheux, que pontua que “não existe dominação sem resistência” (1988, p. 304), visto que a estrutura de dominação da Escola pode ser pensada em perspectiva com a dominação de classes (professores x alunos, empregadores x empregados). Os alunos, percebendo a verticalidade nas relações escolares e o descompasso entre a realidade discursivizada pela Escola e a que eles próprios percebem, ou seja, percebendo o afastamento existente entre a Escola e a realidade exterior a ela, passam a questionar a relevância prática social do conteúdo veiculado na e pela Escola.

- (7) A escola é a primeira instituição depois da família que a pessoa encontra na sua vida, ela encontra uma instituição que parece uma prisão. [...] Se tu parar para pensar que o modo que tu senta na sala e o modo que tu estuda é igual ao modo como a minha vó estudou. (Aluno 2)

Neste trecho, aparece uma comparação frequentemente feita entre a Escola, um AIE; e prisão, uma das peças que constitui o ARE (Aparelho Repressivo de Estado). A semelhança é real e faz sentido, pois os AIEs geram condições políticas e sociais para que a classe dominante mantenha a detenção do poder de Estado; e o ARE garante a repressão e punição daqueles que não se submetem ao papel que cabe à sua posição-sujeito¹³. Esses moldes estão em cena há muito tempo na história da educação. No Brasil, começou com a catequização dos indígenas pelos jesuítas, que tentaram despi-los de sua cultura e colonizá-los para que se tornassem servos obedientes de portugueses e espanhóis. A educação foi se modificando na sequência dos acontecimentos históricos, mas mantém seu caráter coercitivo e, acima de tudo, ideológico. Perguntamos então sobre a acolhida dos conhecimentos extraescolares dos alunos em sala de aula, no intuito de analisar o quanto de abertura existe para o discurso polêmico na Escola na perspectiva dos alunos.

- (8) Cada espaço vai ter uma contribuição e às vezes acho que até o próprio espaço da Escola limita as contribuições que ele poderia dar... Acho que os professores ainda são muito limitados dentro das matérias em geral. Acho que a gente podia trazer uma amplitude maior. (Aluno 3)

Os demais espaços contribuem na medida em que a modalidade do discurso permite que isso ocorra. Os professores, como sujeitos-locutores nesse modelo autoritário que constitui o discurso pedagógico, são agentes que representam e realizam o discurso da Escola, e, portanto, seguem diretrizes que determinam como e sobre o que se fala na sala de aula. É interessante notar que a última frase, que começa com “Acho que a gente podia [...]”, traz nesse “a gente” a noção do discurso polêmico, de uma interpelação de muitos sujeitos como agentes. A “amplitude maior”, por fim, passa pelas falhas de dominação do DP, ou ao menos por uma modificação

¹³ Althusser (1985) faz o caminho oposto: ele explica que os ARE garantem essas condições para a atuação dos AIEs. Nossa inversão se fundamenta no raciocínio de que quanto mais uma comunidade obtiver sucesso em formar bons sujeitos (aqueles que se identificam com a ideologia da forma-sujeito), menos será necessário o exercício do ARE, o que não significa dizer que o ARE deixe de existir ou até mesmo de operar.

desse modelo de discurso para um polêmico, que se abra para discursos outros, para a enunciação de uma pluralidade de FDs e de sujeitos.

O rumo da conversa da oficina naturalmente se encaminhou para uma conclusão otimista, propondo um novo paradigma para o fazer da Escola, como podemos ver nos seguintes excertos da aluna 1:

- (9) É aquele ensino mais aristocrata de que tu tem que aprender isso e tu não tem que pensar, tu não tem que refletir sobre o que tu tá pensando, tu não tem que refletir o que tu muda na sociedade, o que a sociedade muda em ti. Só reproduzir.
Eu acho que a escola tinha que ser o início da tua cidadania ali, sabe? Tem que aprender o que que é ser um cidadão, qual é o teu papel dentro da sociedade, qual é o papel da sociedade pra ti, quais são teus deveres, quais são teus direitos, o que que tu tem que aprender de fato, e não decorar.

Aproveito essas duas falas para fazer uma reflexão sobre a tipologia proposta por Eni Orlandi em 1978. O trecho (9) mostra uma visão crítica sobre o funcionamento do AIE escolar, um contradiscurso, que revela um descontentamento com a proposta do discurso da Escola. Percebemos, no entanto, algumas marcas de desidentificação do sujeito com a ideologia dessa FD, cuja evidência já não é tão forte¹⁴. A última frase, “Só reproduzir”, além de indicar um reconhecimento da presença da ideologia na Escola, pelo seu caráter marcado pela reprodução, também demonstra que o sujeito já não mais reconhece nem se identifica com a forma-sujeito da FD.

A desidentificação fica mais clara no trecho seguinte, (9), quando se propõe uma transformação-deslocamento do Sujeito dessa FD para uma nova forma-sujeito, uma vez que se desidentificar é propor um novo paradigma. A Aluna 1 expõe um conjunto de ideias acerca dessa nova forma-sujeito com a qual estabelece uma identificação, e associa a ela novas funções/objetivos da Escola numa perspectiva de transformação dessa FD. A realização dessa transformação na realidade material depende do deslocamento de sentidos no campo do discurso, sobrepondo dizeres no interdiscurso que compõe a FD escolar. A famosa “decoreba”, mencionada no final do

¹⁴ “Ora, o que, justamente, nosso desvio permite compreender é que esse ‘antagonismo’ [...] se manifesta, em realidade, no interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ele ou que a rejeite.” (Pêcheux, [1975]1988, p.216)

trecho (10), nada mais é senão um exercício de paráfrase que reproduz um conjunto de valores e conhecimentos para obter êxito nas avaliações escolares. Tira notas boas aquele que reproduz o discurso que a escola transmite.

(10) Fazer com que o aluno ajude a construir a escola e a escola a construir o aluno, ser algo muito mais horizontal do que vertical. (Aluno 2)

A mesma desidentificação ocorre em (10). O Aluno 2 propõe uma alteração na estrutura unidirecional do discurso autoritário, um desvio para o discurso polêmico, que acolha a tensão entre os diferentes posicionamentos ideológicos dos sujeitos inseridos na FD escolar. Isso se marca, por exemplo, no antagonismo entre o modelo de relação horizontal (que seria o “ideal”) e o vertical (que é o modelo vigente) entre os sujeitos da Escola; bem como na construção simultânea dos sujeitos e da Escola, criando um movimento dialético (em que um influencia e se deixa influenciar pelo outro) e permitindo que a FD seja afetada com os dizeres dos alunos-sujeitos, de forma que eles sejam agentes de transformação. O mesmo deslocamento se verifica em (11), com foco na função da Escola em relação à sociedade:

(11) Uma Escola ideal, ela seria uma Escola com práticas que nos ajudassem a coletivizar os meios, se preocupar muito mais com o que a gente tá fazendo na rua, como a gente passa o nosso dia a dia, qual é a nossa qualidade de vida. E aí acho que pensando mais em viver pro conjunto, pra todo mundo viver melhor, acho que ela serviria pra isso também. (Aluno 3)

Finalizando a análise da oficina, fazemos uma consideração sobre a ponte entre o discurso da FD2 e sua práxis. No último dia da Ocupação, além de reorganizarem a disposição do espaço das salas de aula, organizando as mesas e cadeiras em formato de U – que por si só já propõe uma desverticalização das relações entre alunos e professores -, os ocupantes escreveram em todos os quadros a frase “O conhecimento é horizontal”. A considerar pela proporção que tomou o movimento de ocupação das escolas pelo Brasil, acredito que as falhas de que falaram Althusser e Pêcheux estão ganhando força e atingindo uma dimensão considerável de alunos-sujeitos que se desidentificam com o Sujeito da FD escolar. Esse episódio, que afeta o interdiscurso da Escola com os dizeres de seus agentes e esboça uma nova forma-sujeito, é provavelmente uma das lições mais importantes no âmbito político-histórico

que os alunos-sujeitos nos ensinaram nos últimos tempos. O conhecimento é horizontal, e para que ele circule horizontalmente, é preciso que haja uma transformação na relação entre as posições-sujeito da FD da Escola; é preciso que haja cada vez mais falhas e mais resistência. O conhecimento não deve ser hierarquizado nem imposto, mas construído em coletividade, abraçando as tensões, a polissemia, os equívocos, as falhas, a resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos basta, frente à estagnação desse sistema de reprodução discursiva que a Escola tende a ser, admitir que nossa prática seja meramente otimista ou, pior, conformada com a estrutura escolar. Se pretendemos uma transformação radical no paradigma da educação, a nossa contra-identificação enquanto sujeitos-professores não será suficiente, pois consente com a continuidade do funcionamento atual do DP, ao qual não faltam críticas.

Conforme apontamos principalmente ao longo do capítulo 3, há alguns caminhos que, se aplicados na prática, promovem alterações progressivas e significativas no DP. A primeira questão é a quebra da verticalidade na relação discursiva entre sujeitos-professores e sujeitos-alunos. A transição de um discurso autoritário para um discurso polêmico passa por uma prática constante que observe os pontos que os distinguem, isto é, a reversibilidade de papéis de sujeito-locutor e sujeito-ouvinte no discurso, que possibilita que outras FDs se pronunciem no contexto de enunciação; e a tensão resultante da polissemia, que pressupõe uma pluralidade de FDs em jogo e faz com que elas disputem pelo direcionamento do referente de acordo com as formações ideológicas que as constituem. Dentro da sala de aula, isso significa compreender que o discurso do professor não deve sobrepor muito menos silenciar o do aluno, e que não deve haver uma hierarquia de relevância entre os conhecimentos trazidos por ambas as partes. Na contramão disso, devemos conceber um projeto pedagógico que parta fundamentalmente da realidade material experienciada pelos alunos para pensar os temas que norteiam as aulas – o que há muito não é novidade na literatura pedagógica. Paulo Freire teve sua prática baseada nesse direcionamento do olhar do professor para a realidade dos alunos. Na *Pedagogia do Oprimido*, lançado em 1974, Freire disse que

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2013, p. 120)

Na linha do que foi dito acima, afirmamos que esse exercício de análise das situações concretas seria por si só uma função primordial e imprescindível da Escola na formação dos sujeitos sociais. Que espaço melhor que a Escola para discursivizar as questões concretas que afetam os sujeitos que a constituem? Se a educação nos mostrasse não *o que pensar*, mas que devemos pensar por nós mesmos (primado prático do inconsciente segundo Pêcheux, *ousar pensar por si mesmo*), ela formaria sujeitos críticos, conscientes da dialética do seu agir no mundo, ou seja, da potencialidade de transformação da realidade a partir da sua práxis. Dizer que precisamos priorizar os temas da vida real na Escola é um tanto trivial, mas a realidade predominante do ensino ainda prioriza uma lista de conteúdos em grande parte dissociados da realidade social.

Essa ideia não circula apenas na literatura do campo da educação, mas nos diálogos dos próprios alunos. Em dado momento da oficina, o aluno 3 disse que “não só a gente, mas o ambiente em si tem que se readaptar, se a gente fosse colocar as coisas de fora para dentro”. O ingresso dessa realidade a que ele se referiu no discurso escolar se dá, por exemplo, através a escuta discursiva-sensível (LEANDRO FERREIRA, 2007; BARBIER, 2002), e pressupõe que o professor se coloque na posição de sujeito-ouvinte, e busque – no diálogo – apreender o que Freire chamou de *situações-limite*. Estas, ao serem formuladas como tais, objetivam a realidade, num exercício crítico que refrata a materialidade das situações, transformando-as; e deve ser proposto pelo professor e protagonizado pelos alunos. O autor explica que as situações-limite “não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existisse” (2013, p. 125). As situações-limite propostas por Freire são, portanto, desafios da realidade, que podem ser transpostos por *atos-limite*, que propiciam sua superação, em oposição à submissão e resignação dos sujeitos frente a elas:

Para alcançar a meta de humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham quase coisificados. (FREIRE, 2013, p. 131)

Se considerarmos que o problema abordado neste trabalho foi a situação-limite “discurso pedagógico (autoritário) do AIE escolar”, com todas as suas particularidades,

propomos agora atos-limite, que, como forma de resistência à ideologia dominante, ajudem a modificar o eixo de atuação da Escola.

Tanto o exemplo das ocupações, quanto os exemplos mais simples que vivenciamos cotidianamente em sala de aula são passos dados em direção a essa transformação. A ruptura com o discurso parafrástico de reprodução da ideologia da FD escolar aponta para um novo discurso, que abrace a polissemia, a tensão. Esse deslocamento, como disse Pêcheux, se faz possível graças às falhas da dominação ideológica, e leva à projeção de uma nova forma-sujeito. Trazendo esse deslizamento para a materialidade do discurso, é necessário que os dizeres dos sujeitos-alunos sejam incorporados na tessitura do interdiscurso para que haja uma renovação da FD escolar.

Vale lembrar que, ao nos marcamos como sujeito nas situações de enunciação, passamos simultaneamente a fazer parte de uma FD, sendo por ela afetados, mas também afetando-a. Os sujeitos que contribuem com a FD escolar são, portanto, aqueles que se marcam na materialidade de seus discursos – isto é, aqueles cujos discursos se fazem presentes.

Para converter o caráter autoritário do DP numa modalidade mais polissêmica, como afirmou Eni Orlandi, faz-se necessário “questionar seus implícitos, seu caráter informativo, sua ‘unidade’” (2011, p.32). Propomos, assim, pensarmos o fazer docente também como uma formação de analistas do discurso, expondo aos alunos os efeitos de sentido dos enunciados e convidando-os regularmente a um exercício de desvelamento dos mesmos, desconfiando da obviedade e da transparência dos sentidos. Incorporando esse olhar discursivo na prática escolar, vamos aos poucos modificando os traços das posições-sujeito que nela atuam, de forma que um não falte espaço para que os sujeitos-alunos exerçam sua capacidade de discordância.

Esse olhar especulativo e crítico para a realidade há muito vem sendo negado devido à resignação a que os sujeitos-alunos são impostos na Escola. Num projeto de educação libertadora, ele deve, ao contrário, ser incentivado, quebrando o espelhamento dos sujeitos na ideologia, encorajando-os a *ousar pensar e ousar se revoltar*. A partir disso, a relação dialética entre o discurso e a materialidade histórica dá

o impulso que falta para que essa transformação possa se expandir a outros níveis das estruturas sociais.

Gostaria de encerrar fazendo uma convocação para que possamos - professores e alunos – abrir espaço para essa falha fazer sentido e ser trabalhada em toda a sua materialidade significativa, instaurando a resistência e criando as condições para a transformação do paradigma atual.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

_____. *Um processo sem sujeito nem fim*. In: ALTHUSSER, L. *Posições*. Rio de Janeiro: Graal, 1978. v. 1.

BARBIER, R. *Escuta sensível na formação de profissionais de Saúde*. In: Anais da Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde-FEPECS, SES-GDF, Brasília, DF, Brasil. (2002) Acessado em: 31/10/2017. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 8 de novembro de 2017.

CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação, Comunicação, Anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006

CORTESÃO, Luiza. *“Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula”*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v.37, n. 3, p.719-735 Set-Dez 2012.

DUNKER, C. I. L.. *“Discurso e Ideologia”*. In: Inês Signorini. (Org.). *Re-Discutir Texto, Gênero e Discurso*. 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2008, v. 2, p. 185-214.

FISS, Dóris. *“O Dizer da Professora: para além da indignação”*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 727-746, set./dez. 2011.

FRANCO, M.; CANCHERINI, Â.; PONTES, R. *A escuta sensível como instrumento pedagógico de formação de docentes*. In: Anais do I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente - IV Encontro Brasileiro da Rede Estrado, 2011, Maceió.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1996

GUIMARÃES, Elisa. *Relações de poder no discurso pedagógico/didático*. In: II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso se VIII ENIL - Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal, 2009, São Paulo. Anais do VIII ENIL - 2007. São Paulo: Gráfica da FFLCH - USP, 2009. v. 1.

GRIGOLETTO, Evandra. *A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma Reflexão acerca do Movimento de Desidentificação*. Estudos da Língua(gem), Michel Pêcheux e a análise do discurso. Vitória da Conquista, n.1, p.61-67. 2005.

HERBERT, T. (Michel Pêcheux). *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social*. In: ORLANDI, Eni (Org.) *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012[1966], p. 21-54.

LEANDRO FERREIRA, M. C. A trama enfática do sujeito. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, M. C (orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. (p. 99-108)

_____. Análise de discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, Porto Alegre, Vol. 24, nº 48, p. 17-34, 2010.

_____. *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS/Instituto de Letras, 2005

_____. *O caráter singular da língua na Análise do Discurso*. In: *Revista Organon*. Porto Alegre: Instituto de Letras, v. 17, n. 35 (2003) [Ed: Discurso, língua e memória]

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. *Althusser: A Escola como Aparelho Ideológico de Estado*. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/althusser-a-escola-como-aparelho-ideologico-de-estado.html>>. s.d. Acesso em: 21 de junho de 2017.

MAGALHÃES, Belmira. *Discurso, Opressão/Resistência*. In: FERRARI, Alexandre; et al. (Orgs.). *Discurso, resistência e...* Cascavel, PR: Edunioeste, 2015

ORLANDI, Eni. O Discurso Pedagógico: a circularidade. In: _____. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 6ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011

_____. *Para quem é o Discurso Pedagógico*. In: _____. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. 6ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1988

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes. 1990.

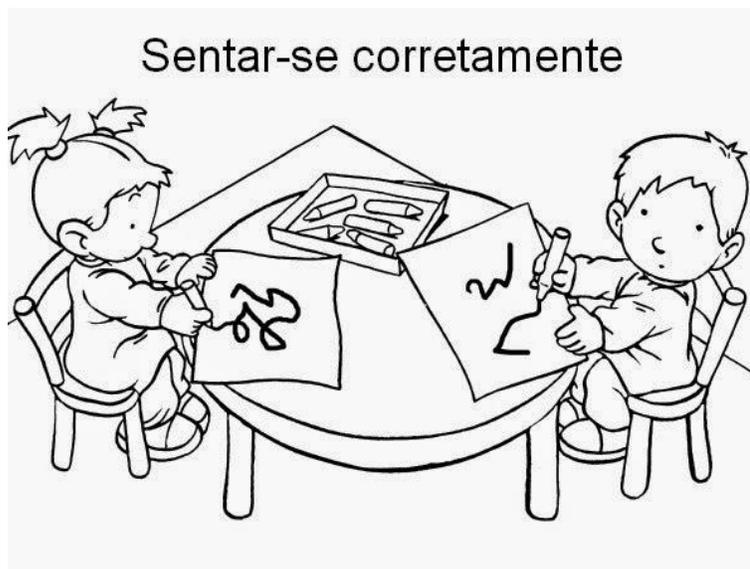
RASIA, Gesualda. *Ensino libertário e escolanovismo: confluências e desencontro de saberes*. In: *Revista Organon*. Porto Alegre: Instituto de Letras, v.17 n.35, 2003 [Ed: Discurso, língua e memória]

ANEXOS

Anexo A – Ilustração referente às “regras da turma”. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/277534395767032798/>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.



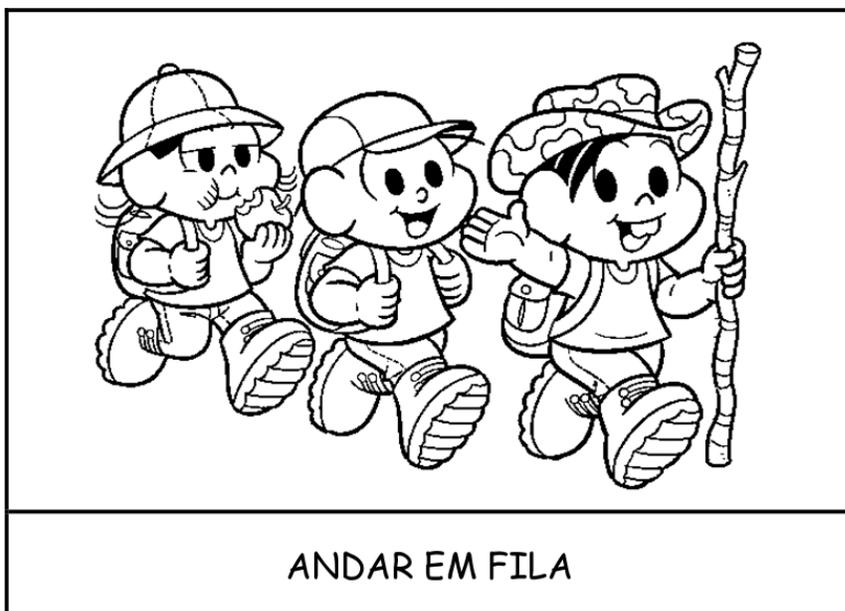
Anexo B – Ilustração referente às “regras da turma”. Disponível em: <<http://www.clubedacor.net/2015/03/plaquinhas-com-regras-e-combinados-para.html>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.



Anexo C – Ilustração referente às “regras da turma”. Disponível em: <<http://www.clubedacor.net/2015/03/plaquinhas-com-regras-e-combinados-para.html>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.



Anexo D – Ilustração referente às “regras da turma”. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/586030970232047295/>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.



Anexo E – Ilustração referente às “regras da turma”. Disponível em: <
<http://educandocomamormarlizeesilvia.blogspot.com.br/2013/01/crianca-e-combinados.html>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

