

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

JULIO CÉSAR ALBUQUERQUE DA ROCHA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CONTEXTO ESCOLAR: O
ATRAVSSAMENTO DA IDEOLOGIA NA PARÁFRASE DISCURSIVA**

Maceió
2011

JULIO CÉSAR ALBUQUERQUE DA ROCHA

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CONTEXTO ESCOLAR: O
ATRAVSSAMENTO DA IDEOLOGIA NA PARÁFRASE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho.

Maceió
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

R672p Rocha, Julio César Albuquerque da.
Produção de sentido em contexto escolar : o atravessamento da ideologia na
paráfrase discursiva / Julio César Albuquerque da Rocha, 2011.
118 f.

Orientador: Helson Flávio da Silva Sobrinho.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 79-81.
Anexos: f. 82-118.

1. Paráfrase discursiva. 2. Silenciamento. 3. Ideologia. 4. Análise do discurso.
5. Sequências discursivas. 6. Famílias parafrásticas. I. Título

CDU: 801



TERMO DE APROVAÇÃO

JÚLIO CÉSAR ALBUQUERQUE DA ROCHA

Título do trabalho: "PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM CONTEXTO ESCOLAR: O ATRAVESSAMENTO DA IDEOLOGIA NA PARÁFRASE DISCURSIVA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (PPGLL/UFAL)

Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU)

Maceió, 04 de abril de 2011.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço, primeiramente, ao Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho por ter me aceitado como orientando e por ter sido o melhor orientador que tive em toda minha vida acadêmica.

- Às professoras Dra. Maria Virgínia Borges Amaral, Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante e Dra. Ana Maria Gama Florêncio pelas críticas e sugestões ao meu trabalho durante as bancas.

- À minha esposa Sandra por ter sempre estado ao meu lado em todas as lutas, conquistas e derrotas.

- Ao meu filho Victor, meu melhor amigo nos últimos 12 anos, e à minha filha Bruna, minha eterna alegria.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central o atravessamento da ideologia na paráfrase discursiva e no silenciamento, como efeito de sentido, em textos produzidos em contexto escolar por alunos de uma escola da rede municipal de Maceió, Alagoas, sobre os temas religião, saúde e segurança, abordados na escola durante a implementação de um projeto intitulado “Reorientação do Ensino Noturno”, no ano de 2009. O objetivo desta pesquisa é investigar o funcionamento da paráfrase e da política do silêncio no discurso do sujeito-aluno, assim como o papel da ideologia e suas relações com o sujeito, formações ideológicas, efeitos de sentido e condições de produção nesse discurso. Este estudo utilizou-se de uma metodologia adotada por Athayde Júnior (2001) em que se utilizaram sequências discursivas, chamadas de enunciados síntese, como base para as análises das famílias parafrásticas, as quais chamamos de sequências parafrásticas. As mesmas sequências discursivas foram utilizadas para a observação da ocorrência do silenciamento como efeito de sentido. Como resultado, comprovamos o atravessamento da ideologia no discurso pedagógico do professor, enquanto propagador desse discurso, assim como no discurso do aluno, enquanto reproduzidor desse discurso, através de seus enunciados parafrásticos e de seus silenciamentos. O *corpus* desta pesquisa é constituído por dezoito textos produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental. A fundamentação teórica baseou-se nos postulados de Michel Pêcheux (1988) sobre a Análise do Discurso (AD), e de Louis Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, além de fatores relacionados com influência da escola e do discurso pedagógico no discurso do aluno.

Palavras-chave: Paráfrase discursiva. Silenciamento. Ideologia. Sequências discursivas. Famílias parafrásticas.

ABSTRACT

This dissertation focuses on how ideology works in the discursive paraphrases and silences appearing in texts produced within the school environment by students from a municipal school located in Maceió, Alagoas, during the implementation of a pedagogic project entitled “Reorientation of the Evening School System” in 2009. The main aim of this research was to investigate the occurrence of paraphrases and silences in the student’s discourse as well as the role played by ideology and its relation with subject, ideological formations, meaning effects and product conditions in these discourses/texts. This study made use of a methodology adopted by Athayde Júnior in which discursive sequences called synthesis enunciations were chosen as a basis for the analysis of paraphrastic families, which we called paraphrastic sequences. The very same discursive sequences were used for the observation of the silence occurring in the students’ discourse. As a result, we detected the work of ideology in the teacher’s pedagogic discourse, as a preacher of this discourse, as well as in the students’ discourse, as a reproducer of it, through their paraphrastic enunciations and their silences. The corpus of this research is made up of eighteen texts produced by 9th grade students. The theoretical foundation was based on the postulations by Michel Pêcheux about Discourse Analysis, on Louis Althusser’s theories about the Ideological Devices of the State, as well as on factors regarding the influence of the school and the pedagogic discourse on the students’ discourse.

Key-words: Discursive paraphrases. Silences. Ideology. Discursive sequences. Paraphrastic families.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	DISCURSO E IDEOLOGIA	11
2.1	Análise de Discurso e Ideologia	11
2.2	Ideologia e Formações Ideológicas	18
2.3	Ideologia e Sujeito	19
2.4	Ideologia e Sentido	23
3	A PARÁFRASE DISCURSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	26
3.1	Conceitos de Paráfrase	26
3.2	As Condições de Produção dos Textos/Discursos	29
3.3	Grupos Parafrásticos: Constituição e Análise	39
3.3.1	Tema: Religião	41
3.3.2	Tema: Saúde	50
3.3.3	Tema: Segurança/Violência	54
4	O SILENCIAMENTO COMO EFEITO DE SENTIDO	60
4.1	Formas de Silêncio	61
4.2	Silêncio e Ideologia	65
4.3	Silenciamento no Discurso do Aluno	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	82

1 INTRODUÇÃO

A fundamentação deste trabalho encontra sua base nos conceitos da Análise de Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux. Trata-se de uma análise discursiva, tomando como materialidade textos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Maceió, Alagoas, nos quais suas visões de mundo e do meio social em que estão inseridos são expressas a respeito de determinadas questões, tais como religião, violência/segurança e saúde. Tais questões foram abordadas em sala de aula por professores de matérias diversas visando, a princípio, uma reflexão sobre “cidadania” e “inclusão social”. A resposta obtida através desses textos chamou a atenção sobre a produção de sentido em contexto escolar.

A produção textual originada dentro do universo escolar, considerada “espontânea”, já que o aluno se considera “livre” para escrever o que quiser e a da maneira que achar melhor fazê-lo, é amplamente estimulada e desenvolvida como parte do processo de ensino-aprendizagem, principalmente onde se adota uma postura construtivista¹. Apesar de esses textos proverem infinitas possibilidades de análise, priorizaremos, neste trabalho, a paráfrase e o silenciamento que ocorrem nos processos de produção do discurso no âmbito da produção textual escolar.

Abordaremos a questão de como o professor, que acredita ser capaz de levar o aluno a “criar” ou “produzir”, funciona muitas vezes como estimulador da reprodução de discursos dominantes. Trataremos, também, da questão do discurso sobre a inclusão social que permeia o trabalho do professor, quando este faz o aluno acreditar que ao “discutir” e “criar” ou “desenvolver” conclusões a respeito de um determinado tema, ele é “incluído” numa estrutura social “maior”, da qual se considera “excluído”. Assim, o professor, que acredita que seu papel dentro de sua formação social é de comunicar e estimular a comunicação, provavelmente desconhece o fato de que a linguagem leva o sujeito a comunicar e não comunicar. Dessa forma, o “outro” poderá ser incluído ou excluído através de processo de comunicação.

¹ Construtivismo: idéia de que nada, a rigor, está acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais.

A ideia de comunicação parte sempre do ponto de vista do outro para o qual comunicamos. Entretanto, na própria produção discursiva, há a inscrição do outro. Orlandi (1996, p. 193) afirma que é “na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade”. No âmbito da produção textual e leitura, tal fenômeno apresenta-se da seguinte forma: o sujeito-autor tem seu duplo no sujeito-leitor.

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, ‘guiado’ por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. (ORLANDI, 2001, p. 61)

Se considerarmos que a comunicação se produz a partir do imaginário, podemos dizer que as denominações pragmáticas de emissor e receptor perdem seu sentido na visão do analista do discurso, pois este não encontra uma separação entre o locutor e um outro, já que, ao comunicar, o sujeito do discurso trabalha, ao mesmo tempo, no campo simbólico, as projeções imaginárias. Não há, portanto, uma dissociação no processo onde A fala para B. Ao contrário, há uma “negociação” entre os participantes, onde a estrutura do discurso é moldada através do pré-construído², dos sentidos (não ditos) que sustentam o dizer. Em outras palavras, os lugares do dizer e do não-dizer coexistem, simultaneamente, para os sujeitos.

Segundo Pêcheux (1988), a AD não se constitui em um dispositivo de análise que dá conta de todas as nuances do sentido. Portanto, o objetivo deste trabalho é identificar os processos de produção de sentidos contidos em um *corpus* específico que, por sua vez, é recortado para mobilizar a análise.

Analisaremos, assim, o produto de um projeto pedagógico de caráter sócio-educativo, realizado numa escola pública municipal de Maceió, Alagoas, intitulado “Reorientação do Ensino Noturno” (ver anexo 1), em que textos elaborados por alunos do 9º ano, abordando os temas “saúde” e “segurança”, serviram de materialidade para este trabalho. Incluímos, também, como objeto de análise, textos produzidos pelos alunos com base num trabalho realizado pelo professor de língua inglesa sobre o tema “religião”, na mesma escola, no mesmo ano.

² Pré-construído: enunciado oriundo de discursos anteriores, ou seja, “a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito ao mesmo tempo em que é *sempre-já-sujeito*” (PECHEUX, 1988, p.156).

É no lugar onde o mesmo e o diferente se fazem presentes que nos deparamos com dois processos discursivos: o da polissemia o da paráfrase. Podemos afirmar que, como em todo discurso, tanto o processo de paráfrase quanto o de polissemia constituem o discurso do aluno. Na polissemia, multiplica, cria novos sentidos através da intervenção do diferente no processo de produção da linguagem. Na paráfrase, afirma o “já dito” porque precisa, acima de tudo, ser compreendido. Neste caso, falamos de modelos já preestabelecidos na sociedade.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que a palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p.160)

É nesse terreno que uma análise discursiva se faz produtiva, pois não estamos lidando com a estabilização, mas com os entremeios, onde a multiplicidade de sentidos se faz real. É tanto na polissemia como na paráfrase, nesse efeito metafórico em que o mesmo e o diferente ocorrem no mesmo acontecimento discursivo, ou seja, nos processos de significação, que irrompe o discurso do aluno. Conforme Orlandi,

A criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 2001, p.37)

Quando o professor visa realizar um trabalho cujo objetivo é “atingir” o aluno de modo a ampliar sua visão de sociedade e cidadania, ele trabalha com o deslocamento dos sentidos, sem perceber que, na maioria das vezes, apenas leva o aluno a reproduzir os conceitos do “próprio” professor. Desta forma, ele provê a seus alunos sentidos que eram, até então, supostamente desconhecidos. Sentidos estes que foram absorvidos pelo próprio professor em seu processo educacional acadêmico que, por fim, colocou-o na posição social que ocupa. Ele, consciente/inconsciente de sua submissão às fórmulas fixas, propõe o novo, acreditando que o desconhecido possa ser considerado como, pelo menos,

inesperado pelo aluno. Ele acredita que cria no lugar onde é impossível criar, num lugar que é, na verdade, de reprodução/transformação. A necessidade do professor de transgredir, achando que está criando o “novo”, e levar o aluno a alguma forma de criação é falha, uma vez que no lugar em que ela se produz, algum sentido preexiste ou é, pelo menos, esperado.

O objetivo deste trabalho é verificar os efeitos de sentido através da paráfrase e do silenciamento no discurso dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, levando em conta o papel da escola enquanto aparelho ideológico e a influência do professor, do líder religioso, do político, ou seja, daqueles cujo discurso apresenta um “tom pedagógico”, na formação desse discurso e na produção de sentido.

Buscamos, então, identificar as condições de produção dos efeitos de sentido, partindo das formações discursivas, onde a formação discursiva principal é a da submissão à ideologia que permeia a escola pública, cujo objetivo proposto é “incluir” o aluno nas bases do sistema capitalista ao qual ele é assujeitado e, através do professor, reproduzir esse assujeitamento sob a máscara da inclusão. Propomos, assim, um recorte que nos permita identificar atravessamentos de outros discursos, como os do âmbito social, legal, educacional, moral e de mídia.

Este trabalho de análise parte, então, da investigação da relação entre a ideologia, mantida através dos aparelhos ideológicos, com o sujeito e as formações ideológicas na produção de sentido no processo discursivo. A partir daí, analisaremos como a ideologia atravessa o processo discursivo no funcionamento da paráfrase e do silenciamento em determinadas condições de produção. Discorreremos, também, acerca da relação entre o silenciamento, atravessado pela ideologia, e o processo de significação no discurso do aluno.

2 DISCURSO E IDEOLOGIA

2.1 Análise de discurso e ideologia

No final da década de sessenta do século XX, com base nos postulados teóricos de Michel Pêcheux, a Análise do Discurso (AD) é criada com uma proposta de trabalhar na contradição de três áreas principais do conhecimento:

1. a Linguística saussureana, que atesta o caráter científico da língua;
2. o Marxismo, através da releitura feita por Althusser (*Aparelhos Ideológicos de Estado*);
3. a Psicanálise, a partir da releitura da obra freudiana realizada por Lacan, no que diz respeito ao sujeito e à linguagem (subjetividade e inconsciente).

Essa disciplina, estruturada no espaço existente entre a Linguística e as Ciências das Formações Sociais, tem como foco de trabalho as relações de contradição que se estabelecem entre essas áreas de conhecimento, caracterizando-se, não pelo aproveitamento de seus conceitos, mas por repensá-los, questionando, na Linguística, a negação da historicidade inscrita na linguagem e, nas Ciências das Formações Sociais, a noção de transparência da linguagem sobre a qual se assentam as teorias produzidas nestas áreas. A AD nos permite, portanto, trabalhar em busca dos processos de produção de sentido e de suas determinações sócio-históricas. Isso implica o reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem, a qual não nos permite pensar na existência de um sentido literal, ou seja, já posto. Da mesma forma, não se pode crer que o sentido seja qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção, as quais são responsáveis pelas relações de força no interior do discurso, mantendo a linguagem como relação necessária e, constituindo com ela, o sentido do texto.

A AD propõe, também, um deslocamento das noções de linguagem e sujeito que se dá a partir de um trabalho com a ideologia, considerada como a lógica da dominação social e política. Desse modo, a ideologia determina o sentido, pois está presente no interior do discurso e se reflete, ao mesmo tempo, na exterioridade, sendo, portanto, um elemento constitutivo da prática discursiva. Entendida como efeito da relação entre sujeito e linguagem, a ideologia não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a

formação discursiva que o domina. Assim, a crença do sujeito de que possui domínio de seu discurso é um efeito ideológico.

Vemos, assim, que o termo ideologia aparece como determinante do sentido e que se apresenta no interior do discurso. Ao mesmo tempo em que determina os sentidos, reflete-se na exterioridade, o que nos leva a afirmar que o sujeito é constituído ideologicamente através de discursos. Segundo Amaral (1996, p. 11) “o discurso é um modo de se pôr formas de ideologia. [...] Essas formas ideológicas encontram no discurso sua forma de objetivação.” O funcionamento do discurso está, portanto, articulado ao funcionamento da ideologia, relacionado à luta de classes e às suas motivações econômicas. Logo, parece-nos claro que para perceber como se dá o funcionamento do discurso e se o entendermos como sempre ideológico é preciso compreender sua relação com a exterioridade, a qual não se dá, necessariamente, como um processo de causa e efeito.

Para Althusser (1985), filósofo ao qual Pêcheux refere-se explicitamente para buscar a noção de ideologia, a ideologia (ou instância ideológica) está localizada na superestrutura. Althusser tentou demonstrar o vigor científico do materialismo histórico em um momento histórico em que esta cientificidade estava encoberta por ideologias. Desse modo, ele passou a definir a filosofia como, em última instância, “política da teoria”, e não mais como “teoria das práticas teóricas”, como havia definido num período anterior. Essa nova classificação fez com que a luta de classes tornasse a ser uma categoria fundamental no pensamento althusseriano.

Segundo a perspectiva de Althusser, Marx concebe o “todo social” como que constituído por níveis ou instâncias: a infraestrutura ou base econômica (forças produtivas ou relações de produção) e a superestrutura, ou seja, instância jurídico-política (direito e Estado) e ideológica (religiosa, moral, jurídica, política, etc.).

Althusser afirma que *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, apresenta uma teoria explícita da ideologia, mas não é uma teoria da ideologia marxista, pois está carregada de uma herança hegeliana e, portanto, idealista. Para Althusser (1993, p. 166), “a Ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. É na sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* que ele vai melhor definir sua compreensão de ideologia, ao afirmar que

não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os “homens” “se representam” na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e portanto imaginária do mundo real. É nesta relação que está a “causa” que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real. (ALTHUSSER, 1985, p. 85)

Outra tese althusseriana é de que a ideologia possui uma existência material na prática ou práticas nos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Vejamos o que se passa com os indivíduos que vivem na ideologia, isto é, numa representação do mundo determinada (religiosa, moral etc.) cuja deformação imaginária depende de sua relação imaginária com suas condições de existência, ou seja, em última instância das relações de produção e de classe (ideologia = relação imaginária com as relações reais). Diremos que esta relação imaginária é em si mesma dotada de uma existência material (id., p. 89-90).

A ideologia se materializa, portanto, nos atos dos indivíduos. A fim de demonstrar sua tese, Althusser utiliza a religião como exemplo da materialidade da ideologia.

A existência das idéias de sua crença é material, pois suas idéias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as idéias do dito sujeito. As idéias desaparecem enquanto tais (enquanto dotadas de uma existência ideal, espiritual), na medida mesma em que se evidenciava que sua existência estava inscrita nos atos das práticas reguladas por um aparelho ideológico. O sujeito portanto atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado em sua ordem de determinação real): a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais regulares por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença. (ibid., p. 91-92)

No que se refere à ideologia em Althusser (1985, p. 93), a noção de sujeito é central e enuncia duas teses simultâneas: “1– só há prática através de e sob uma ideologia; 2– só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. A partir dessas duas teses o autor conclui que “a Ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeito” (1985, p. 93). A partir dessa conclusão, caracteriza a função da ideologia como constituidora de indivíduos concretos em sujeitos e de seu efeito elementar: o de impor sem parecer que impõe, pois se trata de um efeito de “evidência”.

as evidências como evidências, que podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! É exatamente isso! É verdade!”. É nesta reação que se exerce a função de reconhecimento ideológico enquanto tal (sendo o desconhecimento a sua função inversa). (ibid., p. 94-95)

Ao colocar que a ideologia interpela o indivíduo, Althusser pressupõe a existência de um outro sujeito, isto é, o que interpela indivíduo que, enquanto interpelado, se reconhece no sujeito. Althusser, então, formula um sistema de interpelação, de submissão ao sujeito. Esse sistema comporta: os indivíduos interpelados como sujeitos, a submissão dos sujeitos à ideologia, o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o reconhecimento de si mesmos e, por fim, o bom funcionamento desse reconhecimento entre os sujeitos.

envoltos neste quádruplo sistema de interpelação, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal e de garantia absoluta, os sujeitos “caminham”, eles “caminham por si mesmos” na imensa maioria dos casos, com exceção dos “maus sujeitos” que provocam a intervenção de um ou de outro setor do aparelho (repressivo) do Estado. Mas a imensa maioria dos (bons) sujeitos caminha “por si”, isto é, entregues à ideologia (cujas formas concretas se realizam nos Aparelhos ideológicos do Estado). Eles se inserem nas práticas governadas pelos rituais dos AIE. (ibid., p. 103)

Para melhor entendermos a compreensão de Althusser sobre a ideologia, faz-se necessário buscarmos alguns elementos de sua elaboração sobre o Estado. A contribuição de Althusser nessa discussão desloca a questão da instrumentalidade, ou seja, o Estado como instrumento de dominação de uma classe, para a questão de seu funcionamento. O caráter do aparelho de Estado e sua posição na luta de classes estão em seu funcionamento repressivo/ideológico. O Estado é, portanto, repressivo por natureza, seu produto é uma relação de subordinação entre classes.

A “teoria marxista-leninista” de Estado toca o essencial, e não se trata por nenhum momento de duvidar que está aí o essencial. O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva “a serviço das classes dominantes”, na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado é o Estado, e define perfeitamente a sua “função” fundamental. (ibid., p. 63)

Para Althusser (op. cit.), o conceito de Estado em Marx é uma teoria descritiva, mas que toca o essencial: o Estado (e seu aparelho – que é repressivo)

só existe em função do poder de Estado. Por ser descritiva, ela já contém os elementos que permitem aos teóricos que se baseiam em Marx desenvolvê-la. Ele se propõe, assim, a acrescentar algo nesta elaboração. Em suas palavras,

para fazer avançar a teoria do Estado é indispensável ter em conta não somente a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho (repressivo) do Estado, mas que não se confunde com ele. Chamaremos esta realidade pelo seu conceito: “aparelhos ideológicos do Estado”. (ALTHUSSER, id., p. 67)

Mais adiante, ele nomeia esses aparelhos como “religiosos, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural, mas a unidade que constitui essa pluralidade de AIE não é imediatamente visível” (op. cit. p. 69).

Outra observação a respeito dos aparelhos ideológicos é que a maior parte pertence ao domínio privado, apesar do fato de que o Estado pertence ao domínio público. A distinção público/privada é própria do direito burguês e encontra seu ápice na ascensão do capitalismo, evidenciando, assim, que instituições privadas podem funcionar como aparelhos ideológicos.

Propriedade privada, divisão social do trabalho e troca são características fundamentais da sociedade produtora de mercadorias. E à produção de mercadorias dedicam-se os produtores independentes privados que possuem a sua força de trabalho, os seus meios de produção e os produtos resultantes do seu trabalho. (CATANI, 1980, p. 20)

Segundo Omena e Correia (2010, p. 374),

Com a ascensão do capitalismo e a divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual surgiram as dicotomias e os conflitos de interesses entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado. Nesta nova ordem, o público e o privado estão situados historicamente, associados aos limites da sociedade capitalista e da lógica da produção e reprodução da vida sob o domínio do capital. Assim, com a implantação do Estado moderno, o conceito de privado passou a ser visto pelo viés das questões do mercado e da privacidade do indivíduo, enquanto o conceito de público foi adotado para a esfera estatal como um espaço de decisões das relações políticas da sociedade. Na teoria política clássica, a esfera pública equivale ao espaço da liberdade dos cidadãos, no qual estes exercem sua capacidade de participação crítica na gestão dos assuntos comuns, sob o princípio da deliberação; um espaço que se opunha, portanto, ao espaço privado regido pela dominação do poder.

A compreensão da distinção entre o público e o privado remete-nos, conforme Minto (2005, p. 46), “a uma apreensão das categorias fundamentais do materialismo histórico dialético e das formas históricas destas decorrentes, na quaiisse constitui a propriedade privada/divisão social do trabalho, o Estado, a produção de mercadorias, etc.”

Sobre a propriedade privada, Minto (op. cit.) diz que esta, no capitalismo moderno, “corresponde àquela em que a divisão social do trabalho já está desenvolvida a tal ponto que se produz a separação bem definida entre capital e trabalho” e que esta se manifesta numa “relação jurídica entre os homens (a propriedade privada), e o trabalho (enquanto força de trabalho), que é o trabalho real, do qual se encarregam os indivíduos que ocupam a outra ponta desta relação jurídica: o proletariado” (ibid., p. 27). O autor ainda destaca que, para o capital, “é imprescindível a constituição de uma esfera pública de interesses que, por sua generalidade, atenda também aos interesses do proletariado” (ibid., p. 42).

Apesar de ser senso comum vislumbrar o público como estatal e o privado como mercado, Aciole (2006, p. 45) afirma que não podemos “abdicar da tradição dialética, que vincula o pensar e o agir, o que impõe explorar essa polaridade para discutir e analisar as próprias relações que estabelecem entre si os dois termos, ou mais precisamente, o Estado e o Mercado”. Afirma ainda o autor que “sendo ambas construções da modernidade, a coisa pública não deixa de ser uma interpelação do privado, numa relação dialética” (op. cit.). Aciole (ibid.) segue dizendo que, numa sociedade essencialmente burguesa, a relação entre público e privado se apresenta em duas dimensões. A primeira diz respeito ao “trabalho socialmente necessário” (dimensão pública) e a segunda se refere à “apropriação da força de trabalho pelo capital” (dimensão privada).

No caso da escola, um dos aparelhos ideológicos, há dois pontos que a se considerar para melhor compreender essa situação. O primeiro diz respeito ao valor atribuído ao trabalho que, apesar das mudanças contemporâneas, preserva o seu valor simbólico na sociedade. Consequentemente, as famílias acreditam que a educação acadêmica seja condição *sine qua non* para que seus filhos possam vir a ter uma vida melhor, dentro do escopo da ideologia capitalista, pois incrementa as chances de competir e alcançar um posto de destaque no mercado de trabalho. Por sua vez, seus filhos reproduzem, consolidam e partilham desta visão, assumindo uma postura conforme as do discurso pedagógico do capital. Estamos tratando,

pois, de duas tecnologias de poder que servem à produção de sujeitos pautados na organização e controle das condutas: a escola e o trabalho.

O outro aspecto está relacionado à estreita vinculação das escolas ao setor produtivo privado, outra esfera muito valorizada no discurso contemporâneo sobre a relação entre trabalho e educação. Isto é, há um resultado no trabalho dessas escolas que atende aos interesses e às necessidades das empresas de capital.

Observamos, assim, que o que vai unificar o funcionamento dos diversos aparelhos ideológicos é, na verdade, o fato de funcionarem sob a ideologia dominante, ou seja, da classe dominante, que também detém o poder do Estado. Esta dominação, no entanto não se dá de forma tão direta, o que faz com que esses aparelhos ideológicos sejam contraditórios, “meios e lugar da luta de classes”. (ALTHUSSER, 1985, p. 71)

Sabemos que é baseado na construção althusseriana do conceito de ideologia que Pêcheux se apóia para elaborar uma teoria do discurso. Para isso, ele vai tentar relacionar língua e ideologia, lembrando que esta última traz em si questões específicas relativas ao sujeito. Ele parte do pressuposto de que a Linguística é chamada constantemente para “fora de seus domínios” (PECHÊUX, 1988, p. 87), não como uma negação do conhecimento já construído, mas porque as contestações já se apresentam em seu interior mesmo, na superfície linguística. A questão central aqui diz respeito ao sentido, de certa forma, banido daquela área do conhecimento.

Na tentativa de mostrar em que pontos a Linguística tem a ver com a filosofia materialista, Pêcheux se contrapõe a duas posições: a que coloca a língua em uma superestrutura ideológica e a que coloca a língua como meio de comunicação entre os homens. Na primeira parte de sua obra *Semântica e Discurso*, ele faz alusão a fenômenos linguísticos justamente para mostrar que determinados questionamentos não encontram as respostas na “ordem própria da língua”. Ele admite que o sistema da língua é o mesmo para todos os sujeitos, sendo ela, portanto “a base comum de processos discursivos diferenciados” (id., p. 91).

Discurso e língua não são, assim, o mesmo objeto. Discurso também não é fala (*parole*), enquanto processo individual. “Todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (ibid., p. 92). A língua, como base comum desse processo, serve assim como instrumento de comunicação e não-comunicação.

As contradições ideológicas são sustentadas pelas relações contraditórias presentes nas formações sociais de classe. Logo, as ideologias não são concebidas como idéias, mas como “forças materiais”, sendo um erro considerar que “elas têm sua origem no sujeito, quando na verdade elas ‘constituem os indivíduos em sujeitos’” (PECHÊUX, 1988, p. 129).

Assumimos, portanto, que ocorre uma sobreposição entre interpelação e identificação, o que Pêcheux nomeia de “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção”. De acordo com *Semântica e Discurso*, p. 134, o termo “sujeito” significa:

- 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor responsável por seus atos;
- 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. Esta última conotação nos dá o sentido desta ambiguidade, que reflete o efeito que a produz: o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição.

2.2 Ideologia e formações ideológicas

Formações ideológicas são um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas que se relacionam a posições de classe em conflito umas com as outras. Na teoria de Pêcheux, estão referidas aos aparelhos ideológicos de Estado (AIE). “em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (...) que ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, 1988, pág.146). O filósofo chama ainda a atenção para o fato de que este conjunto dos AIE é complexo e que, portanto, não contribui de maneira igual para a reprodução ou para a transformação das relações de produção. Essas “propriedades regionais” condicionam sua importância “relativa (desigualdade das relações) no interior dos AIE em função da luta de classes na formação social dada. A cena ideológica da luta de classes é entendida, com isso, como sendo constituída pela relação de desigualdade-subordinação entre essas regiões.

A dominação ideológica de uma classe sobre a outra se dá justamente porque a reprodução subjuga sua transformação. A inclusão que Althusser faz, nos AIE, dos sindicatos e dos partidos políticos refere-se não ao fato de que estes reproduzem posições de classe pré-determinadas, mas que a sua existência, a função que cumprem na sociedade de classes assegura “o ‘contato’ e o ‘diálogo’ com o adversário de classe” (id., pág. 147). A luta ideológica estaria justamente em tentar impor novas relações de desigualdade e subordinação. Mudanças dessa ordem acarretariam transformações no conjunto dos AIE e, conseqüentemente, na sua relação com o aparelho de Estado.

Ainda dando continuidade a este pensamento, o autor lembra que a contradição não pode ser pensada como duas forças distintas que se opõem em um mesmo espaço, pois não há simetria nesta relação: uma não quer realizar a mesma coisa que a outra, e a relação de classes é dissimulada no próprio funcionamento do aparelho de Estado. É preciso desvendar, e não apenas observar o processo de (re)produção, pois ele não é um objeto dado, evidente em si mesmo. A solução para esta questão estaria, na opinião de Pêcheux, na tese althusseriana da interpelação. As formações ideológicas referem-se, portanto, aos aparelhos ideológicos do Estado, e não são a realização da ideologia em geral que, por sua vez, também não é a ideologia dominante; esta é uma estrutura que se verifica concreta e historicamente através das relações de desigualdade, contradição e subordinação.

Os discursos são governados por formações ideológicas, entendendo formações ideológicas como um elemento capaz de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica de uma formação social, em um determinado momento. Nesse sentido, a formação ideológica tem como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Desse modo, as formações discursivas inscritas em uma formação ideológica é que vão determinar “o que pode ou deve ser dito” a partir de uma conjuntura dada.

2.3 Ideologia e sujeito

O sujeito do discurso pode ser definido como contraditório, pois cultiva a crença de ser a origem de seu próprio dizer. Por outro lado, é inconscientemente assujeitado, já que o seu dizer brota de dizeres de outros.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux aborda conceitos relativos a dois esquecimentos que afetam o sujeito em seu processo discursivo enunciativo. O esquecimento n° 1 acontece na esfera do inconsciente, não sendo percebido no nível da enunciação. Em outras palavras, é a ideologia em seu funcionamento, pois o traço que vincula historicamente o sujeito à sua enunciação é completamente esquecido. O esquecimento n° 2 se dá ao nível enunciativo (pré-consciente), o qual tem a ver com a formulação do enunciado. Esquece-se, portanto, que o dizer poderia sempre ser outro. Desde modo, podemos considerar o esquecimento n° 2 como o esquecimento através do qual o sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva, ou seja, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase.

Um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento n° 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento n° 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão. (ibid., p. 173)

Observamos, portanto, que o sujeito do discurso acredita estar gerando uma nova forma de dizer, pois está submetido aos efeitos desses dois esquecimentos. Esse sujeito, por ser ideológico, social e histórico, assume várias posições, já que atravessa diferentes formações discursivas. Assim, a crença de que o dizer se determina pela intenção do sujeito não é fato, pois o sentido do seu dizer encontra-se ligado à exterioridade, na forma de pré-construído.

O “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece e impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. (ibid., p. 164)

Verificamos, assim, que o pré-construído é proveniente de discursos outros, discursos anteriores, ou seja, da formulação de um já-dito que permite a incorporação de pré-construídos à formação discursiva. Segundo Orlandi,

O interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Tenho definido interdiscurso como a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, o que é discurso documental, institucionalizado, memória que acumula. Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, e em que trabalham a ideologia e o inconsciente. (ORLANDI, 2001, p. 59)

Se relacionarmos o interdiscurso à formação ideológica, observaremos que o interdiscurso constitui o complexo das formações discursivas, determinando materialmente o efeito de encadeamento e articulação, aparecendo, assim, como o “já-dito”.

Vamos desenvolver: propomos chamar de interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. (PECHÉUX, 1988, p. 162)

Pêcheux afirma que a ideologia é materializada por meio dos discursos e articulada por sujeitos. Isso pode ser corroborado com a seguinte passagem: "Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos" (op. cit., p. 149). Nesse sentido é que Pêcheux formula a idéia de que o sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui, ou seja, o assujeitamento, mostrando que, ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva e, assim, marca uma posição de sujeito. Dessa maneira, esse posicionamento acaba por constituir no sujeito uma identidade enunciativa. Num campo discursivo, "posicionamento" define mais precisamente uma identidade enunciativa forte, um lugar de produção discursiva bem específico. Então, quando uma determinada formação ideológica se manifesta no discurso, em uma situação de enunciação específica, temos o que se chama de formação discursiva, a qual determina o que o sujeito (não) pode e (não) deve dizer. Segundo Pêcheux,

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

Cada formação discursiva é definida a partir de seu interdiscurso, podendo haver relações de conflito entre diferentes formações discursivas. De acordo com Silva Sobrinho,

As formações discursivas são contraditórias, heterogêneas e antagônicas, uma vez que representam na linguagem as formações ideológicas. São as FDs que ditam e interditam determinados dizeres; elas são constituídas propriamente pelos interdiscursos. (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 67)

Não sendo homogênea, uma determinada formação discursiva poderá dar margem para que outros saberes de outras formações discursivas possam se instaurar.

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente "invadida" por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de "pré-construídos" e de "discursos transversos"). (PÊCHEUX, 1988, p. 314).

Observamos, assim, que existe uma heterogeneidade na própria formação ideológica, pois nem para o sujeito nem para a própria formação discursiva os movimentos se apresentam como homogêneos. No caso do sujeito, sua forma se define a partir de sua identificação com a formação discursiva. No caso da formação discursiva, vemos que ela é definida pelo atravessamento do interdiscurso.

Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, afirma que “é preciso estar alerta para o fato de que, tanto aquele que escreve estas linhas como o leitor que as lê, são sujeitos e, portanto, sujeitos ideológicos (formulação tautológica), ou seja, o autor e o leitor destas linhas vivem ‘espontaneamente’ ou ‘naturalmente’ na ideologia, no sentido em que dissemos que ‘o homem é por natureza um animal ideológico’ (op. cit., p. 94).

Assumimos, portanto, que o movimento que caracteriza o sujeito do discurso é a própria ideologia, ou seja, o sujeito não se dá conta de seu próprio assujeitamento, pois se ampara naquilo que está já-posto, participando, assim, de sentidos predeterminados, já que necessita do suporte de um universo social “estabilizado”, que lhe sirva de âncora. “Uma forma-sujeito assim dividida remete à concepção de um sujeito fragmentado entre as diferentes posições que sua interpretação ideológica permitir” (INDURSKY, 2000, p. 76). A interpelação do sujeito

pela ideologia é um fato inegável e permanente, visto que este é continuamente chamado a agir.

O sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 1999, p. 53)

Assim, sempre que requisitado, o sujeito agirá estritamente de acordo com a formação ideológica e discursiva na qual se inscreve. Como podemos constatar, a ideologia age como reguladora já que se encontra sempre lá, parecendo, deste modo, ser de todos os sujeitos e interpelando-os de forma contínua.

2.4 Ideologia e sentido

Um dos pontos centrais a serem explorados neste trabalho é o sentido. Observamos que, para a AD, o sentido apenas se torna possível porque o sujeito histórico está inserido em uma formação discursiva (FD), a qual, tomada pela forma-sujeito, encontra-se num âmbito maior, ou seja, em territórios sócio-históricos: as formações ideológicas (FI). O sentido, portanto, não existe em si mesmo, pois só pode ser constituído em referência às condições de produção de um determinado enunciado, uma vez que muda de acordo com a FI de quem o produz ou reproduz, assim como de quem o interpreta. Desta forma, o sentido não existe enquanto produto acabado, pois não é o resultado de uma possível transparência da língua; ao contrário, encontra-se em constante movimento e se produz dentro de uma determinação histórico-social. Para Pêcheux (1988, p. 160),

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Percebemos, então, que não é objetivo da AD buscar o que o autor quer dizer com seus enunciados, o que colocaria o sujeito como fonte de seu dizer. Ao invés de se prender a uma interpretação conteudista, entende-se o discurso como efeitos de sentido entre interlocutores, ou seja, há outros efeitos possíveis e muitas vezes que ecoam no mesmo discurso, apesar de o sujeito não se dar conta disso. Uma vez que ele é determinado por suas condições de produção para significar, necessariamente está dentro da língua, é constitutivo da linguagem e constituído pela linguagem e, conseqüentemente, impossibilitado de estar fora dela para melhor observá-la. Ao contrário, o contexto sócio-histórico, com suas relações de luta e poder, envolve o sujeito e o determina. Segundo Orlandi (2001, p. 88) "o sujeito se define historicamente: a relação do sujeito com a linguagem é diferente, por exemplo, na Idade Média, no século XVII e hoje".

Observamos, assim, que um mesmo enunciado pode assumir diferentes sentidos de acordo com a FD na qual é produzido ou reproduzido. Esses sentidos são igualmente evidentes por um efeito ideológico, que provoca no gesto de interpretação a ilusão de que um enunciado quer dizer o que realmente diz, ou seja, seu sentido literal. Sobre essa dependência, Pêcheux enuncia a tese de que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é, na verdade, determinado pelas posições ideológicas em jogo, isto é, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que a empregam, ou seja, de acordo com as FI. É neste momento que ele articula as FI com as FD, definidas como "aquilo que, numa conjuntura dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

A interpelação dos sujeitos se dá, com isso, através das FD, já que estas são a representação das FI na linguagem. Com tudo isso, nos parece que as FI e FD não coincidem, mas estão imbricadas, sendo a segunda dependente da primeira. E como esta é entendida em sua historicidade, significa que, para compreender as FD é preciso situá-la em uma FI que por sua vez remete às relações de força presentes em uma formação social dada.

Os sentidos das palavras referem-se a cada formação discursiva na qual se inserem (a evidência se mantém no interior da FD). Daí compreender que, no processo discursivo, não somente as mesmas palavras e expressões significam

diferentemente, mas diferentes palavras também podem significar a mesma coisa. Esse é o modo de funcionamento da ideologia em geral: através do complexo das FI (e do interdiscurso) é fornecida a cada sujeito sua “realidade” feita de “evidências”. Esse é o processo de interpelação: a identificação de um sujeito com uma FD.

3 A PARÁFRASE DISCURSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 Conceitos de paráfrase

Consideramos que, para chegarmos aos grupos parafrásticos que constituem nosso *corpus*, são necessárias algumas considerações em torno dos pressupostos teóricos relativos à paráfrase.

Segundo Fuchs (1985), o termo paráfrase foi utilizado pela tradição para designar uma prática linguageira específica que é a atividade de reformulação de textos, sempre partindo de um texto-base. A noção de paráfrase linguística, nesse contexto, segundo a autora, teve um caráter muito mais empírico do que propriamente teórico. Na antiguidade greco-latina, a atividade de reformulação parafrástica foi basicamente invocada em dois tipos de situações de caráter pedagógico: na exegese de textos bíblicos e no exercício da retórica. Enquanto a paráfrase exegética se amparava na interpretação de um “texto de origem”, cujo intuito era o de explicitar sentidos para o interlocutor (reformulação explicativa), a paráfrase empregada no exercício da retórica, por sua vez, estava voltada para a produção de um novo texto. Sendo preocupação da retórica o domínio de formas de expressões a partir do texto de origem interpretado, o texto “reformulado” (texto parafrástico) procuraria, de certa forma, imitar outros textos, presumindo, assim, ao menos aparentemente, uma anulação de distância em relação ao texto tomado como modelo (reformulação imitativa).

Ainda de acordo com Fuchs (op. cit.), os estudos contemporâneos sobre a paráfrase centram-se, basicamente, em três abordagens teóricas:

1. A paráfrase encarada como equivalência formal entre frases, levando em consideração a veracidade do enunciado, com base em postulados lógicos;
2. A paráfrase definida a partir de critérios semânticos entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo, compreendidos a partir de uma relação sinonímica;
3. A paráfrase vista como uma atividade de reformulação, considerando-se que tal atividade varia segundo os sujeitos e a situação em que a atividade parafrástica é produzida. Nesta terceira abordagem se inserem, pelo menos, três perspectivas teóricas distintas: pragmática, enunciativa e discursiva.

Athayde Júnior define paráfrase sob dois pontos de vista. Primeiramente, como

aquele tipo de paráfrase *stricto sensu*, que pode ser localizado explicitamente na superfície textual, ou, ainda, que possa ser sintaticamente explicável por relações simétricas (por exemplo, do tipo oração ativa x oração passiva); um tipo de paráfrase que – pode-se dizer – está prevista na/pela autonomia da língua. (ATHAYDE JÚNIOR, 2009, p. 45)

Em seguida, a paráfrase semântica ou sinonímia, a qual designa “as relações de paráfrase que se estabelecem a partir de aproximações de sentido entre duas ou mais sequências, quando o contexto permitir estipular tais equivalências.” (id., p. 45)

O principal conceito de paráfrase, sobre o qual repousa um dos objetivos deste trabalho, é a paráfrase discursiva. Freda Indursky afirma que

as relações textuais, por sua vez, colocam o texto em relação com outros. Com esse segundo tipo de relação, encontramos face ao que já estamos habituados de chamar de intertextualidade. Deslocando esta noção, formulada pelos estudos literários, para o quadro teórico da análise do discurso, podemos afirmar que a intertextualidade não apenas aponta para um texto-outro, tomado como origem, mas também considera outros textos que se inscrevem na mesma matriz de sentido. Refiro-me aqui não apenas às reescrituras que já foram produzidas, mas também àquelas que não existem ainda, que ainda podem ser escritas. Isso é o que, em análise do discurso, designa-se como paráfrase discursiva, que relaciona entre si textos existentes, possíveis e imaginários. (INDURSKY, 2009, p. 120)

Observamos que este conceito é mais abrangente que os anteriores mesmo estando, entretanto, implicado no funcionamento dos demais. Este tipo de paráfrase é resultante de coerções de uma determinada formação discursiva que não estão previstas na língua não apresentam uma aparente relação de identidade semântica. Esse processo de efeitos de sentido que se produz no interdiscurso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é do espaço da memória. A paráfrase é responsável pela produtividade na língua, pois, ao proferir, um discurso, o sujeito recupera um dizer que já está estabelecido e o reformula, abrindo espaço para o “novo”. Essa tensão entre a retomada do mesmo e a

possibilidade do diferente desfaz a dissociação entre paráfrase e polissemia. Esta garante a criatividade na língua pela intervenção do diferente no processo de produção da linguagem, permitindo o deslocamento das regras e resultando em movimentos que afetam sujeitos e sentidos no que diz respeito à sua relação com a história e a língua.

A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2007, p. 36)

Quando optamos por dizer dessa forma e não daquela, o fazemos de forma semiconsciente ou inconscientemente. Pêcheux (1993) explica essa questão por aquilo que ele chama de ilusões ou esquecimentos do sujeito. Para o autor, o sujeito está preso a duas ilusões. A ilusão nº 1 é um ocultamento ideológico, um apagamento para o sujeito do processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida ou reconhecida como tendo sentido, o que faz o sujeito achar que é a origem do seu dizer, ou seja, que o sentido do seu discurso nasce nele. Assim, o sujeito não reconhece a inclusão daquilo que ele diz em determinada formação discursiva e não em outra, uma vez que é interpelado pela ideologia. Logo, a ilusão nº 1 é inconsciente. A ilusão nº 2 faz o sujeito acreditar que aquilo que ele diz corresponde ao que ele pensa, ou seja, que seu pensamento é transparente, como se existisse relação entre a palavra e o mundo. Este fenômeno está relacionado à seleção de palavras e da forma como colocá-las em discurso (paráfrase), isto é, escolher uma maneira entre as várias possíveis de se dizer a mesma coisa. No entanto, o que não foi enunciado continua a existir, podendo ser acessível ao sujeito, que fez a opção por determinado dizer a fim de induzir o interlocutor a entender de um modo e não de outro.

O modo como a paráfrase é agenciada, em função do contexto histórico em que a enunciação é produzida, traduz-se em gestos que individualizam o trabalho do sujeito na linguagem, assinalando por esses gestos a sua singularidade. Assim, não importa o que a paráfrase retoma como o repetível, o já-dito, mas, no processo de

retomada, o que ela produz como efeitos de sentido, já que ela tanto pode silenciar um já-dito como ampliar sentidos a partir desse já-dito.

3.2 As condições de produção dos textos/discursos

Antes de tratarmos das condições de produção dos textos/discursos dos alunos, base material para efeito de análise neste trabalho, achamos necessário discorrer acerca da relação existente entre a escola, o discurso e o texto.

Após a ascensão da burguesia, a sociedade conferiu à escola o papel de propagadora do conhecimento sistematizado, considerando-a como “lugar de aquisição do capital linguístico” (FLORÊNCIO, 2007, p.21). A educação passou, então, a visar à formação de cidadãos a partir do princípio de que apenas o letramento, através da escola, poderia torná-los livres e, por conseguinte, serem imbuídos da concepção de sujeito que a formação social dominante preestabelece.

Desta forma, a escola passou a ser um aparelho ideológico essencial à manutenção da hegemonia de uma classe dominante, pois é através dela que esta classe dominante se apresenta como detentora do conhecimento e de suas formas de transmissão.

Nessa perspectiva, as relações de força se manifestam na escola por duas vias: nas situações de comunicação pedagógica desenvolvidas no contexto escolar, por ser a língua instrumento fundamental de ensino, e nas relações de inculcação linguística, quando do ensino formal da linguagem legítima. (id., p.22)

A escola está sedimentada sobre preceitos considerados legítimos e, portanto, aceitos socialmente. Desta forma, a instituição escolar age segundo sua legitimidade e seu discurso, o discurso pedagógico, definido como um discurso circular, já que ao se dizer coisas sobre e dentro da escola, ela é mantida e preservada em seu lugar, ou seja, o lugar de sede da reprodução cultural e da preparação dos sujeitos para o trabalho e as relações de poder. Orlandi define o discurso pedagógico como

um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (ORLANDI, 1996, p. 28)

É dentro deste contexto, através da reprodução de um discurso que considera como sendo seu e de práticas pedagógicas que colocam o aluno na posição de “comandado”, que o professor assume a posição de reprodutor e propagador de mecanismos ideológicos cujo objetivo fundamental é a perpetuação da submissão da sociedade na figura do aluno, o que o leva, por fim, a um processo de resignação à sua “posição inferior” e, até mesmo, à admiração aos detentores do poder, a quem professor e aluno vêem como “o comando”. Apesar de ser o professor o elo mais direto na relação aluno-escola, não podemos deixar de considerar os outros elementos constituintes do universo escolar, os quais se encontram inseridos nos processos que envolvem as práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, podem incluir e/ou excluir sujeitos na sociedade.

Desde a última década do século XX, as propostas pedagógicas visando à inclusão do aluno têm, de modo geral, obtido lugar de destaque no meio pedagógico, principalmente em escolas da rede pública. Entretanto, o conceito de inclusão abrange uma prática escolar que, além de incluir, também exclui elementos relativos à cultura e ao conhecimento de modo a homogeneizar a visão de mundo do aluno, fazendo-o acreditar que esta é incontestável e imutável. Desta forma, tem-se feito uso do discurso pedagógico para disseminar a ideologia dominante através da dissimulação de efeitos de sentidos determinados, o que legitima e, ao mesmo tempo, dá suporte à dominação e à reprodução deste discurso. Segundo Althusser (1985, p.71), a escola

se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante.

O papel da escola na sociedade capitalista é, portanto, garantir que o aluno assuma posição dentro de uma formação social determinada pela ideologia da classe dominante, fazendo-o acreditar na existência de um sentido único e transparente, impedindo-o de refletir e interpretar a realidade na qual se encontra inserido. Além do mais, na sociedade capitalista, com o gradual naufrágio da educação pública, em especial no século XX, a dicotomia entre as escolas pública e privada tem se tornado cada vez mais evidente. Althusser (op. cit., p.69) distingue o “público” do “privado” através da seguinte afirmação:

A distinção entre o público e o privado é uma distinção intrínseca ao direito burguês, e válida nos domínios (subordinados) aonde o direito burguês exerce seus “poderes”. O domínio do Estado lhe escapa, pois este está “além do direito”: o Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, ele é ao contrário a condição de toda distinção entre o público e o privado.

No caso da instituição escolar, no que diz respeito à sua existência nas esferas pública e privada, podemos afirmar que aos ricos cabe o acesso à escola particular “de qualidade”, na qual seus alunos, futuros “patrões”, aprenderão seus papéis de burgueses, de detentores do capital e do poder político. Aos pobres cabe a escola pública, onde serão ensinados a exercer seus papéis de operários, de geradores de mais-valia. Dentro desse contexto, a escola que atende às necessidades da burguesia transforma-se em um “comércio do saber”, no qual a garantia da manutenção do sistema capitalista deverá ser comprada por quem puder pagar por ela. O Estado, por outro lado, garante a manutenção da submissão ao capital àqueles por quem se diz responsável, isto é, os alunos da escola pública, pois estes não conseguem comprar seu ingresso para a escola de capitalistas. O Estado, portanto, na tentativa de demonstrar que bem exerce seu papel de permitir o acesso do cidadão à educação, garante apenas o ingresso deste à escola dos geradores de capital.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2005, p.16)

É desta forma que, através do atravessamento das práticas pedagógicas pelo discurso ideológico, o aluno se torna “assujeitado”, “descobrendo”, assim, a sua posição na divisão do trabalho e as normas de conduta consideradas como aceitáveis e/ou recomendáveis a fim de que se torne cidadão. Não se dá na escola uma prática pedagógica que vise levar o aluno a analisar sua posição sócio-histórica. Em sua essência,

o discurso pedagógico é institucionalizado e racional e tem como função transmitir informações e legitimar a verdade. Nesse sentido, pretende-se científico, objetivo e competente. Por sua natureza, é político-ideológico, ou seja, anuncia uma verdade que quer se estabelecer. Para tanto, é persuasivo, retórico, autoritário e orientador de uma prática. (TEIXEIRA, 2000, p.42)

É também dentro do discurso pedagógico que encontramos as invisíveis formas de mediação de poder, pois é na escola que também se “descobre” o jogo das distribuições hierárquicas que inclui valores relativos à classe social, gênero, grupo étnico, religião etc. O discurso pedagógico, entretanto, se apresenta à sociedade como uma prática neutra, isenta de relações de poder e voltada apenas à prática de desenvolvimento do saber, pois é tida como democrática e, como tal, não “toma partido”. Todavia, esta máscara cai por terra quando constatamos que nenhum discurso existe sem a presença de dois elementos: poder e controle. De acordo com Orlandi (1996, p. 29)

Procurando caracterizar o discurso pedagógico, podemos observar que tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade. O discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado, segundo o que podemos verificar, em dois aspectos do discurso pedagógico: a meta-linguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor.

A linguagem, como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social que o cerca, constitui, modifica, transforma o sujeito, relacionando sua identidade e sua diferença. No contexto escolar, pode-se dizer que a prática pedagógica está permeada por dois aspectos: pelos dogmáticos ritos escolares e pelo discurso pedagógico.

O processo educacional institucionalizado nos leva a crer que, através de seus elementos constitutivos, principalmente através do trabalho realizado pelo professor, é isento de “tomada de partido”, que é democrático e que tem como objetivo primordial levar o aluno a refletir sobre a sociedade e o lugar que nela ocupa. Entretanto, tal afirmação é uma falácia. Dentro dessa perspectiva, Mészáros afirma que

Educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação. (MÉSZÁROS, 2005, p.17)

O discurso pedagógico que, de modo geral, encontra seu propagador na figura do professor, tem também, como aliado, o texto. No que diz respeito à figura do professor, Orlandi afirma que

o sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Como o professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada, e como ele se apropria do cientista, dizer e saber se equivalem. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização. (ORLANDI, 1996, p.31)

O texto, que no caso da escola se apresenta de formas diversas, tais como o livro didático, a produção textual do professor, os quadros de aviso da escola, a produção textual do aluno etc., é definido por Orlandi como

uma unidade complexa no sentido que é composta pelo que ela denomina de individualizações, ou seja, o texto é um conjunto de unidades individuais que, somadas, caracterizam a unidade discursiva. Estas unidades individuais são a representação textual das formações discursivas e, que, devido a sua multiplicidade (porque a FD dominante é entrecortada pelas secundárias) dão o caráter de heterogeneidade ao texto. (id., p.27)

Neste sentido, podemos afirmar que o texto é heterogêneo:

1. quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc.;
2. quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, gêneros textuais, etc.;
3. quanto às posições de sujeito.

Através da idéia de funcionamento [...] texto e discurso se determinam mutuamente, são interdependentes. Dessa forma, é possível procurar no texto o que faz com que ele funcione, e é essa sua qualidade discursiva; paralelamente, é no texto, na sua materialidade específica (seus traços) que se constitui a discursividade. (ibid., p. 230)

Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas. Nesse caso, temos um princípio importante que é o de que um texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui, lembrando, também, que toda FD é heterogênea em relação a si mesma.

O fato de ser o texto um instrumento milenar tangível e considerado inalterável, cujo objetivo maior é o registro de normas e ideias, torna-o uma ferramenta fundamental para a legitimação e reprodução da ordem social estabelecida. É através do texto que vemos a circulação de discursos na escola; e não devemos nos deter apenas aos produzidos por aqueles que se vêem em posições de “comando” no processo educacional, como autoridades escolares, pedagogos, professores e autores, mas, principalmente, aqueles produzidos pelo aluno. É nesses textos que detectamos a materialização da ideologia dominante no saber do aluno, onde a ideologia traça seu percurso desde a sociedade enquanto ordem superior estabelecida, passando pela estrutura escolar enquanto aparelho ideológico reprodutor dessa ordem, chegando ao aluno enquanto sujeito. Neste percurso, tanto escola quanto aluno acreditam estar trilhando um caminho que o levará à condição de cidadão livre. Todavia, é dentro deste processo que, inconscientemente, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem contribuem para o assujeitamento do aluno, levando-o, portanto, a crer que agora ele possui o domínio pleno sobre seu próprio dizer, por conseguinte, incluir-se-á na sociedade como “cidadão livre”.

No caso da materialidade discursiva em foco neste trabalho, os textos produzidos por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Maceió são o objeto sobre o qual nos debruçamos para a realização de uma análise discursiva. Partimos, assim, do pressuposto de que quando a escola, através de suas práticas pedagógicas, visa realizar um trabalho cujo objetivo é “atingir” o aluno de modo a ampliar sua visão de “sociedade” e “cidadania”, ela, na figura do professor, trabalha com o deslocamento dos sentidos sem perceber que, na verdade, leva o aluno a reproduzir conceitos preestabelecidos por uma ordem

social dominante. Desta forma, a escola acredita ser capaz de prover o aluno de sentidos que eram, até então, por eles desconhecidos. Sentidos estes que foram absorvidos por todos os envolvidos com as práticas pedagógicas em seu processo educacional acadêmico e que, por fim, colocou-os na posição social que ocupam. Paulo Freire nos lembra em sua última obra, *Pedagogia da autonomia*, que os envolvidos do processo de ensino-aprendizagem não devem esquecer que a educação é ideológica. A esse respeito, afirma

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 1997, p. 141-142)

Isso não quer dizer, entretanto, que a escola não possa ser, também, lugar de resistência, de tentativa de ruptura com o sistema vigente imposto pela ideologia das classes dominantes. Segundo Freire,

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado e, sobretudo, que educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor. (id., p. 140)

A escola, seja enquanto lugar de reprodução ou lugar de resistência e transformação, traz dentro de si a ideologia em funcionamento no discurso que dentro dela se materializa, o discurso pedagógico. O trabalho da constituição de sentido é efeito que se produz pela autoria, tendo na base processos históricos e ideológicos. Na educação, portanto, não é diferente.

Enfoquemos, agora, as condições de produção dos textos/discursos, os quais submeteremos a análise mais adiante. Segundo Orlandi (2001, p. 30), as condições de produção incluem, fundamentalmente, o sujeito e a situação. A

situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido amplo. Num sentido estrito, ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. Num sentido amplo, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico. Entretanto, essa separação entre o contexto imediato e contexto em sentido amplo é meramente “didática”, pois na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente.

Os textos a serem submetidos à análise discursiva tiveram dois projetos pedagógicos como ponto de partida. Tendo em vista que, em ambos os casos, a sala de aula foi o espaço de materialização dos discursos dos alunos, consideramos relevante refletir, primeiramente, sobre a instituição escolar.

A escola tem sido objeto de vários estudos sob vários ângulos, em especial, sob o aspecto pedagógico, ou seja, aquele que se limita apenas ao processo de ensino-aprendizagem, através do qual, tradicionalmente, o professor ensina e o aluno aprende. Se analisarmos o termo “pedagógico” do ponto de vista etimológico, veremos que, segundo Ghiraldelli (1987) este deriva do termo grego *paidagogia*, o qual designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do aprendiz à escola, de modo que este não “se perdesse” nem “se desvirtuasse” ao longo do trajeto. A responsabilidade do condutor do aprendiz, quase sempre um escravo letrado, chamado então de *paidagogo*, era crucial. Dele dependia a garantia de que o aluno seria exposto apenas ao discurso escolar predeterminado por uma classe dominante, sem jamais ser exposta a dizeres não condizentes com o que ditava a superestrutura social, política e cultural que ditava as regras na antiga Grécia.

Mesmo num contexto mais atual, o processo pedagógico, que tem lugar dentro da escola, não difere tanto do conceito clássico grego, pois se define ainda como um processo pelo qual a sociedade transmite suas experiências e patrimônio cultural de geração para geração, garantindo assim sua continuidade histórica. O professor, ainda numa condição de *paidagogo*, de “escravo letrado”, tem como papel principal no palco dos acontecimentos escolares o de vigiar e manter o trajeto do aluno ao longo de seu processo de formação de modo a inscrever-se na formação discursiva que lhe é determinada. Dentro desse contexto, ignora-se o fato de que o que realmente ocorre na instituição escolar é uma reprodução em cadeia onde, quando o professor acredita estar ensinando “algo novo” ele está, na verdade, reproduzindo e fazendo com que seu aluno reproduza o discurso ideológico vigente

determinado pela estrutura dominante. Inconscientemente, esses sujeitos estabelecem entre si um contrato didático que faz com que ambos se identifiquem com a formação discursiva que os domina e lhes dá identidade.

O primeiro projeto, “Utilização de Textos Autênticos e Semi-Autênticos no Ensino de Línguas”, visava à utilização de textos de caráter jornalístico e/ou enciclopédico, autênticos ou semi-autênticos, em substituição aos textos de caráter funcional, objetivando a inclusão social e a ampliação do conhecimento geral dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do período noturno. Sendo estes alunos, em sua maioria, adolescentes e jovens adultos, a pertinência dos temas abordados pelos textos tornava-os mais interessantes para os alunos e estimulava-os a discussões sobre tais temas na sala de aula.

O segundo projeto, intitulado “Reorientação do Ensino Noturno” (ver anexo 1), apresentava um objetivo mais amplo: trabalhar de forma multidisciplinar³ temas relevantes à comunidade onde vivem os alunos. Esses temas foram selecionados a partir de um questionário respondido por alunos e pais de alunos, onde estes expressavam suas opiniões sobre temas relacionados a problemas da comunidade que consideravam relevantes para estudo na escola. De acordo com as respostas aos questionários, os temas selecionados por alunos e pais foram: saúde e violência/segurança.

O trabalho com os temas saúde e violência/segurança compreendeu uma série de trabalhos desenvolvidos ao longo de um semestre envolvendo professores de diversas áreas (multidisciplinares), tais como: história, geografia e ensino religioso; língua portuguesa, língua inglesa e artes; ciências e matemática. Os trabalhos desenvolvidos dentro desse projeto compreenderam leituras de textos, pesquisas na internet, debates temáticos e apresentações de pequenas dramatizações.

O primeiro projeto, por sua vez, abordou os seguintes temas: violência, religião e eleições. O primeiro tema, violência, foi escolhido devido ao fato de que no bairro onde a escola está localizada a violência é um problema constante, sobre o qual alunos e pais sempre se queixam. O segundo tema, religião, foi selecionado a fim de trabalhar as diferenças culturais e o preconceito existente entre povos de nações diversas, independentemente de terem como idioma oficial a língua inglesa.

³ Multidisciplinaridade: conjunto de disciplinas que se propõem simultaneamente.

O último tema, eleições, encontrou relevância nas eleições norte-americanas onde, pela primeira vez, um presidente negro foi eleito⁴. Devido ao fato de que a campanha eleitoral presidencial brasileira teria início no ano de 2010, considerou-se que esta seria mais uma razão para dar ao tema um lugar de destaque. Diferentemente do projeto “Reorientação do Ensino Noturno”, este projeto não se restringiu a um trabalho sequenciado ao longo do ano letivo. Ao contrário, os textos temáticos foram trabalhados de forma intermitente de modo a levar os alunos a discussões diversas durante as aulas, sem que estes se sentissem meramente “ensinados”.

Durante o fechamento do “Projeto de Reorientação do Ensino Noturno”, a escola decidiu que seria necessário obter um *feedback* dos alunos sobre o este projeto. Para tal, o corpo docente envolvido elaborou uma questão, tida como simples e aberta, de modo a obter do corpo discente uma apreciação sobre o trabalho realizado e seus reflexos em suas vidas como cidadãos. A pergunta apresentada foi a seguinte: *Qual dos temas estudados você achou o mais interessante e por quê?* Verificamos que não apenas os temas saúde e violência/segurança figuraram nas respostas dos alunos; o tema religião recebeu lugar de destaque, superando os temas saúde e violência/segurança e, por isso, a referência ao primeiro projeto nesta pesquisa.

Dos vinte e seis alunos do 9º ano do ensino fundamental, dezoito responderam a questão na sala de aula, tendo a todos sido concedido um período de trinta minutos para que as respostas fossem escritas individualmente. Os demais alunos, em número de oito, devolveram a questão sem resposta.

O quadro, a seguir, mostra-nos uma representação numérica dos temas selecionados pelos alunos como os de maior interesse:

RELIGIÃO	SAÚDE	VIOLÊNCIA/SEGURANÇA
8 alunos	6 alunos	4 alunos
30,8%	23,1%	15,3%

⁴ No ano de 2008, o senador Barack Hussein Obama foi eleito o 1º presidente negro (afro-descendente) dos Estados Unidos da América, sendo empossado em janeiro de 2009.

Estas dezoito respostas obtidas (ver anexo 2), sem deixarmos de considerar a abstenção por parte de oito dos vinte e seis alunos (30,8%), constituem o *corpus* desta análise.

A leitura dos textos nos mostrou uma característica comum a todos: a falta do tal “ineditismo” que a escola, através do professor, se propõe a capacitar o aluno a realizar, sem que nem professor nem aluno se dêem conta de que essa é uma capacidade (quase) ilusória. Isso, sem dúvida, provém do fato de que cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada dentro de uma conjuntura determinada. Desta forma, pudemos observar, através dos textos, os lugares do aluno, do professor e da escola dentro do contexto educacional, a partir da visão do aluno. Observamos, também, que uma forte característica deste universo de enunciados foi a repetição de ideias, através da reformulação de enunciados em torno dos temas abordados, a qual nos levou à segmentação do *corpus* para análise.

Consideramos necessário registrar que os critérios de segmentação do *corpus* não obedeceram a nenhuma forma preestabelecida, exceto à ocorrência de grupos parafrásticos. Tentamos, portanto, evitar que o rigor dos recortes pudesse constituir um fator de limitação, o que não resultaria em algo produtivo para os objetivos deste trabalho, o qual tem como propósito maior abarcar a totalidade dos discursos que constituem a materialidade produzida pelos alunos em contexto escolar. Portanto, os recortes aqui analisados traduzem, como um todo, os pontos de vista apresentados como argumentos constantes que vêm, através de reformulações diversas, dar respaldo à posição do aluno frente aos temas abordados na escola.

3.3 Grupos parafrásticos: constituição e análise

O recorte desta pesquisa se constitui a partir de dois níveis. No primeiro nível, analisaremos as peças individualmente, ou seja, teremos um olhar específico para cada sequência discursiva, retirada dos textos produzidos pelos alunos como resposta à pergunta *Qual dos temas estudados você achou o mais interessante e por quê?*, referindo-se aos temas abordados pelo projeto “Reorientação do Ensino Noturno”. No segundo momento, partindo da visão mais específica cunhada na primeira parte, ampliaremos nosso olhar e procuraremos determinar um lugar

comum às peças (grupos parafrásticos) que contemplem características a partir da sequência discursiva e da função-autor, posição assumida pelo sujeito no discurso e a mais afetada pela exterioridade, ou seja, por condições sócio-históricas e ideológicas. Ao se converter em autor, o sujeito da enunciação se divide em diversas posições-sujeito. Desta forma, o autor assume a função social de organizar e assinar uma determinada produção escrita, dando-lhe a aparência de unicidade. Orlandi destaca que

Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto. (ORLANDI, 2007, p. 76)

A definição dos grupos parafrásticos não obedeceu a nenhum critério de caráter quantitativo. Desta forma, a apresentação dos recortes dos enunciados parafrásticos dar-se-á de acordo com a ordem em que estes figuram nos apêndices deste trabalho, os quais foram preservados *ipsis litteris*, não tendo sido feitas quaisquer alterações visando adequá-los a normas de grafia ou gramática. Chamaremos os enunciados tomados como base de enunciados-síntese⁵ (ES), os quais servirão de ponto de partida para as análises das famílias parafrásticas que se seguirão, as quais chamaremos de sequências parafrásticas (SP). A ordem dos temas será a seguinte:

1. religião;
2. saúde;
3. segurança.

⁵ Termo utilizado por Athayde Júnior (2001) para definir os enunciados selecionados como exemplares de cada grupo de sequências discursivas.

3.3.1 Tema: Religião

A principal característica do discurso religioso é, segundo Orlandi (1996, p. 246), o fato de se acreditar “que faz ouvir a voz de Deus ou de seus enviados”. Cabe, portanto, aos “enviados” estabelecer uma relação entre os dois mundos: temporal e espiritual.

Dentro desta temática, o primeiro enunciado-síntese (ES) é o seguinte:

ES1	<i>Eu achei interessante porque aprendi coisas que não sabia como os muçulmanos que aparece na TV e nos filmes não são tudo terrorista.</i>
------------	---

Seguem, abaixo, as sequências parafrásticas (SP) relacionadas ao ES1.

SP1.1	<i>A gente só ve falar de bomba no país deles e que foram eles que destruíram os prédios nos Estados Unidos.</i>
SP1.2	<i>Eu acho que é mais porque eles atacaram os Estados Unidos.</i>
SP1.3	<i>Até aquele dia eu achava que mussulmano e terrorista fosse tudo a mesma coisa porque os americanos atacaram esses países por causa do que eles fizeram para eles.</i>

Observamos que no ES1 e nas SPs 1.2 e 1.3 o pronome “eu” aparece como ponto de partida para que os alunos apresentem sua linha de argumentação. Desta forma, eles recorrem à memória, na forma de conhecimento prévio, a fim de afirmar o que, até então, acreditavam como verdade. Essa memória diz respeito às possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações. A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos. Orlandi diz que

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que se fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do

dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2007, p. 30)

As construções “eu achei” (ES1), “eu acho” (SP1.2) e “eu achava” (SP1.3) atestam a crença do pertencimento do enunciado ao sujeito. Nos três casos, os sujeitos acreditam ser a origem de seus dizeres, não reconhecendo seus enunciados como parte do já-dito, submetidos às condições de produção impostas pela ordem social estabelecida, tendo, apenas, a ilusão de autonomia. Eles partem do pressuposto de que aquilo que eles “acham” ou “achavam” teve origem e fim neles mesmos, em sua própria vontade individual.

Não podemos, também, deixar de lembrar que estes enunciados tiveram como condição de produção o ambiente escolar, o qual é constituído por um macro sistema que determina o que deve e pode ser dito (ensinado/aprendido) por professores, alunos e quaisquer outros membros da escola. O aluno vê “o que achava” como algo equivocado que deverá ser substituído pelo “novo”, ou seja, por “aquilo que acha agora”, o “certo”. Ele esquece que “o que achava” foi produto daquilo que a escola, os meios de comunicação, a igreja, a família, dentre outros, levou-o a acreditar como verdade única. Por outro lado, não está ciente de que “o que acha agora” é ditado, também, pelos mesmos aparelhos ideológicos.

O aluno, agora, parece aceitar sua “nova” crença como algo digno de substituir o que acreditava até então. Ele se projeta como um aprendiz, ou seja, como alguém que está na escola para exercer um papel, o papel do que aprende sem se dar conta de que seu aprendizado é uma reprodução de já-ditos. Portanto, o lugar de onde falam os sujeitos determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido nos mostram que “não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros.” (id., p. 39)

O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Orlandi (2001, p. 40) afirma que

todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.

No caso da SP1.1, não observamos a presença do pronome “eu”. Todavia, a primeira pessoa se faz presente como um dos “eus” que constituem o pronome “a gente”, no qual se vê contido. Em outras palavras, o sujeito se inclui como membro de um grupo que vê o mundo por um mesmo prisma. Ele, da mesma forma que os sujeitos no ES1 e nas SPs 1.2 e 1.3, mostra seu assujeitamento à ordem dominante, embora inconsciente desse assujeitamento. O que ocorre aqui é um efeito ideológico, através do qual, o sujeito (sempre-já sujeito), coloca-se na origem do que diz. Entretanto, o sujeito não poderia ser a origem de si. Segundo Pêcheux (1988), fazendo intervir a ideologia na relação com a linguagem, o “eu falo” corresponde a aquilo que se observa dos bastidores, ou seja, de onde se pode captar que “se fala” do sujeito antes que o ele possa dizer “eu falo”.

No ES1 e na SP1.3, vemos o termo “muçulmano” (ligado à religião islâmica) abordado não dentro de um contexto religioso, mas dentro de um contexto político, como aqueles que desafiam e atacam outras nações. Além disso, em ambos os casos, o termo “terrorista” aparece logo a seguir. Tais termos, sempre precedidos de “não sabia” e “eu achava”, os quais modulam a ideia de que só agora puderam aprender na escola, se mostram como sinônimos em ambos os enunciados. Observamos, entretanto, que ao dizer “eu achava” o aluno demonstra uma reflexão que traz dentro de si uma carga de resistência, pois houve uma mudança que vai de encontro àquilo que acreditava até então. Nestes mesmos enunciados, os alunos associam o islamismo, ou seja, o fato de alguém ser muçulmano, ao terrorismo. Eles utilizam as marcas parafrásticas “aprendi coisas que não sabia” e “até aquele dia eu achava” como sinonímias que poderão respaldar o lugar da escola como aquele onde se aprende a “verdade”, o que pode e deve ser dito.

No ES1, o aluno ainda encontra apoio em meios de comunicação como a televisão e o cinema para justificar o fato de ter, até então, acreditado que ser muçulmano é sinônimo de ser terrorista. Implicitamente, vemos na SP1.3 a mesma

afirmação feita através de relações de sinonímia bem menos diretas: “os americanos atacaram esses países por causa do que eles fizeram para eles”. Observamos, aqui, o que só poderia ter sido sabido pelo aluno através dos meios que comunicação, no caso, o ataque às chamadas Torres Gêmeas, nos Estados Unidos da América, em 11 de setembro de 2001.

Nas três sequências parafrásticas, SP1.1, SP1.2 e SP1.3, encontramos relações de sinonímia que tentam justificar o fato de os alunos terem acreditado que todo muçulmano é terrorista. Em “foram eles que destruíram os prédios nos Estados Unidos” (SP1.1), “porque eles atacaram os Estados Unidos” (SP1.2) e “os americanos atacaram esses países por causa do que eles fizeram para eles” (SP1.3), encontramos a presença explícita dos verbos “destruir” e “atacar” associados ao fato de o povo muçulmano estar ligado ao terror e, desta forma, haver uma razão plausível para que seja contra-atacado pelos Estados Unidos e, por conseguinte, ser considerado um povo “terrorista”. Observa-se que, nas três ocorrências, os Estados Unidos/americanos aparecem como objetos dos verbos “destruir”, “atacar” e “fazer”; são vítimas do terror. Não há, portanto, em nenhuma das três SPs, uma expressão sequer que indique dúvida quanto a tal fato. Ao contrário, “foram eles...”, “porque eles...” e “por causa do que eles...” atestam o fato de que este dizer se encontra calcificado como verdade na memória dos sujeitos. Apesar de, em alguma medida, reconhecerem agora que “nem todo” muçulmano é terrorista, aceitam o contra-ataque norte-americano como legítimo.

O segundo enunciado que tomamos como base é:

ES2	<i>Eu sou evangélica e lá na minha igreja até o pastor chama o povo muçulmano de terrorista a serviço do diabo porque bota bomba por aí.</i>
------------	--

Sequências parafrásticas relacionadas ao ES2:

SP2.1	<i>O professor de religião e história disse que tudo aconteceu por causa de problema econômico e preconceito.</i>
SP2.2	<i>Ainda não sei se acredito no pastor ou no professor.</i>
SP2.3	<i>Me ensinaram assim e creio nisso como verdade.</i>

Observamos que no ES2, o aluno se inscreve como membro de um grupo religioso e, a partir daí, tece seu comentário sobre a comunidade islâmica. Outro ponto a se considerar é a presença de um líder, na figura do pastor, o qual é tomado como referência para o que deve ser dito sobre os muçulmanos, demonstrando ter, assim como o professor, um tom autoritário. É importante observar que há aqui um desnivelamento óbvio na relação entre o locutor (pastor), que (acredita-se que) está no plano espiritual (lugar de Deus), e o ouvinte (membro do grupo religioso), que se encontra no plano temporal, entre os imperfeitos e mortais adoradores. O fato de ser o pastor o representante de Deus e líder de uma comunidade religiosa, que acredita que ele tem o direito de se apropriar do “discurso de Deus”, faz com que sua fala não seja objeto de discordância ou questionamento. Nas comunidades religiosas de modo geral, principalmente nas mais ortodoxas, como caso das igrejas evangélicas, o líder espiritual é imbuído do poder de regular a interpretação da palavra de Deus, dos textos sagrados, os quais são “interpretados” de forma quase ou totalmente “literal”. Portanto, se o “discurso de Deus” não pode ser modificado ou entendido de outra forma, pois é absoluto, está acima da compreensão do homem, o discurso do pastor, representante de Deus, deve ser tomado como verdade inquestionável. Segundo Orlandi (1996, p. 246), “os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia”.

Ainda neste ES2, é feita uma identificação dos muçulmanos enquanto membros de um grupo religioso; ao contrário do ES1, onde o aspecto político é mais forte devido à figura do “terrorista muçulmano”. O aspecto religioso se torna mais evidente quando o aluno diz que ouviu de seu líder religioso que o povo muçulmano está “a serviço do diabo” e, por conseguinte, “bota bomba por aí”. Neste enunciado, constatamos que o papel da igreja, no caso a igreja evangélica, é o de estabelecer o que “deve ser dito” sobre o outro grupo religioso. A figura do pastor aparece aqui como aquele cujo discurso deve ser reproduzido, pois o que ele diz é o que se deve dizer a partir de uma determinada formação social. Fica, aqui, evidente o papel da igreja enquanto aparelho ideológico.

A presença de um sujeito que dita o que pode e deve ser dito, materializando, assim, uma formação discursiva, faz-se presente, também, nas SPs 2.1, 2.2 e 2.3. No caso da SP2.1, os professores de história e ensino religioso figuram como aqueles que trazem para o aluno aquilo que deve ser dito como verdade. Ao contrário do pastor (ES1), eles não atribuem a um arquétipo demoníaco

o fato de os muçulmanos terem realizado ataques terroristas. Entretanto, da mesma forma que o pastor dita, o professor também o faz e, conseqüentemente, o aluno se sente obrigado a reproduzir suas falas. Neste grupo parafrástico, observamos a utilização dos verbos “dizer” (“o professor de religião e história disse”), “acreditar” (“ainda não sei se acredito no pastor ou no professor”) e “ensinar” (“me ensinaram assim e creio nisso como verdade”) como diferentes formas através das quais o aluno re-afirma o seu assujeitamento à ordem estabelecida. Verificamos, todavia, uma posição do sujeito no caso de “ainda não sei se acredito no pastor ou no professor”, em que ele demonstra dúvida ou, até mesmo, resistência em acreditar naquilo que lhe é imposto como verdade.

No caso da SP2.1, o aluno demonstra que “o que deve ser dito” é aquilo que o professor disse. Isso é confirmado pela paráfrase da SP2.2, onde o aluno afirma não saber se deve acreditar no pastor ou no professor. Mais uma vez, constatamos a presença dos aparelhos ideológicos, a igreja na figura do pastor e a escola na figura do professor, como elementos que estabelecem o que deve ser dito. Além disso, podemos observar os papéis do pastor e do professor como posições institucionais de poder e autoridade que podem e devem dizer o que deve ser tomado como verdade.

Na SP2.3, o aluno faz uso do verbo “ensinar” para dizer que já aceitou uma verdade como sendo a sua (“me ensinaram assim e creio nisso como verdade”). Através de “me ensinaram”, o aluno diz que “foi ensinado” a “crer” em alguma verdade, sendo isto uma necessidade expressa de formas diferentes nas outras SPs. A única diferença entre essas as três SPs é o fato de que na SP2.3 o aluno se mostra como alguém que já fez uma escolha quanto a verdade que ele deverá adotar como sua. Neste caso, o sujeito demonstra a sua inconsciente impotência diante de uma ordem superior estabelecida.

O terceiro ES encontra uma SP no que diz respeito à culpabilidade dos terroristas muçulmanos em oposição à inocência dos mortos nos atentados.

ES3	<i>Muita gente morreu gente inocente o pastor disse.</i>
------------	--

Observamos na ES3, mais uma vez, a presença de um aparelho ideológico, a igreja, representado pela figura do pastor, ditando o que deve ser dito (“o pastor

disse”). É este aparelho ideológico que vai estabelecer quem são os inocentes e os culpados, os que merecem ou não merecem morrer e as razões para tal, o que nos mostra que a sujeição não se faz presente apenas no âmbito das ideias, mas, também, num conjunto de práticas situadas em um conjunto de instituições concretas. A igreja, assim como quaisquer outras instituições, funciona através da ideologia, do mecanismo de sujeição que leva o sujeito a reconhecer seu lugar e se sujeitar a um sujeito que, visto a partir de sua formação discursiva, deve ser considerado como “maior” ou, até mesmo, “absoluto”.

A SP abaixo, apesar de não identificar a fonte ideológica tomada pelo aluno como “a provedora da verdade”, reitera o fato de que aqueles que morreram eram inocentes. Tanto no ES3 quanto na SP3.1, “gente inocente” aparece numa posição quase que nuclear em ambos os enunciados. E, em ambos os casos, advérbios de intensidade são utilizados como modalizadores para produzir ênfase na afirmação: “muita gente” (ES3) e “um monte de gente” (SP3.1).

SP3.1	<i>Eles mataram um monte de gente inocente que estavam trabalhando nas torres gêmeas nos estados unidos da américa.</i>
--------------	---

No caso da SP3.1, observamos, ainda, o uso do verbo “trabalhar” (“gente inocente que estavam trabalhando”), o qual está diretamente ligado a princípios como honestidade e integridade, a fim de reforçar o grau de inocência daqueles que morreram.

O que podemos constatar, aqui, é a reprodução de um discurso capitalista-cristão propagado pela mídia e absorvido pela sociedade. Em nenhum momento, mencionou-se o fato de as tais Torres Gêmeas (*The World Trade Center*) serem um dos símbolos do capitalismo imperialista⁶ norte-americano, e que os que lá trabalhavam contribuíam consciente ou inconscientemente para a manutenção desse imperialismo.

É interessante observar, também, que o pronome “eles” parece identificar os “agressores” de forma direta, porém sutil. Tal prática é bastante utilizada da

⁶ Segundo Catani (1981), imperialismo é o capitalismo monopolista, a expansão ou a tendência de ampliação política e econômica de uma nação, envolvendo sempre o uso da força e tendo como consequência a exploração econômica dos povos subjugados.

língua portuguesa para se referir, de forma eufêmica, a personalidades reais ou míticas, como políticos, Deus ou o demônio (“ele”), doenças como o câncer (“aquela doença”), ou temas considerados tabus sociais, como as partes íntimas do corpo (“aquele lugar”, “ele”, “ela”).

O ES4 diz respeito ao preconceito religioso e à intolerância às diferenças religiosas.

ES4	<i>Agora sei que eles atacaram porque existe preconceito dos americanos para eles e visse e vessa.</i>
------------	--

Neste enunciado, o aluno encontra justificativa para os ataques terroristas no preconceito mútuo entre norte-americanos e muçulmanos, representado aqui pela expressão “visse e vessa” (vice-versa). O aluno faz uso de “agora sei” para expressar a isenção total de dúvida quanto às razões que levaram os terroristas a atacarem e os norte-americanos a contra-atacarem. Chamamos a atenção, neste ponto, para o silenciamento das questões de ordem econômica, pois é sabido que esse conflito não se deve apenas a questões relacionadas às diferenças religiosas. De fato, o aspecto religioso se faz mais presente nas convicções dos povos muçulmanos; no caso dos cristãos norte-americanos, a razão maior para dar continuidade ao conflito é estabelecer o controle político sobre os países árabes e, assim, conquistar o monopólio do petróleo. Por outro lado, o uso dessa dêixis temporal “agora” nos leva a observar uma mudança naquilo que o aluno considera como sabido, ou seja, uma mudança da ciência de um fato sobre o qual tinha apenas uma ideia preconcebida ou nenhum conhecimento a esse respeito. Vemos, aqui, um sinal de resistência do aluno, a qual o leva a uma mudança na compreensão do que lhe é dito e, por conseguinte, acreditado ou não. O “agora” evidencia uma oscilação de opinião que leva o aluno a resistir e, por fim, ressignificar.

Constatamos que, tanto no ES quanto nas SPs abaixo (com exceção da SP4.4), os substantivos “preconceito” e “diferença” assumem uma relação de sinonímia dentro desses enunciados. Logo, “porque existe preconceito” se iguala a “por causa da diferença de religião e da falta de respeito entre si”, pois em ambos os

casos o que os alunos identificam a intolerância como o fator que desencadeou o conflito.

SP4.1	<i>A gente estudou religião mas eu acho que o que nós estudamos na verdade foi o preconceito religioso no mundo. Inclusive no Brasil onde as pessoas não gostam de quem frequenta os terreiros de macumba.</i>
SP4.2	<i>Americanos são na maioria cristãos e o povo do oriente é muçulmano do islã. Por isso que não se gostam, por causa da diferença de religião e da falta de respeito entre si.</i>
SP4.3	<i>na aula de historia vimos que israel e palestina brigam so por que não asseita suas diferença de religião. fiquei sabendo que camdomble tambem é religião.</i>
SP4.4	<i>La em casa a gente manga deles por que são macumbero que faz mau pros outro.</i>

Observemos as seguintes sequências parafrásticas:

SP4.1 - “Inclusive no Brasil onde as pessoas não gostam de quem frequenta os terreiros de macumba”;

SP4.2 - “Por isso que não se gostam, por causa da diferença de religião e da falta de respeito entre si”;

SP4.3 - “na aula de historia vimos que israel e palestina brigam só por que não asseita suas diferença de religião”;

SP4.4 - “La em casa a gente manga deles por que são macumbero que faz mau pros outro”.

Em todas as ocorrências acima, o mesmo é dito de formas diversas. Isto é, ao redizer o sujeito reafirma o mesmo. Nas SPs 4.1 e 4.4, o preconceito se confirma através da inscrição do sujeito numa formação discursiva cristã que se opõe ao candomblé. Ao dizer “inclusive no Brasil” (SP4.1), sendo brasileiro, o autor do enunciado se insere no grupo daqueles que assim pensam. Da mesma forma, a afirmação “la em casa a gente manga deles por que são tudo macumbero” mostra o autor do enunciado se incluindo num grupo, provavelmente cristão, que exclui o grupo considerado diferente por divergir de sua fé. Nas SPs 4.2 e 4.3, o aluno, utilizando-se das expressões “por causa da” e “só por que”, respectivamente,

demonstra acreditar entender e, conseqüentemente, aceitar como verdade as causas do problema apresentadas pela escola. Vemos que, nessas SPs, o aluno reafirma o que aprendeu na escola de forma contundente, sem fazer uso de “eu acho” ou “eu ouvi dizer”. Em outras palavras, o que se aprende na escola passa a ser o que deve ser dito daí por diante.

Althusser (1985, p. 76) considera a escola como o aparelho ideológico dominante, em substituição à igreja, assim como considera, também, que o par escola-família substitui o par igreja-família. A escola como aparelho ideológico constitui o alicerce sobre o qual a classe dominante apoia sua hegemonia ideológica, não importando, na verdade, se esta se apresenta como instituição pública ou privada, bastando apenas que exerça sua função de aparelho ideológico. Dentro dessa perspectiva, podemos observar a importância e a amplitude do papel da escola na constituição, disseminação e manutenção da ideologia do capital. Na estrutura social contemporânea, onde a família tem se mostrado como uma instituição cada vez mais instável e fragmentada, a paridade escola-família acaba por conceder à escola um peso maior nessa relação. Em outras palavras, a família tem (forçosamente?) abdicado de seu papel no processo educacional, delegando à escola uma responsabilidade quase absoluta. O aluno passa, portanto, a ser exposto a um processo de “padronização” do pensar e do dizer, em que ele aprende que é o que pode e deve ser dito e, por conseguinte, reproduzido e propagado.

3.3.2 Tema: saúde

O ES1 relacionado com os textos sobre o tema saúde foi:

ES1	<i>Aqui na comunidade só se fala do posto de saúde que tem péssimas condições mas ninguém lembra que em época de política tudo quanto é de candidato vem nos fazer promessa de todo tipo.</i>
------------	---

Verificamos, neste ES, que o elemento central, o “provedor da saúde” para a comunidade, se concentra na figura do político (candidato), o qual faz uso de um discurso que nunca se concretiza (promessa). Observemos, então, as sete SPs relacionadas ao ES1.

SP1.1	<i>Os políticos também não faz nada para ajudar nós. Eles aparece por aqui na campanha e some depois que ganha. O que já teve de promessa de posto novo que tem médico não estar no gibi.</i>
SP1.2	<i>A gente precisa melhorar ou melhor os políticos do Brasil precisam melhorar a saúde do povo. É só promessa e nada mais.</i>
SP1.3	<i>Político quer só ganhar campanha prometendo melhorar a saúde no bairro.</i>
SP1.4	<i>O que falta é quem tem poder resolver fazer, só isso.</i>
SP1.5	<i>O problema é que tanto a prevenção como o tratamento depende do governo.</i>
SP1.6	<i>Cadê o governo que não vê isso? Só promete e não cumpre.</i>
SP1.7	<i>Vamos ve se no ano que vem que é de eleição as coisas por aqui ficam melhor para gente.</i>

Em todas as SPs acima, a figura do detentor do poder político aparece explicitamente através das expressões “os políticos” (SPs 1.1 e 1.2), “político” (SP1.3), “quem tem poder” (SP1.4), “governo” (SP1.5), “o governo” (SP1.6), e implicitamente na SP1.7, onde a figura do (poder) político é representada pelo substantivo “eleição”.

No ES1, assim como nas SPs 1.1, 1.3 e 1.7, os segmentos “em época de política”, “eles aparece por aqui na campanha e some depois que ganha”, “político quer só ganhar campanha prometendo” e “vamos ve se no ano que vem que é de eleição” apresentam uma relação parafrástica baseada em duas relações de sinonímia discursiva. A primeira é a que aproxima os termos e expressões relativas à situação da comunidade, objeto de descontentamento de seus membros já que são em sua maioria eleitores. Neste contexto discursivo, constatamos que todos esses enunciados se referem às eleições que, do ponto de vista de seus autores, se resumem em um período de promessas que não são cumpridas. Na SP1.7, o autor ainda demonstra, através de “vamos ver se no ano que vem”, alguma esperança de mudança, deixando implícita a ideia de que se o governo mudar, as coisas podem melhorar. Nos demais enunciados, todos os outros autores vêem o período eleitoral como um ciclo que se repete e não leva a mudança alguma.

É importante ressaltar que o tema abordado por esses alunos é “saúde”. Entretanto, eles demonstram não conseguir dissociá-lo da questão política, mesmo se mostrando descrentes de quaisquer possibilidades de mudança. Ao mesmo tempo em que não vêem possibilidade de mudança, eles vislumbram o governo como uma entidade maior, quiçá preexistente, que poderá resolver o problema da saúde. Nesse caso, a imagem de “governo” parece estar de certa forma dissociada da imagem dos políticos enquanto indivíduos. Um ponto que vale à pena salientar aqui é que, em nenhum momento, o termo “qualidade” é mencionado, tampouco quantidade. Fica claro na SP1.1 que há o desejo de um novo posto de saúde no bairro, entretanto, não se considera a possibilidade de poder melhorar a qualidade do funcionamento do que já existe e, por conseguinte, aumentar o número de postos na região, dando à comunidade condições mínimas necessárias a uma vida digna. De acordo com Demo,

De certa maneira, quantidade existe; qualidade precisa ser feita. Não é, assim, que tais contraposições devam transmitir uma visão depreciativa da quantidade. Em absoluto. Quantidade faz parte da realidade, nunca é algo secundário, e no limite inviabiliza a qualidade, como a vida que, sem um mínimo de funcionamento quantitativo, morre. (DEMO, 1996, p. 35)

Nos enunciados “os políticos do Brasil precisam melhorar a saúde do povo” (SP1.2), “o que falta é quem tem poder resolver fazer” (SP1.4), “tanto a prevenção como o tratamento depende do governo.” (SP1.5), “cadê o governo que não vê isso?” (SP1.6) e “no ano que vem que é de eleição as coisas por aqui ficam melhor para gente” (SP1.7), os alunos expressam uma espécie de cobrança às autoridades que eles parecem desconhecer, chamando-as apenas de “governo”. Essa cobrança ao governo, no entanto, restringe-se, provavelmente, à presença do político no bairro, dizendo apenas o que pretende fazer de melhoria para a comunidade ou, talvez, até sanando certos problemas, porém numa proporção insuficiente. Isso fica claro na SP1.7, onde o aluno menciona o ano eleitoral quando, como de costume, políticos aparecem na região trazendo suas promessas em troca de votos. Deste modo, eles acalmam os ânimos da população, desmobilizando-os, anestesiando a dor de suas inquietações e, por fim, sufocando suas vozes. Segundo Demo (id., p. 19),

A melhor farsa ainda é a roupagem da participação. Poder inteligente é aquele que se transveste de conquista popular. Por isso, distribui assistências, porque, mesmo não resolvendo os problemas, pelo menos os compensa. Faz políticas sociais, porque desmobilizam. Aí está o ponto: poder competente desmobiliza o adversário, seja destruindo-o, seja manietando-o. Política social que promove a conquista de espaço por parte do desigual é temerária. É preferível distribuir bens materiais, mas não o poder. Quando o Estado anuncia participação, é de se desconfiar, pois deve vir uma proposta aparentemente avançada, mas no fundo desmobilizante. Nem é propriamente uma perversidade, mas a lógica da dinâmica do poder.

Um segundo grupo de sinónimas que se destaca nesses enunciados é de natureza semântica e está relacionado com a fala do político, especialmente quando em campanha. Com exceção das SPs 1.4 e 1.5, o substantivo “promessa” (não cumprida) e o verbo “prometer” (e não cumprir) estão respectivamente relacionados a “mentira” e “mentir”. A razão de tal eufemismo provavelmente encontra sua origem no local de onde o aluno fala. Chamar “o governo” ou “os políticos” de mentirosos, dentro da escola, não deve ser considerado apropriado na visão dos alunos. O uso desta forma eufêmica deixa clara a submissão do sujeito a uma ordem superior que o localiza dentro de uma formação social, que dita qual papel ele deve assumir e sua relação com os demais papéis desempenhados por outros sujeitos, que define não apenas o que ele pode e deve dizer, mas, também, de que forma deve ser dito.

Observamos que, apesar dos discursos/textos girarem em torno da saúde pública, a figura dos profissionais da área de saúde (médicos, enfermeiras, agentes de saúde etc.) não se faz presente, com exceção da SP1.1 (“O que já teve de promessa de posto novo que tem médico não estar no gibi”). Mesmo nesta SP, percebemos que apenas a presença do médico no “posto novo” parece satisfazer a necessidade do aluno, não importando o comprometimento do médico com seu trabalho junto à comunidade nem sua competência profissional, ignorando-se, aparentemente, o fato de que o médico que não vai ao posto possa estar agindo assim por vontade própria, por descaso com a saúde pública, por considerar-se um funcionário público mal-pago que deve produzir na proporção que é pago. Ganha-se pouco, trabalha-se pouco (ou ainda menos). Em seu consultório particular, onde cada um de seus clientes paga o que o médico (ou o sistema capitalista que transforma saúde em produto de mercado) determina como “o valor justo por seus serviços”, ele se faz presente, pois “vende saúde” a quem possa pagar ela. Desta

forma, o Estado se exime de sua responsabilidade de prover à população um sistema de saúde eficiente. Aqueles cidadãos que não podem pagar por esta saúde não podem, também, demandar do Estado o cumprimento de seu papel, pois lhes faltam, ou melhor, desconhecem ou não confiam nos instrumentos dos quais podem fazer uso para modificar essa realidade.

A ideia de um “posto novo” parece significar condição *sine qua non* para o bom funcionamento desse posto, pois se confundem o “novo” com o “eficaz” e o “velho” com o “ineficaz”. A ideia da troca do “mesmo” (posto antigo) por “um outro mesmo” (posto novo) parece ignorar o fato de que este “outro mesmo” possa ser igual ao “mesmo”, não havendo necessidade de qualquer reestruturação. Sequer é mencionada, aqui, a possibilidade de fazer funcionar, de forma eficaz, o posto do qual o bairro já dispõe. Observamos, assim, que as tais promessas de campanha política servem apenas para alimentar esse universo de alienação, pois é dentro desse universo que os políticos perpetuam suas posições, através da promessa cíclica do novo que, em geral, nunca vem, e, quando vem, não funciona eficazmente.

3.3.3 Tema: segurança/violência

De modo geral, os termos “segurança” e “violência” estão atrelados aos termos “polícia” e “policimento”. Em primeiro lugar, devido ao fato de que na escola se aprende que o papel da polícia é salvaguardar o cidadão, protegendo-o e servindo-o. Omite-se, entretanto, o papel da polícia enquanto aparelho repressivo, controlador da “ordem” pública, ordem essa definida pela classe dominante. Althusser (1985, p.67) diz que “repressivo indica que o aparelho de Estado em questão funciona através da violência – ao menos em situações limites”.

No âmbito interno, ou seja, dentro dos limites do Estado enquanto país, a polícia assume o papel do próprio Estado diante dos cidadãos. Esse poder controlador é concedido à polícia pela própria máquina do Estado, a qual lhe transfere seu “punho de ferro”, sua força controladora, permitindo que opere de forma legítima e, teoricamente, jamais fora dos limites da lei. Podemos observar, assim, através da atuação da polícia, o caráter controlador do Estado. Segundo Demo (1996, p. 74),

Uma faceta demonstrativa da característica controladora e desmobilizante do Estado que temos está na concepção de política social como questão exclusiva do Estado. Há nesta postura muito comum entre os tecnocratas, algumas interpretações muito errôneas da realidade política. Primeiro, ignora-se que há política social fora do Estado, até porque algumas se fazem precisamente contra o Estado, ou apesar do Estado, ou à revelia do Estado. Por exemplo, a formação sindical é tipicamente uma política social voltada para a autonomia diante do poder econômico e estatal. É claro que o Estado não gosta disso e mantém até hoje o sindicato como algo tutelado pelo Ministério do Trabalho.

Da mesma forma que o Estado mantém as formações sindicais sob a tutela do Ministério do Trabalho, também mantém os cidadãos sob a tutela de um sistema normativo legal (civil e penal) cujas normas determinam seus limites de ir e vir, de poder fazer e não poder fazer. Se transgredidas quaisquer dessas normas, caberá à polícia, representando a figura do Estado, restabelecer a ordem. Nem sempre o cidadão se faz ciente ou consciente do papel repressor da polícia; ao contrário, mesmo quando a polícia age de forma arbitrária, ele acredita que ela o protege, pois a quebra da ordem social representa um perigo, uma desestabilização daquilo que acredita ser o funcionamento correto ou, até mesmo, ideal.

Nos enunciados a serem analisados a seguir, veremos o papel da polícia descrito sob ambos os aspectos: o de protetora da sociedade e o de aparelho repressivo.

Dentro do tema “segurança/violência”, tomamos como primeiro ES o seguinte enunciado:

ES1	<i>Onde não tem polícia não tem segurança e aí a violência aumenta cada vez mais.</i>
------------	---

É interessante observar que neste enunciado o aluno considera a presença da polícia como condição *sine qua non* para uma vida em segurança e isenta de violência. Ele estabelece aqui, de forma implícita, uma relação de proporção inversa entre policiamento e violência, ou seja, quanto menos policiamento, maior o índice de violência na comunidade. Aqui vemos a polícia no papel de instituição que tem por função zelar pelo bem-estar do cidadão, que quanto mais se fizer presente, mais

eficazmente desempenhará essa função. Essa relação será ratificada pelas SPs a seguir.

SP1.1	<i>Mas é preciso que o governo traga mais polícia para ca para que a gente possa viver em pais e sem crimes nem assalto.</i>
SP1.2	<i>Tem crime e roubo sem falar em droga mas sem polícia não se resolve nada.</i>
SP1.3	<i>A polícia só vai a bairro de rico perto de praia. Aqui tem muita favela e favela gera violência.</i>
SP1.4	<i>Quando a polícia vem aqui é para dar batida na rua e depois vai embora.</i>

Nestes enunciados, as relações de sinonímia ficam evidentes aos compararmos os seguintes elementos semânticos: “não tem” (ES1) e “sem” (SPs 1.1 e 1.2). No caso destas ocorrências no ES1 e na SP1.2, esses termos demonstram as diferentes formas que os autores encontraram para expressar a carência de policiamento em sua comunidade. Observamos, também, que em ambos os casos os autores não demonstram dúvida quanto à solução dos problemas relativos à violência e à segurança. Nenhum termo ou expressão de dúvida ou incerteza se faz presente nestes enunciados. Ao contrário, no ES1 “onde não tem polícia não tem segurança”, o aluno afirma de forma contundente aquilo em que acredita como verdade e, em seguida, fazendo uso da expressão “e aí”, encontra um suporte lógico e conclusivo para a sua afirmação. O mesmo ocorre na SP1.2, onde o autor se refere a “crime e roubo” como sinônimos de “violência” ou de “falta de segurança” e, fazendo uso da conjunção “mas”, estabelece seu suporte lógico quando diz “mas sem polícia não se resolve nada”.

Outro aspecto semântico discursivo e, ao mesmo tempo, parafrástico a ser analisado aqui é a relação entre “mais polícia” (SP1.1) e “sem polícia” (SP1.2). No caso de “mais polícia”, o autor exprime a sua necessidade de um aumento da presença da autoridade policial na comunidade a fim de que todos possam viver em paz (“sem crimes nem assalto”). A mesma preocupação é demonstrada, com mesma intensidade, no caso de “sem polícia”, onde o autor exprime que somente com a presença da polícia a comunidade poderá viver sem crime, roubo ou drogas. Em

ambos os casos, o autor faz uso de “mais” e “sem” quando quer dizer “com”, afirmando, assim, que apenas com a presença da polícia a segurança da comunidade poderá melhorar.

Duas outras SPs que também merecem atenção são as de número 1.3 e 1.4. Nelas, apesar de se repetir a importância do papel da polícia, esta é apresentada com um caráter diferente. Tanto na SP1.3 quanto na 1.4, constatamos a ideia de que a polícia exerce um papel necessário e eficaz. Todavia, em ambos os casos, o autor revela que o papel da polícia assume uma roupagem diferente dependendo do espaço onde atue. Analisemos estes enunciados, primeiramente, em separado.

SP1.3	<i>A policia só vai a bairro de rico perto de praia. Aqui tem muita favela e favela gera violência.</i>
--------------	---

Através deste enunciado, constatamos que o aluno vê a polícia como uma entidade que serve apenas aos mais ricos e, portanto, onde eles moram há mais segurança, ou melhor, há maior proteção de patrimônio. Ele ainda justifica sua afirmação dizendo que em sua comunidade (“aqui”), onde há favelas, a violência é inevitável, um conceito preconstruído. Nesse caso, uma ação repressiva da polícia poderia ser aceitável, pois, se onde há favelas, há violência, a presença da polícia seria condição *sine qua non* para a manutenção da segurança e da ordem pública. Verificamos, assim, que da mesma forma que no ES e nas SPs a presença da polícia é considerada vital para a segurança do bairro, essa necessidade se apresenta neste enunciado, só que de forma implícita. O mesmo ocorre na SP abaixo:

SP1.4	<i>Quando a policia vem aqui é para dar batida na rua e depois vai embora.</i>
--------------	--

Mais uma vez, de forma implícita, o autor deixa escapar o seu ponto de vista sobre o papel essencial da força policial no combate à violência. Ao compararmos os segmentos “a policia só vai a bairro de rico” (que não é o caso do bairro onde vive o aluno) e “quando a polícia vem aqui é para dar batida na rua e

depois vai embora”, entendemos que para o autor a polícia não se faz presente em sua comunidade e, quando se faz, é para agir com o uso da força “e depois vai embora”. Por “dar batida” o autor quer dizer que a polícia chega ao bairro de surpresa em viaturas (camburões), bem armada, aborda transeuntes, prende pessoas e, às vezes, até invade casas em busca de supostos criminosos, drogas ou produtos de roubo.

Observamos, também, que em ambos os enunciados, o aluno se identifica como membro de um grupo social, de um lugar social, ao fazer uso de “aqui” para se localizar no momento em que fala. No caso da SP1.3, “aqui” aparece em oposição a um “lá” que não aparece em sua fala, mas que fica subentendido como “bairro de rico perto de praia”. Aparentemente, isso se mostra como uma necessidade do autor enquanto sujeito para que se sinta sujeito, para que diga quem é e de onde parte a sua fala. Essa tentativa de demonstrar sua identidade demonstra que ele tem, em alguma medida, consciência de sua condição dentro dessa organização social estratificada, onde ele exerce o papel de “subordinado”, impotente de realizar mudanças.

Percebemos, ao longo das análises dos três temas, principalmente no caso da saúde e da segurança, que o cidadão (aluno) se vê numa posição da qual não consegue se fazer ouvir, pois parece não saber quem poderá ouvi-lo ou, se é que há alguém para ouvi-lo, como chegar a “essas pessoas”, ou ainda, se chegar a tais pessoas, se elas estarão disponíveis para ouvi-los. O cidadão acredita que “essas pessoas” são, provavelmente, aquelas que aparecem durante as campanhas eleitorais trazendo suas promessas alicerçadas no advento do “novo” para a comunidade. Devido ao lugar de onde falam “essas pessoas”, lugar aparentemente superior (o lugar do pastor, do político, do policial), o cidadão se recolhe ao lugar que acredita lhe caber, onde nutre sua revolta silenciosa ou acredita estar sendo sujeito às incontrolláveis forças do destino, de Deus, ou de qualquer “poder” que possa estar acima do lugar onde se encontra, ou além de sua compreensão.

Ao final desse processo de análise, verificamos que no discurso do aluno, seja sobre religião, saúde ou segurança/violência, o atravessamento da ideologia é algo evidente apesar de o sujeito-aluno ter a ilusão de que seu discurso é totalmente livre, isento de quaisquer atravessamentos. Entretanto, como afirma Orlandi (1996, p. 242),

No sujeito se tem, ao mesmo tempo, uma subjetividade livre – um centro de iniciativa, autor e responsável por seus atos – e um ser submetido – sujeito a uma autoridade superior, portanto desprovido de toda liberdade, salvo a de aceitar livremente a sua submissão.

Observamos que, em todos os casos em que o aluno produziu sentido através de seus discursos, ele o fez interpelado como sujeito pela ideologia e submetido a outro sujeito, um “sujeito maior”, autorizado a agir através da coerção, mesmo que dê ao aluno a ideia de que tem total livre arbítrio. No caso da religião esse “sujeito maior” se apresenta nas figuras de Deus, do líder religioso e do professor; no caso da saúde na figura do político, do representante do “governo que tudo pode e pouco faz”; no caso da segurança/violência, na figura do governo, representado pela força policial.

Verificamos, portanto, que a ideologia, que autoriza sujeitos a coagirem sujeitos, transforma a força de coerção em “direito” daqueles autorizados a coagir, assim como transforma a submissão (a essa coerção) em dever de obediência.

4 O SILENCIAMENTO COMO EFEITO DE SENTIDO

O sujeito, ao falar, faz uso de determinados termos para construir seu dizer. Sabe-se, porém, que poderia dizê-lo de outra forma, com outras palavras, o que nos leva, portanto, a concluir que quando uma formulação é materializada, outra é apagada, ou silenciada.

No que diz respeito ao discurso do aluno, percebemos que ele, ao expressar suas opiniões dentro do ambiente escolar, assume uma posição e pontua silenciamentos em seus discursos. É importante lembrar que quando o discurso do aluno tem como condições de produção o contexto escolar, existe a formação de silêncios, onde se dá a relação entre o dito, o poder dizer e o não poder dizer.

Neste capítulo, de interpretação dos silenciamentos no discurso do aluno, consideramos o fato de que o silêncio nem sempre deixa marcas formais. Desse modo, observamos esse silenciamento através da (auto)censura nos enunciados dos alunos, analisados no capítulo 2 desta dissertação. Buscaremos, portanto, neste capítulo, pistas que evidenciem a presença do silêncio no discurso do sujeito-aluno, assim como o papel da ideologia nesse silenciamento.

Eni Orlandi, em sua teorização sobre o silêncio, pensando a relação sujeito-linguagem-história, desestabiliza a idéia preconcebida de que o silêncio é o vazio. Ao contrário, a autora afirma que

o silêncio é preche de sentidos. Ao tratar o silêncio de modo a incluí-lo na perspectiva analítica do discurso, não pensamos o silêncio místico, nem o silêncio empírico, mas o silêncio que tem sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer. (ORLANDI, 1993, p. 16)

É importante salientar que, no campo da análise de discurso, o não-dizer encontra-se englobado pelas noções de ideologia, de interdiscurso e, principalmente, de formação discursiva. Segundo Orlandi,

Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra: “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, “com coragem” significa pela sua relação com “sem medo” etc. Além disso, o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o

interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (ORLANDI, 2007, p. 82)

4.1 Formas de silêncio

Esse não-dizer ou silêncio é, portanto, um “recuo” (Orlandi, 2002) para que possa se dar o processo de significação, de sentido iminente. Em outras palavras, esse silêncio não freia o sentido, apenas dá ao processo de significação uma rota alternativa. Sobre o papel do silêncio na produção de sentido, Orlandi afirma que

O silêncio é a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. O real da linguagem – o discreto, o um – encontra sua contraparte no silêncio. (id., p. 13)

Esse silêncio, não é, portanto, oco, preenchido por um vácuo, representando “nada”. Ao contrário, é através dele que o sujeito encontra mais uma forma de significar. Orlandi (2001) chama essa forma de silêncio de silêncio fundador, pois é ele que leva o dizer a significar, indicando, também, que o sentido pode sempre ser outro.

Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam. Desse modo distinguimos o silêncio fundador (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o silenciamento ou política do silêncio que, por sua vez, se divide em: silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o silêncio local, que é uma censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-lo). As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. (ORLANDI, 2002, p. 82)

Orlandi afirma, assim, que a política do silêncio pode apresentar-se sob a forma de silêncio constitutivo ou sob a forma de silêncio local (censura). No silêncio constitutivo, o sujeito diz X para não dizer Y, isto é, ao produzir determinado enunciado, o sujeito silencia outros sentidos possíveis, mas que não são não

desejados naquele momento. Já a censura caracteriza-se pela proibição da inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, o que afeta sua identidade. Sobre isso, Orlandi (op. cit., p. 81) diz que

Ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

O controle do silêncio político é possível porque existem, na sociedade, vozes de autoridade, que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo, assim, para a formação do consenso. Em outras palavras, essas vozes determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio. Segundo Orlandi (In: Guimarães, 1989, p. 43-44), “essas vozes se representam em lugares sociais de legitimação e fixação dos sentidos e desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido”.

Em cada momento histórico, diferentes sujeitos podem assumir o papel dessas vozes, como o juiz, o político, o professor, o líder religioso, o crítico, os quais são imbuídos de poder pela própria sociedade, tornando-se, assim, aqueles que a sociedade capitalista legitima como autorizadas a falar, definir e decidir em seu nome. Conseqüentemente, sejam quais forem seus papéis, essas vozes sempre representarão a classe dominante, o que leva à monofonia, uma vez que essas vozes representam a ideologia dominante, ou seja, aquelas autorizadas a atribuir sentidos dominantes. Elas produzem, portanto, uma voz social homogênea, controlando os sentidos tidos como aqueles que podem ser repetidos e, desse modo, determinam para os sujeitos um único modo autorizado de dizer.

É interessante observar que a política do silêncio é, na verdade, uma política do sentido. Quando se pode dizer de uma forma e não de outra, o que realmente acontece é a afirmação (imposta) de que tal dizer pode produzir um sentido considerado indesejável em uma determinada formação discursiva. É necessário, portanto, dizer diferente para (aparentemente) significar diferente.

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção de sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 2002, p. 73)

No caso do silêncio local, verificamos uma manifestação mais perceptível dessa política do silêncio, pois o que ocorre neste caso é uma interdição do dizer, uma proibição do falar. Em outras palavras, o (possível) “dito” não deve ser dito, ou seja, deve ser censurado, proibido. Nesse caso, são também as “vozes de autoridade” que vão assumir a posição de censores, isto é, daqueles que podem e devem definir o que não se pode dizer, pois a sociedade assim os legitimou.

No entanto, há um aspecto interessante a observar em relação a esse mecanismo de censura. Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proibem-se certas “posições” do sujeito. A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação (id., p. 76).

Verificamos, assim, que uma das funções da censura é definir o lugar do sujeito, assegurando que ele ocupe este lugar sem atrever-se a buscar um outro, predefinido como um lugar ao qual não pertence.

A prática da censura tem-se constituído, na história da humanidade, numa poderosa arma cujo objetivo é fazer falar o que os grupos de poder desejam ouvir e fazer calar as ideias dos grupos ou indivíduos que se levantam contra o pensamento dominante, num determinado recorte de tempo ou espaço. Trata-se de um mecanismo vital para a manutenção de grupos e ideais totalitaristas, que, por meio dos instrumentos de que dispõem, se colocam como centro do pensamento e forma inequívoca de ver, compreender e interpretar a realidade.

No caso do Brasil e de outros países da América do Sul, como Paraguai, Chile e Argentina, foi durante o chamado “regime militar” que tal prática se fez mais evidente, não querendo, assim, dizer que essa prática não servisse aos interesses

das classes dominantes em outros momentos da história, como nos períodos colonial e monárquico ou durante os governos republicanos civis. O regime militar pretendia controlar as ideias circulantes no país, por meio de organismos estatais designados para cuidar de tais ideias e avaliar o grau de periculosidade que elas ofereciam à ordem social, à moral e ao que se deveria considerar “bons costumes”. Para isso, o governo criou instituições e designou pessoas, das mais diversas formações culturais e acadêmicas, para zelar pelos bons costumes e manter a ordem social além de, acima de tudo, vetar o que, em sua concepção, oferecesse-lhes qualquer ameaça.

Na prática da censura, o conteúdo censurado é de natureza diversa. Há cortes de motivação política e social e cortes de cunho essencialmente moral. Além disso, pode haver cortes nos quais predomina a visão individual do censor, como se este se sobrepusesse à ideologia da classe dominante, pois se constitui numa voz de autoridade, legitimada e autorizada a decidir e agir. O discurso dessas vozes, rotuladas como “guardiãs da moral e dos bons costumes”, esconde, entretanto, uma violenta atividade de silenciamento e perseguição, pois sua conduta é tomada como única possível e aceitável e seus ideais de família, religião, comportamento social, orientação sexual, dentre outros, são impostos a toda a sociedade como “universais”.

Esse processo de silenciamento encontra seu lugar de produção e reprodução na escola, que trabalha com a visão de sentido único, fazendo isso através de livros didáticos e professores, os quais se apropriam de um saber considerado “científico” e, diante disso, consideram-se autorizados a determinar um sentido dominante e a legitimá-lo entre os alunos. A distribuição do sentido está, portanto, ligada às relações de poder e isto pode ser observado na escola, onde esta relação é bem acentuada. É a partir da instituição escolar que a maioria dos leitores inicia suas atividades de leitura, ocupando a posição discursiva de formaleitor, ou seja, realizando leituras parafrásticas e repetindo o sentido dos textos lidos. Por conseguinte, o leitor não consegue duvidar da transparência da linguagem ao ler textos jornalísticos, literários, didáticos ou científicos, pois a ideologia faz com que desconheça a relação desigual de saber e de poder que permeia a toda produção textual. Deste modo, os sentidos são silenciados, isto é, não são compreendidos pelos leitores, os quais, capturados pela ideologia, creem no que leem e repetem o que leem, sem levar em conta o jogo das formações imaginárias que sustentam todo

discurso (o que se diz, por quem se diz e de que lugar se fala). Segundo Cavalcante (1999, p. 155),

Numa sociedade em que se verificam permanentes conflitos entre classes e grupos, a luta pelo silenciamento/manutenção ou construção de sistemas de referência ideológicos torna-se importante porque decide a orientação de condutas e de possíveis representações de mundo.

É, portanto, a política do silêncio que faz com que apaguemos outros sentidos possíveis sempre que dizemos algo. O silêncio constitutivo resulta da exclusão de uma forma de dizer a fim de que o dizer se torne possível, pois faz parte dos processos de produção do sentido e está presente em qualquer produção da linguagem. Por sua vez, o silêncio local interdita o dizer, apresentando-se, mais visivelmente, numa forma de censura.

A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala... ou seja, não se pode dizer o que se pode dizer. (ORLANDI, 2003, p. 72)

Tal censura se manifesta no discurso do aluno na forma de exclusões e escolhas na formulação de seus enunciados. Na prática discursiva escolar, observamos que há uma série de prescrições que determinam as exclusões e as escolhas no âmbito do dizível. Essas prescrições encontram suporte nas práticas pedagógicas que tem como palco a instituição escolar, a qual objetiva podar os sentidos, preestabelecer as posições ideológicas que o sujeito deve assumir no discurso e dar a ele uma identidade que assegure sua filiação à instituição. Desta forma o sujeito-aluno impõe uma autocensura em seu dizer. Segundo Orlandi (1996, p. 13), “a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso dos sentidos”.

4.2 Silêncio e ideologia

Os sentidos são produzidos junto com os sujeitos, sustentados pela memória discursiva, que permite a manutenção ou a ruptura do que está estabelecido, e pela ideologia, orientadora de tal processo, naturalizando posições

para o sujeito e fazendo as suas palavras parecerem claras e evidentes. Esse sujeito é interpelado pela ideologia e capturado pelo efeito de evidência promovido por ela, ou seja, é inundado pelas palavras de outros, instalando, modificando, rompendo ou apropriando-se de dizeres preexistentes, atravessado pelas imagens que constrói de si próprio e de seus interlocutores. Na retomada permanente de palavras já-ditas, o sujeito é capturado por esse jogo de imagens que sustenta a significação e o sentido das palavras. Esse processo de interpelação ideológica sustenta um jogo de antecipação de formações imaginárias, nas quais o sujeito elabora uma imagem de si ao falar com o outro, imaginando como esse outro o vê ou inscreve sentidos sobre o objeto discursivo, como ele se coloca discursivamente diante da imagem que ele tem do outro e do objeto.

Ao falar, o sujeito utiliza-se de determinados termos para construir seu dizer. Entretanto, poderia dizê-lo de outra forma, com outras palavras, isto é, quando uma formulação é materializada, outra é apagada, ou silenciada. O que está dito pode estar silenciando outros dizeres. Daí porque a afirmação de que o sentido pode ser sempre outro, pois o sentido de uma palavra “não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são reproduzidas” (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

No que diz respeito ao discurso da censura, um discurso autoritário, pode-se dizer que este seja um movimento discursivo parafrástico. Isto é, a censura objetiva que apenas um sentido circule socialmente, ou seja, aquele imposto por ela de forma óbvia, evidente, naturalmente assegurado pelo efeito da ideologia. Isso promove uma relação direta e unívoca entre a palavra e o mundo, relação esta que rejeita qualquer sentido que possa abalar a ordem vigente. A paráfrase é, portanto, a ilusão da existência de um único sentido para um dizer e mantém o sujeito em um retorno constante a um mesmo espaço do dizível, ou seja, a uma única região do interdiscurso e do já dito. Segundo Orlandi (2003, p. 137) “a paráfrase é considerada, na lingüística, como a matriz do sentido”.

Todavia, apesar de a ideologia dominante sustentar um discurso considerado “oficial” e, conseqüentemente, autoritário, há sempre fissuras de onde podem emergir outros sentidos, sentidos de desconforto, desacordo, denúncia e resistência que, para as vozes de autoridade não devem ser inscritos, mas silenciados. Emerge, então, a política do silêncio, como sendo um processo de

silenciamento, onde os sujeitos ficam impedidos de se filiarem em determinadas formações discursivas e, por conseguinte, certos sentidos se tornam proibidos.

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”. (ORLANDI, 2002, p.14)

Verificamos, assim, que silêncio não deve ser entendido como falta ou ausência, mas como parte constitutiva do dizer, de um discurso oficial de dominação e, em contrapartida, do de resistência também. Conforme Orlandi,

um outro aspecto do deslocamento que procuramos produzir desemboca no fato de que o silêncio não se reduz à ausência de palavras. As palavras são cheias, ou melhor, são carregadas de silêncio. Não se pode excluí-lo das palavras assim como não se pode, por outro lado, recuperar o sentido do silêncio só pela verbalização. Consideramos a tradução do silêncio em palavras como uma relação parafrástica. (id., p. 67)

Assim, o que deixou de ser dito produz sentidos pelo avesso do que a língua colocou em funcionamento, afetada pela história. Desse modo, a não mobilidade do dizer é fruto da ilusão causada por um esquecimento característico da interpelação do sujeito como sendo da ordem da enunciação. Ou seja, a crença de que não há meios de dizer de outro modo, o que garante, ao sujeito discursivo, a ilusão de ser dono de seu próprio discurso, desconsiderando estar afetado pela historicidade e pelos usos sociais já dados para suas palavras. Assim, o sujeito silencia o que já foi dito antes se apoderando do seu dizer como representação fiel da realidade, imaginando que o seu pensamento está reproduzido igualmente no que diz. Tais esquecimentos constituem o sujeito no momento de dizer e produzem a condição de dizer e silenciar, ou seja, de que certas palavras sejam deixadas de lado e adormecidas para que outras possam ganhar materialidade.

4.3 Silenciamento no discurso do aluno

Ao longo da análise dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano, houve dois enunciados que chamaram a atenção. Ambos figuram como parte dos textos de apreciação dos alunos sobre o tema “segurança/violência”. São estes:

“A gente falou muito sobre isso na aula mas não sei se adianta de alguma coisa”.

e

“O professor falou de vontade política e de a gente cobrar para as autoridades mas eu não sei onde estão as autoridades”.

Estas duas sequências discursivas, apesar de não se referirem diretamente a um tema específico, mostraram-se como prováveis representantes dos oito alunos que optaram pelo silenciamento total, ou seja, resolveram não opinar sobre os temas desenvolvidos na escola. Talvez aqui, através destes dois enunciados, tenhamos uma opinião que não conseguiram, não quiseram ou acharam que não deveriam (poderiam) expressar. Encontramos, aqui, uma forma de autocensura que, na verdade, não deve ser considerada como própria do aluno (“auto”) já que fatores externos determinam tal censura. Nesse caso, o aluno silencia ou se “auto” censura por pressão desses fatores. Outro ponto a ser observado nos dois enunciados é a presença de *mas não sei se adianta e não sei onde estão*. A partir do pré-construído de que a realidade não muda o aluno decide silenciar outros dizeres, dizeres que podem ir de encontro à realidade definida pela ideologia dominante como “o modo pelo qual tudo deva ser”.

Dentre esses fatores, encontramos dois que merecem destaque na promoção da autocensura no discurso do aluno. O primeiro, chamaremos de censura cultural (“cultural” por ser imposta por uma classe dominante que determina o que deve ser considerado correto, culto, bem aceito ou de boa qualidade, inclusive a língua). Essa forma de censura nos remete à ideia de que existe uma forma de silêncio imposta, aceita socialmente, e que tem um papel essencial, entretanto invisível, no mascaramento do discurso pedagógico. Isto é, os pontos de vista impostos pelas classes dominantes passam a ser considerados “naturais” ou “socialmente corretos” a ponto de se tornarem senso comum e, conseqüentemente, são incorporados pela sociedade e suas instituições, entre elas, a escola. Nesse contexto, o aluno carece de meios que lhe permitam subverter o modelo imposto.

A naturalização surge sob a forma de idéias que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam, de modo que as relações sociais possam, portanto, serem vistas como naturais, existentes em si e por si, e não como resultados da ação humana. A naturalização é a maneira pela qual as idéias produzem alienação social, isto é, a sociedade surge como força natural estranha e poderosa, que faz com que tudo seja necessariamente

como é. Senhores por natureza, escravos por natureza, cidadãos por natureza, proprietários por natureza, assalariados por natureza, etc. (CHAUI, 2004, p. 387).

O silenciamento produzido por essa censura cultural não deve, entretanto, ser visto como uma forma de aceitação, por parte do sujeito, de uma ideologia dominante. Na verdade, esse silêncio é uma forma de operação da ideologia.

Um imaginário social se parece com uma frase onde nem tudo é dito, nem pode ser dito, porque, se tudo fosse dito, a frase perderia a coerência, tornar-se-ia incoerente e contraditória e ninguém acreditaria nela. A coerência e a unidade do imaginário social ou ideologia vêm, portanto, do que é silenciado. (CHAUI, 2004, p. 175)

No caso do sujeito-aluno, a vontade de se manifestar existe sendo, todavia, podada pelas práticas pedagógicas que tem como suporte as práticas sociais consideradas como aquelas que devem ser seguidas, pois são “corretas” e se mantêm perpetuadas através dos diversos aparelhos ideológicos. Se pensarmos o aluno como membro de uma comunidade escolar, veremos que essa forma de censura ocorre de forma silenciosa, pois o discurso pedagógico opera verticalmente, ou seja, da instituição escolar enquanto aparelho ideológico (posição superior), passando pelo professor (posição de entremeio), até chegar ao aluno, na base da “pirâmide pedagógica”. O aluno, nessa posição, afetado por um discurso pedagógico e social que o desmotiva a subverter-se, opta por “esquecer” aquilo que pensa e a silenciar.

O segundo fator que promove esse silenciamento é, provavelmente, o preconceito linguístico, o qual existe dentro do universo das formações discursivas, ou seja, em sua manifestação no meio social na forma de afirmações que representam o quadro geral do discurso ideológico, mais especificamente em sua relação com a língua. Esse preconceito é, na verdade, uma manifestação composta por reações, atitudes, imagens e ideias de cunho generalizante em relação à língua e de uso corrente no senso comum. Em outras palavras, uma série de falácias e ideias preconcebidas no imaginário social que produz efeitos no discurso do aluno, entre eles o silêncio.

Sabendo o aluno (pois tem ouvido tal afirmação do professor desde que ingressou na escola) que “não se escreve como se fala”, o temor de se expressar

“errado”, ao contrário do que a sociedade, através da instituição escolar, define como “correto”, torna-se um elemento motivador do silenciamento. Outras afirmações, tais como “o certo é falar assim porque se escreve assim”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”, “as pessoas sem instrução falam errado” e “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”, corroboram a posição de inferioridade do aluno, principalmente o aluno da escola pública. Deste modo, ele sente medo de, além de expressar uma ideia que possa não ser bem aceita, fazê-lo do modo “errado”.

Esse controle do dizer, que se alicerça numa censura cultural baseada na “naturalização” da ideologia dominante e no preconceito linguístico, pode ser bem exemplificado pelo seguinte enunciado:

Eles mataram um monte de gente inocente que estavam trabalhando nas torres gêmeas nos estados unidos da américa.

Ao dizer que *eles mataram um monte de gente inocente*, o aluno, apesar de não definir quem são “eles”, deixa evidente que, seja lá quem forem, são culpados. Os que morreram eram inocentes, pois foi assim que a mídia relatou o fato que, por sua vez, foi ratificado pela escola. Vemos, aqui, um exemplo de “naturalização” de uma ideia disseminada pela ideologia imperialista americana, a qual nos leva a crer que aqueles que os atacam deverão ser sempre considerados culpados.

Quanto ao preconceito linguístico, ou seja, ao controle do dizer, do como dizer, encontramos no fragmento *gente inocente que estavam trabalhando* um exemplo claro do que está inscrito na ordem do não-dizível. A concordância verbal entre o pronome de tratamento “a gente” e o verbo “estar” deve ser, de acordo com a norma culta da língua, considerada inaceitável. Por conseguinte, no âmbito do contrato didático, ou seja, daquilo que ensina a escola, tal concordância se inscreve na ordem do que não deve ser dito, ou seja, do que deve ser silenciado.

A esse tipo de “erro” são aplicadas punições pelo professor que, dentro de uma conjuntura ideológica maior, vê-se compelido a evitar que o aluno venha a incorrer novamente nesse “erro”, transgredindo, assim, as regras preestabelecidas de uso da língua. Tais punições, normalmente ligadas a atividades de caráter avaliativo, levam o aluno à inibição de suas ideias, ao silenciamento dos dizeres que

habitam seu pensamento. Através dessa prática, o professor, quiçá inconscientemente, estimula a prática do silêncio.

Podemos, portanto, assumir que, no caso dos oito alunos que optaram por não se pronunciar, o receio de ter seu discurso submetido à apreciação de alguém imbuído do poder de decidir o que é “correto”, o que é “norma culta”, seja a razão maior que os levou a silenciar.

No caso daqueles que resolveram se pronunciar, a transferência da responsabilidade pelo “dito” é transferida para outra pessoa, como no caso do seguinte enunciado: *Muita gente morreu gente inocente o pastor disse*. O fato de o pastor ter dito exime o sujeito enunciante de qualquer responsabilidade pelo “dito”, pois o pastor é alguém que se inscreve em uma determinada formação social que lhe permite dizer aquilo. Ao formular um enunciado como se fosse a fala de um outro sujeito, o aluno omite determinados dizeres e cria, assim, uma barreira que não se limita ao campo da linguagem, mas que é também ideológica, pois a linguagem sempre materializa a ideologia, estando na ordem do que pode e deve ser dito dentro da instituição. A provável reprodução *ipsis litteris* do que disse o pastor pode ser, também, um mecanismo do aluno de acreditar estar dizendo o que pode ser dito, da exata maneira que deve ser dito, silenciando, assim, o que teria a dizer, da forma que sabe ou que gostaria de dizer.

De uma posição-sujeito, ele (o aluno) busca inserir-se na competência legítima, para não ser excluído dos rituais exigidos pela instituição. Com tal atitude, pretende anular a distinção, sujeitando-se ao contrato estabelecido. [...] Podemos considerar que, no contrato didático, ser aprendiz significa tornar-se capaz de compreender e participar das práticas de linguagem da instituição escolar e assujeitar-se a elas. (NETTO, 2001, p. 57)

Voltemos, agora, os seguintes enunciados:

A gente falou muito sobre isso na aula mas não sei se adianta de alguma coisa

e

O professor falou de vontade política e de a gente cobrar para as autoridades mas eu não sei onde estão as autoridades.

Encontramos, em ambos, o verbo “falar” relacionado às figuras do professor e dos alunos (“a gente”). Entretanto, logo em seguida, o autor expressa sua opinião quanto à “inutilidade” de toda essa discussão ao fazer uso das expressões “mas não sei se” e “mas eu não sei onde”. É interessante notar que, neste momento, o aluno não se apresenta mais como membro de um grupo (“a gente”), mas como um indivíduo que, provavelmente, acredita que essa incerteza seja única, apenas sua.

O “não saber” se discutir vale a pena é, muito provavelmente, um traço de materialidade desse discurso de silenciamento, já que é isso que se faz na escola e nada muda dentro ou fora dela e, no que diz respeito às autoridades a quem se deve recorrer, não se sabe quem são nem onde podem ser encontradas. Por outro lado, o “não saber” pode, também, indicar a necessidade do aluno em não assumir responsabilidade por uma possível solução para os problemas que lhe afligem. Para ele, tal solução cabe àqueles que dominam; o aluno é dominado, submisso e, por conseguinte, não deve opinar nem ser responsável por aquilo que não lhe cabe.

Orlandi (2007, p. 85) afirma que “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”. Desta forma, podemos considerar que o silenciamento do grupo de oito alunos se deve a duas razões. A primeira é o fato de que o aluno sabe que lugar ocupa dentro da instituição escolar, a partir de sua formação social, e, desse modo, resolve fazer um movimento de resistência, não respondendo à exigência de alguém que se apresenta como “autoridade” dentro do contexto escolar. Desta forma, ele acredita estar desafiando o caráter autoritário e dominante do discurso pedagógico, optando pelo “não-dizer” a fim de “dizer”.

A segunda razão é, provavelmente, um processo de busca por um outro espaço onde se possa dizer, ou seja, ressignificar aquilo que ficou fora de seu discurso. É desse modo que a política do silenciamento passa a existir, não como vazio, mas como uma possibilidade de significação, dentro desse silêncio local, “que é a censura, aquilo que é proibido dizer numa certa conjuntura” (id., p. 83).

A partir dessa constatação, surge um questionamento: se o aluno, num discurso produzido dentro da escola, assume uma posição e apresenta silenciamentos em seu discurso, o que ele (aluno) quer dizer através desse silenciamento?

Pela análise do discurso pedagógico a partir da voz dos alunos, é possível verificar que o silenciamento se dá por meio de mecanismos de linguagem. A

paráfrase, por outro lado, trabalhada no capítulo dois desta dissertação, que foi um desses mecanismos utilizados nas análises, possibilita atribuir a um enunciado o significado de outro, isto é, ela permite outra forma de significação, criada pela situação. Assim, através de um processo parafrástico, há sentidos que podem escapar do silenciamento.

No caso da política do silêncio, mais especificamente nos recortes dos textos dos alunos, detectamos enunciados negativos, fazendo oposição ao enunciado que refuta, e através desse processo observamos o enunciador silenciando sentidos. Isso se dá porque a negação carrega consigo sentidos de recusa, de exclusão, de proibição. Vale a pena lembrar que o esquecimento é, também, um fato de linguagem pelo qual se observa o silenciamento. Isto é, o esquecimento se situa numa zona inacessível ao sujeito, que sofre a interpelação/subordinação por sentidos que já estão aí e são exteriores, e, assim, o sujeito/assujeitado faz um apagamento necessário. Então, esse sujeito reproduz o que pode ser dito e silencia o que não pode ser dito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de análise teve como ponto central a ideologia operando na produção de sentido, através da paráfrase e do silenciamento do aluno. A escola, ou seja, o contexto escolar é tomado como o “palco” onde se dá o discurso do aluno, determinando, assim, as condições de produção desse discurso, o qual se processa sob a influência de um discurso maior, o discurso pedagógico. Se tomarmos emprestado o título do texto de Eni Orlandi *Para quem é o discurso pedagógico*⁷ como inspiração para um questionamento final, obteremos uma pergunta fundamental para a conclusão deste trabalho de análise: a quem serve o discurso pedagógico? É importante lembrar que o verbo “servir” aparece aqui no sentido de “ser útil a”, de “beneficiar” alguém. Em outras palavras, podemos ler a pergunta como: quem se beneficia do discurso pedagógico? Ou seja, a quem serve o discurso que leva o aluno a repetir já-ditos e a silenciar dizeres?

Essa pergunta nos conduz a uma questão que pode ser analisada fazendo-se uma analogia com uma lenda medieval: a lenda do Rei Pescador e a busca pelo Santo Graal⁸. Conta a lenda, ou melhor, uma das várias versões da lenda⁹, que o Rei Pescador foi ferido e que seus ferimentos, extremamente dolorosos, jamais saravam. Acreditava-se, todavia, que havia uma cura para o sofrimento do Rei Pescador: encontrar o Santo Graal, do qual ele beberia e, conseqüentemente, suas feridas sarariam por completo, fazendo com que ele desse continuidade a seu reinado. Entretanto, segundo uma profecia, tal missão só poderia ser cumprida por um “tolo absolutamente ingênuo”.

O Rei Pescador, em total desespero, ordena que todos os seus cavaleiros vão aos quatro cantos da terra em busca do cálice sagrado. Porém, após enfrentar várias intempéries, todos retornam de mãos vazias. Aparece, então, na corte no rei, um jovem chamado Parsifal, que havia sido sagrado cavaleiro pelas mãos do próprio

⁷ Texto apresentado por Eni Orlandi numa mesa-redonda da 32ª Reunião da SBPC, em 1980. Atualmente, integra a obra *A linguagem e seu funcionamento* (1996), da mesma autora, p. 25-38.

⁸ Segundo a tradição cristã, o Santo Graal foi o cálice utilizado por Jesus durante sua última ceia com seus apóstolos.

⁹ Além de ter se perpetuado através da oralidade, a lenda do Rei Pescador, assim como a lenda do Rei Arthur e seus cavaleiros, foi recontada através da obra de autores como Chrétien de Troyes, Gauthier de Doulens e Gilbert de Mostreil, gerando, assim, várias versões.

Rei Arthur¹⁰ e que apresentava todos os atributos necessários para se tornar aquele que encontraria o Graal, ou seja, era um bobo, um “tolo absolutamente ingênuo”. O Rei Pescador, então, envia Parsifal numa jornada em busca do cálice sagrado. Após inúmeras aventuras, Parsifal chega ao Castelo do Graal e se depara com a necessidade de ter de fazer uma determinada pergunta a fim de poder tomar o cálice em suas mãos e, assim, levá-lo ao eternamente moribundo Rei Pescador. Sem saber qual pergunta deveria fazer, Parsifal deixa o castelo sem a relíquia sagrada. Entretanto, após um momento de reflexão, o cavaleiro retorna e, ao entrar no castelo, formula a pergunta: a quem serve o Graal? A resposta se ouve de imediato: o Graal serve ao Rei do Graal. Parsifal, então, pega o cálice e o leva ao Rei Pescador que, por fim, é curado e continua a reinar soberano.

Concentremo-nos, agora, em nossa analogia. “A quem serve o Graal?”, ou melhor, “a quem serve o discurso pedagógico?”. Ele serve ao “Rei do Graal”, isto é, ao “Rei do Discurso Pedagógico”, ao Estado, à ideologia dominante. Afinal de contas, não é o Estado que nos recruta, através de seus aparelhos ideológicos, como se fôssemos “tolos absolutamente ingênuos” que devem sair em busca de algo que irá ajudar a mantê-lo, a perpetuá-lo, a dar continuidade ao *status quo*?

O Estado imita o Rei Pescador, pescando-nos, ou melhor, fisgando-nos. Para isso faz uso de seus aparelhos ideológicos, cada um com seu discurso apropriado, de modo que não deixemos que o “Rei-Estado” venha a morrer. Na lenda, por que não se pode deixar que o rei morra e seja substituído por alguém na linha de sucessão (ou não)? Talvez, porque substituição implique mudança e mudança implique desestabilização, o que não interessa ao Estado capitalista nem às classes dominantes que o mantêm. E esse “Rei-Estado” precisa, acima de tudo, de seus “Parsifais”, de sujeitos que se assujeitem a seu comando e que saiam em busca daquilo que ele determina que se deva buscar, sem que se deem conta de que aquilo que irão encontrar só servirá para manter viva a ideologia desse “Rei-Estado” e que, por conseguinte, esse Estado continuará a ser soberano (“Rei”). Ele não pode e nem deve morrer para que não haja uma transformação do sistema vigente. E Parsifal é a garantia de que isso não venha a acontecer, afinal, ele é um cavaleiro legítimo, sagrado por um outro rei. Observamos, assim, um rei legitimando aquele que serve ao rei, ou seja, o Estado legitimando o próprio Estado.

¹⁰ De acordo com as lendas medievais britânicas, Arthur teria sido o primeiro rei da Inglaterra e seu reinado teria se constituído num divisor de águas entre a fé pagã e a fé cristã.

É nesse contexto que o discurso pedagógico opera. Se considerarmos, ainda para efeito de analogia, o Graal, o cálice que o rei afirma que todos devem buscar, como a “ideologia que devemos (per)seguir”, veremos que é na escola que somos ensinados a perseguir nossos “Graais”. É o discurso pedagógico, classificado por Orlandi (1996, p.15) como um “discurso autoritário”, que leva o aluno a acreditar que as coisas são como devem ser, ou ainda, são como a escola ensina que são. A força desse discurso, legitimado pela ideologia das classes dominantes, faz com que conceitos que interessam a essas classes se cristalizem na memória discursiva do aluno, evitando, desse modo, que ele venha a oferecer qualquer resistência, que se recuse a reproduzir já-ditos que ele não deseja dizer, que se recuse a se autocensurar. Quando, na lenda medieval, o Rei Pescador ordena a Parsifal que parta em busca do Graal, ele faz uso de seu discurso autoritário, legitimado pela ideologia dominante e aceito por Parsifal como legítimo, para que este embarque numa missão considerada, até então, impossível, sem fazer quaisquer questionamentos. Há uma brincadeira de crianças, frequentemente realizada também na escola, em que a criança/o aluno realiza alguma tarefa porque “Seu Rei mandou dizer” que ele fizesse. É (mais ou menos) assim que o discurso pedagógico opera no aluno. Ele diz e faz porque a autoridade (“Seu Rei”) que faz uso do “tom pedagógico” (e nesse caso deve-se incluir, além do professor, o líder religioso e o político) ordena que diga e que faça.

Também podemos considerar que, nesse contexto, isto é, ainda recorrendo à lenda, que os cavaleiros do rei que saíram à procura do cálice sagrado e que voltaram de mãos vazias exercem um papel bastante semelhante ao do professor que sai numa busca por algo em que realmente acredita, uma busca por um fazer pedagógico transformador. Esses “cavaleiros-professores” partem em busca de um Graal na esperança de promover transformações, de levar seu aluno a resistir, a repensar, a ressignificar. Entretanto, eles são submissos ao “Rei-Estado”, àquilo que determina a ideologia da classe dominante e, conseqüentemente, visar promover transformações os torna “subversivos” ao olhos do Estado. Desse modo, assim como no caso dos cavaleiros do Rei Pescador, que não têm sequer seus nomes citados na lenda, o professor que apresenta um discurso de resistência e que leva seu aluno a resistir não tem seu nome reconhecido por aqueles que defendem a manutenção do sistema em vigor. Eles são apenas cavaleiros errantes, membros de um grupo considerado indesejável que não tenciona contribuir para a manutenção

do *status quo*. Ao se perguntarem a quem serve o discurso pedagógico, tal qual Parsifal, eles obtêm a resposta correta. Entretanto, eles resistem à ideia de que esse discurso deva servir ao sistema vigente, à dominação ideológica, a “definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas” (id., p. 19) sob a máscara da cientificidade e da neutralidade, num espaço legitimado para a reprodução das estruturas das relações de classe.

Mas, dentro dessa analogia, quem seria o sujeito-aluno? Certamente, não é um rei. Muito provavelmente, é um Parsifal em estado embrionário. Dentro do espaço institucionalizado da reprodução ideológica, a escola, ele aprende “o que pode e deve dizer”, assim como as missões nas quais deve embarcar, segundo o que dita o discurso pedagógico. Entretanto, podemos também considerar que o aluno é capaz de agir como um dos “cavaleiros anônimos” que participam da lenda do Rei Pescador. Ele pode sair em busca de algo transformador, de uma forma de, pelo menos, demonstrar alguma forma de resistência através de seu discurso, mesmo que de forma sutil, mesmo que para produzir um certo sentido precise silenciar outros. Segundo Pêcheux,

levar até as últimas consequências a interpelação ideológica como ritual supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: “uma palavra por outra” é uma definição (um pouco restritiva) de metáfora, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho. (PÊCHEUX, 1990, p. 17)

Observamos, também, neste trabalho de análise, um efeito de resistência no discurso do aluno, o que nos mostra o (sublime) caráter transformador da escola, onde o aluno tem o direito de resistir ao já-posto, de transgredi-lo, mesmo sabendo que, de modo geral, a prática pedagógica tende a condicioná-lo muito mais do que a transformá-lo ou ajudá-lo a transformar-se. A necessidade de produzir sentido na escola leva o aluno a parafrasear (para não silenciar) a fim de (re)significar e ampliar sentidos a partir de um já-dito.

Outra forma de resistência que encontramos no discurso do aluno se dá através do silenciamento. Esse silenciamento pode ser uma forma de não recorrer aos já-ditos, de não parafrasear, de não assumir a responsabilidade pelo dizer. Isso fica bem claro no discurso produzido na escola, em que o aluno transfere a responsabilidade de seu dizer para o professor ou para a instituição escolar (“meu professor disse que...”, “eu aprendi na escola que...”). No caso da analogia com a

lenda medieval, podemos identificá-lo com Parsifal dizendo “eu fiz porque meu rei mandou que eu fizesse”, transferindo, assim, a responsabilidade do dizer/fazer a alguém que pode dizer/fazer, pois, para tal, está legitimado pela sociedade.

A produção de sentido em contexto escolar está, portanto, atrelada ao atravessamento do discurso pela ideologia. Quando o aluno diz, ele o faz porque se sente autorizado a fazê-lo. Ao calar-se, ele se autocensura, recorre ao outro, para não dizer aquilo que acredita que não lhe cabe dizer. Todavia, independentemente do modo pelo qual se dê o processo de significação, o aluno estará sempre a dizer, a produzir sentido, seja recorrendo inconscientemente aos já-ditos, seja optando pelo silenciamento, mas também resistindo.

REFERÊNCIAS

ACIOLE, G. G. *A saúde no Brasil: cartografia do público e do privado*. Campinas: Hucitec, 2006.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *O Futuro dura muito tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

AMARAL, M. V. B. *Análise do discurso da ABESS: desvendando os limites da profissão*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1996.

ATHAYDE JÚNIOR, M. C. de. *Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

CATANI, A. M. *O que é capitalismo?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. Afrânio Mendes. *O que é imperialismo?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAVALCANTE, M. do S. A. de O. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas. *Leitura – Análise do Discurso*, Maceió: EDUFAL, n. 23, p. 149-163, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

DEMO, P. *Pobreza política*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FLORÊNCIO, A. M. G. *A voz e o poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola*. Maceió: EDUFAL, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *O que é pedagogia?* São Paulo: Brasiliense, 1987.

INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. *Ensaio: múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

_____.; CAMPOS, M. do C. (Org). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

FUCHS, C. A paráfrase lingüística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Trad. de João W. Geraldi. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, p. 129-134, 1985.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, L. W. *O público e o privado nas reformas do ensino superior: do golpe de 1964 aos anos 90*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

OMENA, V. C. de; CORREIA, M. V. C. C. A relação público e privado na saúde: origem e tendências atuais. In: COSTA, G. M.; PRÉDES, R.; SOUZA, R. *Crise contemporânea e serviço social*. Maceió: EDUFAL, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2001.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Silêncio e implícito (produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 39-46.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Delimitações, inversões e deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v.19, p. 7-24, jul./dez., 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. *Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica*. Maceió: EDUFAL, 2007.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
NOTURNO 6º AO 9º ANO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ (SEMED)
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
NOTURNO 6º AO 9º ANO

Projeto de Reorientação curricular do Ensino Fundamental noturno, elaborado pela equipe pedagógica do Departamento de Ensino fundamental, professores (as), coordenadores (as) e diretores (as) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Maceió, março de 2011.

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

THOMÁS BELTRÃO

SECRETÁRIO ADJUNTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Marcelo Nascimento

DIRETORA GERAL DE ENSINO

MARIA CLARA

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

GIRLEIDE LÁZARO

EQUIPE ELABORADORA

ADRIANA ROCELY VIANA DA ROCHA - SEMED

ÉRICA MALI ROSAS- SEMED

MARISE LEÃO CIRÍACO - SEMED

PAULO ROBERTO DE SOUZA-SEMED

ROMÁRIO ARAÚJO MENDES-SEMED

SEVERINO-SEMED

JALDINEIDE CAVALCANTE MENDONÇA – ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

JOSIMEIRE BRANCO QUINTELA – ESCOLA JAIME MIRANDA

SÉRGIO PAULO R. NASCIMENTO –ESCOLA LUIZA SURUAGY

JOSEFA Mª DOS S. CORREIA – ESCOLA ORLANDO ARAÚJO

MARILENE – ESCOLA DONIZETE CALHEIROS

COLABORADORES

SINEIDE –ESCOLA EULINA ALENCAR

LUIS CARLOS-EULINA ALENCAR

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ
DIRETORIA GERAL DE ENSINO - DIGEN
PROPOSTA PRELIMINAR DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR
PARA O ENSINO NOTURNO – 2010
Ensino Fundamental Noturno – 6º ao 9º ano

1. Justificativa

Construir coletivamente uma proposta de reorientação curricular voltada para as escolas que atuam no turno noturno é uma necessidade que a Rede Municipal de Educação de Maceió precisa atender. Para isso os departamentos de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Normas e Legislação e o Núcleo de Formação e Valorização Profissional Coordenação de forma articulada, através do grupo de estudo do ensino noturno e da Formação continuada de professores, vem realizando estudos e planejando ações nesse sentido, enfatizando a construção coletiva deste processo. Segundo Silva (2004, p.24):

Acreditar em modelos completos e propor pacotes ou receitas prontas para o novo currículo transformador da prática escolar seria incorrer, até de forma ingênua, nos mesmos equívocos de várias experiências pedagógicas que, sem desencadear um processo de construção coletiva e crítica de uma práxis pedagógica, propuseram alterações curriculares não efetivadas e se tornaram superficiais.

Assim, além da Formação continuada de professores, outro espaço de debates sobre o ensino noturno se configurou através do grupo de estudo, existente desde maio de 2008 na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), composto por técnicos dos departamentos citados, que se reúnem quinzenalmente na SEMED.

Entre as demandas do grupo, cujo maior objetivo é articular a construção coletiva de uma proposta de reorientação curricular para a rede, estão: o debate contínuo do andamento da formação continuada dos professores, estudo de referenciais bibliográficos para subsídios da formação, troca de experiências entre as formações desenvolvidas pelos departamentos, organização de seminários temáticos para ampliação do debate na rede, oferecer sugestão de metodologias de trabalho para a formação, organização de momentos de acompanhamento

nas escolas para uma maior aproximação com os alunos e professores da rede, conhecimento de outras possibilidades de organizações curriculares que vem sendo desenvolvidas no Brasil e em Alagoas.

Assim, trilhamos numa dimensão coletiva de construção dessa proposta, pois como afirma Silva (2004, p.24):

Não é na dicotomia pedagógica entre planejadores e executores, ou entre processos e produtos, que se vai superar as dificuldades observadas no ato educativo. Se o planejar não estiver coerente com a perspectiva que se apresenta para o processo ensino-aprendizagem, este, como sempre, reverenciará a dinâmica de construção curricular que o desencadeou, reproduzindo valores, intenções e práticas nele implícitas. Qualquer proposta concebida de forma centralizada e elitista, reservando aos educadores o papel de executores de um plano pronto e concluído, por mais democráticas sejam suas intenções educacionais teóricas, não conseguirão atingir seus objetivos práticos, pois não se institui a democracia por mandado, mas sim pelo próprio exercício democrático. A contradição que substancia tal proposta condena-a ao fracasso já em sua gestação.

Portanto para elaborar uma proposta de reorientação curricular para o ensino noturno é fundamental o grupo de estudo assegurar a participação do coletivo da escola nas discussões e proposições, pois dessa forma as chances de êxito serão bem maiores.

A Formação continuada de professores do Ensino Noturno nos anos de 2008 e 2009 teve como objetivo construir uma proposta de reorientação curricular para as escolas de ensino noturno da Rede Municipal de Educação de Maceió, articulando o ensino fundamental noturno e a Educação de Jovens e Adultos.

Um dos primeiros passos nessa caminhada foi a caracterização dos vários problemas a serem discutidos nesse reorientar, como as péssimas condições estruturais das escolas (iluminação precária, dificuldades do transporte coletivo, insegurança), organização curricular rígida; evasão, reprovação, baixa-estima, desconhecimento do perfil dos sujeitos do ensino noturno; dificuldade no cumprimento da carga-horária de 800 horas nos 200 dias letivos; cansaço físico e mental na terceira jornada de trabalho para muitos alunos (as) e professores (as), falta de debate mais amplo sobre trabalho (formal e informal); falta de material didático

adequado para esse público; dificuldades na formação do professor (inicial e continuada), ausência de atividades extraclasse; merenda inadequada entre outras situações que precisam ser analisadas. Assim, percebe-se que grande parte desses problemas relaciona-se direto ou indiretamente ao currículo.

No que se refere ao Ensino fundamental noturno na Rede Municipal de Educação de Maceió até então, serviu como base orientadora ao trabalho docente nas Escolas, as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Volume 2 – 5ª a 8ª série, que foram elaboradas a partir da combinação entre as propostas curriculares de cada área do conhecimento e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentando objetivos e critérios de avaliação por série. Este documento ainda segue uma lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, indicando o que deve ser estudado na escola.

Fica evidente a inexistência de uma proposta curricular voltada para o ensino fundamental noturno. Conseqüentemente a organização do ensino não atende às necessidades e a diversidade dos (as) alunos (as) que estudam no período noturno nas escolas da rede. Existem dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à realidade sócio-econômica desses alunos (as) além da desvalorização do conhecimento que os (as) mesmos (as) já possuem no processo da aprendizagem escolar.

Concordamos com Oliveira (2006, p. 93) quando nos alerta que:

[...] o currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante do currículo.

Nesse sentido Oliveira (2006, p.93-94) ainda afirma que:

É preciso, portanto, repensar, nos diversos espaços de discussão curricular criados nas escolas e em outros espaços de debate, algumas das máximas aceitas como base das propostas curriculares, tais como

as formas e critérios de agrupamento de alunos, de organização dos conteúdos, dos métodos de ensino e dos procedimentos de avaliação que lhes são subjacentes.

O Ensino noturno, portanto, nesse processo de discussão precisa rever a organização dos seus tempos e espaços, ampliando as possibilidades de sua reorganização rompendo com os modelos curriculares vigentes que vem agravando a cada ano os índices de evasão, repetência e abandono.

2. Princípios Norteadores

2.1. Compreensão sobre a diversidade dos sujeitos alunos e seus contextos sócio-econômicos;

Durante o primeiro semestre de 2008, os encontros da formação continuada do ensino noturno foram fundamentais para repensar o referido currículo, a compreensão da pluralidade dos sujeitos alunos e seus contextos socioeconômico. Os sujeitos da EJA foram refletidos, a partir das contribuições de Andrade (2006, p. 01):

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtêm menos".

Ficar atento aos variados sujeitos da EJA é uma necessidade, pois segundo Andrade (2006, p. 02-03):

A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais

etc.). Estamos falando de trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afro-descendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros.

A compreensão, desses múltiplos sujeitos, contribuirá para:

[...] pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver *conhecimentos que partam da vida desses sujeitos*; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como *instituição flexível*, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento. (ANDRADE, 2006, p. 02-03)

A discussão sobre os sujeitos da EJA foi abordada também a partir de Moura (2007), sobre quem eram os jovens e adultos do ponto de vista socioeconômico, sócio-cultural e sócio-cognitivo e cultural e o que buscavam na escola.

Enfatizou-se na discussão o ponto de vista socioeconômico, após a caracterização dos alunos de EJA da zona urbana e rural que:

Tanto os alunos da zona urbana quanto os alunos da zona rural em função das ocupações que desempenham têm pouquíssimas (ou quase nenhuma) oportunidades de utilizarem à leitura e a escrita. Este fator favorece a acomodação no exercício das habilidades e competências leitora e escritora, pois se o trabalho não lhe exige ou não lhe proporciona uma oportunidade de uso das habilidades eles limitam-

se, apenas, aos conhecimentos específicos de seus ofícios.(MOURA, 2007, p.02)

Ainda segundo Moura em relação ao ponto de vista sócio-cultural, foi debatido que a maioria do campo são trabalhadores rurais, em geral analfabetos e os da cidade muitos são migrantes expulsos das áreas rurais. Nas áreas urbanas há predomínio de um público feminino e nas áreas rurais predomínio de um público masculino nas escolas onde buscam na escola a chance que anteriormente lhe foi negada de estudar, mais autonomia no dia-a-dia, a exemplo de assinar seu nome. Muitos desistem pois :

As dificuldades para se manter nas salas de aula são muitas e vão desde o horário das aulas, a motivos econômicos, familiares e pessoais. Por exemplo, pelo fato das aulas serem no turno noturno alguns acabam desistindo, pois após trabalharem exaustivamente durante o dia preferem tirar a noite para descansar. A necessidade de trabalhar é para o público de EJA uma prioridade, logo muitos têm que optar entre o estudo ou o trabalho, tal opção acarreta quando não em desistência do curso, em faltas contínuas as aulas e conseqüentemente, prejuízo na aprendizagem.(MOURA, 2007, p.04)

Destacou-se o ponto de vista sócio-cognitivo e cultural pois:

Esses sujeitos aprendentes encontram-se e confundem-se com sujeitos ensinantes que têm características semelhantes. São homens e mulheres inseridos numa temporalidade histórica e cultural que o faz ser inacabado e transcendente, sujeitos capazes de produzir e transformar o mundo objetivo e subjetivo.(MOURA, 2007,p.06)

Foi importante pensar também no sujeito professor com as contribuições de Oliveira:

[...] Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o

encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina. (2007, p.01)

Outro sujeito a ser compreendido entre os educadores é o jovem, para isso nos apoiamos nas discussões de Carrano (2007). É necessário desconstruir a visão preconceituosa em torno desse sujeito. “Alguns professores (e também alunos idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar.” (CARRANO, 2007, p.01). Uma grande parte dos (as) jovens das escolas públicas de nosso país não apresentam um percurso linear na passagem da juventude para a fase adulta, pois:

[...] nem todos os jovens vivem sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a “transição da vida adulta”. Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta” chegam enquanto estes estão experimentando um tipo determinado de juventude. (CARRANO, 2007, p.06)

A compreensão da pluralidade desses sujeitos nos remete a real possibilidade de construir coletivamente uma proposta de reorientação curricular alternativa, com espaços e tempos diferenciados, emancipatória, resultado de esforços coletivos fundamentados em práticas dialógicas, solidárias e democráticas.

2.1 Princípios Norteadores

2.2.Planejamento coletivo (em construção)

2.3.Letramento; (em construção)

2.4.Interdisciplinaridade (em construção)

2.5.Flexibilização de tempo e espaço (em construção)

2.6.Formação continuada para os professores na escola (em construção)

3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NOTURNO (6º ao 9º ano)

3.1.Tempo e Espaço Escolar

Duração: 04 (quatro) anos

Dias Letivos:200 (duzentos)

dias

Carga horária anual 880 horas, 600 horas em sala de aula 280 horas extra-classe com atividades complementares e diferenciadas sendo:

- 600 horas em sala de aula de efetivo trabalho em horário letivo dentro ou fora da escola, com a presença do educando e do educador;
- 280 horas extra-classe por meio de trabalhos desenvolvidos fora do horário letivo, não obrigatoriamente com a presença do aluno no interior da escola, mas necessariamente com a orientação do professor.
- Jornada letiva diária: 03 (três) horas
- Jornada letiva semanal: 15(quinze) horas

3.2 .Organização dos componentes curriculares

A proposta de reorientação curricular para o ensino fundamental noturno – 6º ao 9º ano, indica que os componentes curriculares na escola sejam trabalhados interdisciplinarmente seguindo a mesma organização da formação continuada (conforme quadro abaixo), ou que a escola construa outros modelos de organizações interdisciplinares.

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Língua estrangeira (Língua Inglesa e Espanhola)

	Educação Física
	Arte
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática e Ciência
Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia, História e Ensino Religioso

O planejamento pedagógico coletivo é essencial para realização do trabalho interdisciplinar.

Para a efetivação da proposta é necessário seguir as orientações:

- Apropriação dos documentos legais que organizam o funcionamento da escola no ensino noturno: o Projeto político pedagógico, Regimento interno e outros;
- Seleção de uma temática geral resultantes de uma pesquisa da realidade dos sujeitos envolvidos na dinâmica da comunidade escolar.
 - Orientamos que sejam feitas escutas com os (as) alunos (as), ou na comunidade escolar através de diversas possibilidades de registros (entrevistas, questionários) para melhor definir as temáticas.
 - Na construção da temática geral buscar contemplar aquela que melhor expressa as situações conflitantes, significativas e freqüentes no contexto sociocultural local.
- A elaboração de subtemáticas por áreas do conhecimento
 - Considerar que esta elaboração tem a função de sistematizar a compreensão dos sujeitos alunos (as) em torno da temática geral, ou seja, deve possibilitar a interpretação e construção de uma visão crítica dos (as) mesmos (as) sobre a realidade conflituosa que foi revelada através das escutas anteriormente apontada.
- Para a análise crítica da realidade é fundamental garantir o estudo e planejamento pedagógico coletivo.
 - Identificar os conceitos analíticos necessários por áreas do conhecimento resultantes da seleção das subtemáticas, que contribuam para a organização do planejamento pedagógica do processo de ensino / aprendizagem;
 - Considerar a importância de um diagnóstico em relação aos níveis de leitura e escrita dos (as) alunos (as) em cada ano do ensino fundamental noturno.

- Considerar a eleição de gêneros textuais por áreas do conhecimento e por cada ano do ensino fundamental.
- Organizar interdisciplinarmente as aulas e atividades.
- Sistematizar o projeto pedagógico articulando às 600 horas em sala de aula com as 280 horas extra classe sem perder o foco na leitura e escrita perpassando todos os componentes curriculares.
- Participar da formação continuada do ensino fundamental noturno na escola trazendo a prática docente para o centro do debate.

3.3. Carga horária em sala

As horas trabalhadas em sala correspondem ao horário letivo efetivo com a presença do educador e do educando, dentro ou fora da escola. Estas 600 horas serão distribuídas em aulas diárias de 60 minutos, com 03 aulas por dia, ou seja, 3 horas diárias, correspondendo a 15 horas semanais, totalizando 600 horas anuais, conforme quadro abaixo:

Aula (minutos)	Nº de aulas/dia	Total horas-aulas/ dia	Total horas-aulas/ semana	Total horas-aulas/ ano
60	3	3h	15h	600

3.4 Carga horária extra classe

As 280 horas extra classe possuem o objetivo de desenvolver atividades que incentivem a pesquisa, a autonomia, a busca de conhecimento, e principalmente, que estimulem o processo de desenvolvimento da leitura e escrita dos (as) alunos (as) por todos os componentes curriculares, assegurando ainda o desenvolvimento de atividades interdisciplinares que aprofundem os conhecimentos trabalhados nos momentos professor/a aluno/a.

Para os (as) alunos (as) as horas extra classe correspondem às atividades orientadas pelo (a) professor (a) e realizadas pelo aluno/a fora do contexto escolar.

Para os (as) professores (as) as horas extra classe se dá pelo número de horas (uma hora por turma em cada disciplina semanalmente, com exceção de Educação Física e Ensino

Religioso) a serem cumpridas pelo professor (a), no planejamento coletivo e interdisciplinar sem a presença do aluno, porém no espaço escolar.

As atividades, realizadas, extra classe devem ter o prazo máximo de 30 dias para serem entregues aos (as) professor (a), ficando a critério de cada escola a escolha desse tempo, se semanal, quinzenal ou mensal. É imprescindível que as atividades sejam acompanhadas durante o seu desenvolvimento e pontuadas conforme a sistemática de avaliação.

3.5 Distribuição da carga-horária por componente curricular

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	C.H Em sala	C.H Extra classe	Carga horária total
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	01	04
	Língua Inglesa e Espanhola	01	01	02
	Educação Física	02	-	02
	Arte	01	01	01
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	03	01	04
	Ciência	02	01	03
Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	01	01	02
	História	01	01	02
	Ensino Religioso	01	-	01

Obs: Para maiores informações consultar quadros de estrutura curricular em sala e extra classe elaborados pelo departamento de Normas e Legislação da SEMED/Maceió em anexo

Ressaltamos que os componentes curriculares de, Ensino Religioso e Educação Física, deverão participar da elaboração das atividades extra classe orientadas pelos professores (as) interdisciplinarmente.

4. Registro das atividades pedagógicas

O registro das atividades pedagógicas desenvolvidas deve ser realizado sistemática e organizadamente a partir de levantamentos de dados , onde, discentes e docentes assumem constantemente o papel de autores e interlocutores seguindo as seguintes etapas:

1 – Registro da escuta da comunidade escolar para definição da Temática Geral:

Relatório contendo cópias dos questionários das pesquisas e entrevistas, fotos, discussões, sugestões e situações de diálogo etc., realizada com os sujeitos envolvidos na dinâmica da comunidade escolar,

2 – Registro do planejamento pedagógico:

Construção coletiva de um quadro/tabela das prioridades do ensino noturno, relacionados com a temática a ser trabalhada utilizando como recurso a documentação legal que organiza o funcionamento da escola no ensino noturno que são: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno da Escola, Projetos de Gestão e outros.

Orientamos que cada professor/a registre suas aulas bem como as atividades, interdisciplinares, extra classe, enfatizando temática, data, período de execução, pontuação atribuída, etc. Tudo isso é necessário para dar um caráter documental.

4 - REGISTRO DO PLANO DE ENSINO E DE AULA DETALHANDO AS AULAS PRESENCIAIS E À DISTÂNCIA

Presenciais

Utilização do documento que legaliza a Nova Proposta do Ensino Noturno, como elemento norteador para elaboração dos planos de ensino.

Utilização de diários de classe para registro das atividades diárias e freqüências.

Quadro de horário elaborado especificamente para o ensino noturno, de acordo com a carga horária de cada professor, distribuídas em aulas diárias de 60 minutos com 03 aulas por dia, conforme distribuição da carga horária por componente curricular.

À distância

Utilização do Projeto Interdisciplinar elaborado e organizado coletivamente com a subtemática escolhida.

Organização de um cronograma das atividades a serem desenvolvidas com pausa para avaliação pelo grupo. (passeios extraclasses, oficinas de estudos, palestras, caminhadas, gincanas, etc.).

Utilização do computador (internet) como instrumento viabilizador das atividades interdisciplinares, contribuindo assim, o aprofundamento das atividades presenciais.

Para as atividades à distância um dos instrumentos propostos é a utilização de um diário, onde os (as) alunos (as) irão registrar suas produções a partir dos diversos gêneros textuais, previamente estabelecidos durante o planejamento pedagógico coletivo. O mesmo servirá de acompanhamento da evolução do desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos (as) e cada áreas do conhecimento.

1.4.Avaliação

Para o aluno do 6º ao 9º ano:

O acompanhamento da aprendizagem do aluno deve partir necessariamente da realização da avaliação diagnóstica durante a I Unidade de cada ano letivo. Este diagnóstico deve servir como um elemento norteador para o planejamento e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A cada aluno deve ser oportunizado o direito de ser avaliado através de diferentes instrumentos, no mínimo 03 (três) e no máximo 05 (cinco) a cada Unidade.

Na utilização desses instrumentos avaliativos deve ser ressaltada a necessidade de um trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eliane R. **Os sujeitos educandos na EJA**. Mimeo, 2006.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude**: compreender os sentidos da presença dos jovens na escola. Mimeo. Texto apresentado no II Seminário nacional de Formação de Educadores de jovens e Adultos. Goiânia, junho de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LATERZA, Betânia. **Ensino Noturno: a travessia para a esperança**. São Paulo: Global, 1995.

OLIVEIRA, Edna C. **Sujeitos-professores da EJA**: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. Mimeo, 2007.

OLIVEIRA, Inês B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Mimeo, 2006.

MOURA, Tânia M. M. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de jovens e adultos**: quem são e o que buscam na escola. Mimeo, 2007.

LORIERI, Marcos A. **Autonomia Escolar e o Curso Noturno: a Construção do Projeto Coletivo** Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p029-044_c.pdf > acesso em 12 maio. 2009.

SILVA, Antônio F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANEXO 2

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

A gente estuda religião mas eu acho que é que nós estudamos na verdade foi o preconceito religioso no mundo. inclusive no Brasil onde as pessoas não gostam de quem frequenta os terreiros de macumba. Os evangélicos dizem que eles são do mal porque tem pacto com o diabo. Quando a gente discutiu sobre isso na aula a gente viu que esse preconceito é mundial. A quem entre os Estados Unidos e o Oriente Médio tem um lado religioso sim. Americanos são na maioria cristãos e o povo do oriente é muçulmano de fato. Por isso que não se entendem, por causa da diferença de religião e da falta de respeito entre si. Ainda bem que aqui no Brasil a coisa não é tão séria a pesar de que tem muita gente metido com política. Tem um monte de pastores evangélicos que se candidatam a deputado. Não sei o que isso tem a ver com eles.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

11

É muito difícil escolher um
 tema se, eu gostei muito de estu-
 dar sobre segurança, mais
 achei religião mais diferente
 porque a gente se sente falar
 sobre isso quando vai para
 igreja ver a missa. Mesma
 assim a padre fala as
 mesma coisa de sempre. Aqui
 na escola eu vi mais reli-
 gião tem mais história. Como
 muitas coisas além de acre-
 ditam em deus. Eu sempre
 achava que se tinha estabi-
 le no resto do mundo
 mais aqui na escola eu apre-
 ndi que muitas religião a
 mais. Foi bem que a gente estu-
 dou sobre nacional e não que
 esperar de toda palavra de
 deus de pagar a mais a caridade
 um trabalho de simplicidade no
 mundo por causa deus.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

1 1

Das reuniões que eu estudei e que eu mais gostei foi o sobre
 Achei interessante porque aprendi coisas que não sabia como
 os muçulmanos que aparecem na TV e nos filmes não são Terroristas.
 Eu sei bem que era. A gente só se fala de bomba
 no por de lá e que foram eles que destruíram os prédios nos
 Estados Unidos já que sabiam. Também porque o professor
 disse que o livro mangado deles que eu não
 lembro o nome é baseado no livro de velho
 Tratamento do diabo. Eu sou evangélico e lá na minha
 igreja até o pastor chama o povo muçulmano de
 Terrorista, acredita do diabo porque bate bomba
 aí. Eu acho que é mais porque eles atacaram
 os Estados Unidos e muita gente morreu
 gente inocente o pastor disse. O professor de
 Religião disse que tudo acontece por causa de
 problema econômico e preconceito. Ainda não sei se
 acredito no pastor ou no professor mais de
 qualquer forma gostei de aprender isso tudo.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

/ /

Gostei mais de estudar sobre religiões. Não gostei muito do assunto mais gostei de como foi estudando mostrando pra gente as diferenças entre as religiões do mundo e que ~~nem~~ ^{nem} uma esta certa ou errada. Pois todas são importantes pois pra quem acredita nelas. Eu achei que a religião não tinha nada a haver com politica mais ~~em~~ ^{em} certos países a lei depende da religião. O texto sobre o islamismo foi muito legal porque mostrei isso pra gente conseguiu na sala sobre isso se devia ser assim no Brasil por exemplo. Eu disse que não gostaria que fosse porque a lei de Deus não é a dos homens não é verdade? Se fosse o mundo seria bom. As brigas por causa de religião são coisas muito erradas que americanos e o povo de outros países fazem.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Religião foi o meu preferido. Tenho 16 anos e sou da família católica. Acredito em deus mais sem sair fanática demais.

Achei muito importante que a gente estudar-se sobre as diferenças entre as várias religiões dos muçulmanos. Até aquele dia eu achava que meu muçulmano e terrorista fosse tudo a mesma coisa porque os americanos atacaram esse país por causa do que eles fizeram para eles. Eles mataram um monte de gente inocente que estavam trabalhando nas torres gêmeas nos estados unidos da américa. Agora sei que eles atacaram porque existe preconceito dos estados unidos e isso é guerra.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Estudamos religião, Saúde e Segurança. Achei saúde o mais importante por causa da situação do local. Foi bom aprender que a prevenção é mais importante que o tratamento. O problema é o tanto a prevenção como o tratamento depende do governo. Se tiver um acidente não existe nenhum pronto socorro aqui por perto. Nós temos que ir para o pronto socorro perto do trapicheiro que é muito longe. Para isso é preciso pegar ônibus e taxi é caro demais e se o caso for sério a gente pode morrer enquanto espera o ônibus. Cadê o governo que não vê isso? só promete e não cumpre.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Apesar de discordar com muita coisa que foi dita pelo professor e os colegas da sala, respeito a todos. Como sou cristã não dá para concordar que todas as religiões são boas, não dá para acreditar que nosso senhor Jesus Cristo está em todas elas e se não está em algumas (por exemplo no judaísmo) elas também são válidas como filosofia de vida. Assim como Deus é apenas uma verdade só pode ser uma. Me ensinaram assim e creio nisso como verdade.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

 / /

Eu acho o tema religião porque falar sobre sociedade e segurança não adianta nada. Só fazendo alguma coisa é que se pode mudar alguma coisa para melhor. Religião é coisa que se discute para sempre e ninguém chega a lugar nenhum já que cada um acredita que está sempre certo e que a sua religião é a melhor.

Entretanto estudar sobre religião é importante porque aprendemos que outras pessoas em outras partes do mundo e também no mesmo país acreditam em coisas diferentes e devemos respeitar essas diferenças do mesmo que respeitamos as opiniões diferentes sobre time de futebol e política.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

11

Por incrível que pareça sobre o tema Religião
 e preconceito porque é importante aprender a respeito
 dos outros e suas crenças. estudei que até guerra de
 São Francisco de Assis com o Santo Inquisidor que
 morreu e o Santo Inquisidor Bugon São Inquisidor São
 Inquisidor de Religião, que também que considero
 também a religião da encarnação a gente não pode
 porque não machucamos que faz não machucamos e a
 água está coberto que a gente deve respeitar

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

11

É por causa de um monte de doença que a gente que mora aqui tem que se gastar mais de saúde para estudar. O que tem de gente com doença aqui é demais, é coisa nenhuma. Não sei tanto se a doença que é somente de vir de ao lado de umidade no bairro que o mosquito transmite. A gente não se mantém trabalhando aqui para evitar a doença. Política poderia ajudar bastante para melhorar a saúde no bairro. Não sei como já que o posto funciona mal. Gostei de estudar e tem saúde mas não vejo como estudar poderia melhorar os casos por aqui. O que falta é quem tem poder resolver fazer isso.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

11

Saúde. Aqui nesse bairro tem muita gente
 ficando doente de dengue e até aids. Tem
 várias amigas minhas que ficaram grávi-
 da com 14 e 15 anos e não evitaram a gravi-
 daz porque não sabia muito bem o que se
 deve fazer para evitar gravidez e doenças
 venéreas. O político também não faz nada para
 ajudar nós. Foi a favor do PT que na campanha
 prometeu depois que ganha, o que já tem de
 promessa de posto novo que tem médico não
 está no posto. O professor falou que a gente devia
 aproveitar a campanha desse ano para eleger
 nos candidatas o que não foi feito. Gostei da
 ideia mais que não depende só de mim. Certo
 do povo daqui se vende por qualquer coisa.
 Pode ser feita tijolo dinheiro qualquer coisa
 serve.

/ /

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Saúde foi o que me interessou. Nós não
 aprendemos que saúde é uma coisa que depende
 de vontade dos políticos de fazer alguma coisa
 por nós. Aqui na comunidade só se fala
 do posto de saúde que tem péssima condi-
 ção mas ninguém lembra que em época
 de época política, tudo quanto é candidato
 vem nos fazer promessa de todo tipo. Entre
 eles sempre estar um posto de saúde melhor.

Isso é uma palhaçada que a gente mesmo
 ajuda a fazer porque é agente que usa
 o posto que funciona mau e continua
 elegendo esse mesmo bando de políticos sabido

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 1

Aprender sobre saúde. foi ótimo, não sei dizer
porque não achei legal. eu gosto de ciência. vamos
ver se no mês que vem que a de eleições
para que possam melhorar para gente

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ / H

○ assunto saúde foi legal porque a gente precisa melhorar ou melhor os políticos do Brasil precisam melhorar a saúde do povo. É só promessa e nada mais. É só durante a eleição, depois dão no pé e esquecem do gente. A gente discute essas coisas na escola mas não dá em nada. Aqui não tem político para ouvir.

Seg	Ter	<input checked="" type="checkbox"/>	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-------------------------------------	-----	-----	-----	-----

/ /

Segurança foi um problema muito bom de se ouvir.
 Eu acho que que segurança fosse coisa de ruas que
 tem cerca elétrica, vigia cão de guarda e serviço
 policial

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Unde não tem polícia não tem segurança e aí a violência aumenta cada vez mais. Esse tema vai muito importante porque é um problema de bairro onde acontece crimes e tráfico de drogas. Muitos jovens com eu usam e compram e as vezes vendem drogas para ganhar dinheiro. O problema de segurança é devido a falta de policiamento no bairro a polícia não vai o bairro de rico perto de praia. Aqui tem muita pauca e pauca gera violência.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

A segurança é muito útil para nós
 porque nos protege da violência, mas é preciso
 que o governo traga mais polícia
 para cá para que a gente possa viver em
 paz e sem crimes como assalto.

O que eu gostei mais foi a
 segurança. A violência faz parte
 do dia a dia do Brasil e aqui
 não é diferente. Tem crime e crime
 sem falar em drogas mas sem
 polícia não se resolve nada.
 Quando a polícia vem aqui é
 para dar trabalho na rua e
 depois vai embora. A gente falou
 muito sobre isso na aula mas
 sei se adianta de alguma
 coisa. O professor falou de
 vontade política e de a gente
 cobrar as autoridades mas
 não sei onde estão as autori-
 dades.