

UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LISIANE CARDOSO STEIN

**UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA/DESCONSTRUTORA DA
OBRA: EDUCAÇÃO: A SOLUÇÃO ESTÁ NO
AFETO - ECOS E EFEITOS DESSES DIZERES
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**UBERLÂNDIA-MG
2007**

LISIANE CARDOSO STEIN

**UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA/DESTRUTORA DA
OBRA: EDUCAÇÃO: A SOLUÇÃO ESTÁ NO
AFETO - ECOS E EFEITOS DESSES DIZERES
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Pós-graduação em Lingüística da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Lingüística.

Orientadora: Professora Doutora Alice
Cunha de Freitas

**UBERLÂNDIA-MG
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- S819a Stein, Lisiane Cardoso, 1964-
Uma análise pragmática/desconstrutora da obra : educação
a
solução está no afeto-ecos e efeitos desses dizeres no
contexto educacional / Lisiane Cardoso Stein. - 2007.
173 f. : il.
- Orientadora : Alice Cunha de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.
1. .Pragmática - Teses. I. Freitas, Alice Cunha de. I.
Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Linguística.
III. Título.

CDU: 801

LISIANE CARDOSO STEIN

**UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA/DESCONSTRUTORA DA OBRA:
EDUCAÇÃO: A SOLUÇÃO ESTÁ NO AFETO - ECOS E EFEITOS
DESSES DIZERES NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Pós-graduação em Lingüística da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Lingüística.

Orientadora: Professora Doutora Alice
Cunha Freitas

Uberlândia, ...de.....de 2007

Banca Examinadora

.....
Professora D^{ra}. Alice Cunha de Freitas – Orientadora

.....
Professor Dr. Raimundo Ruberval Ferreira

.....
Professor Dr. João Bosco Cabral dos Santos

Dedico este trabalho a todos nós professores que cotidianamente convivemos em nossas escolas com os desafios da profissão de ser professor. Que possamos sempre estar atentos aos silêncios e as opacidades de todas as propostas educacionais que chegam até nós como “poções milagrosas”.

AGRADECIMENTOS

Em Especial a Deus, que sempre está ao meu lado e que, durante toda essa caminhada, manteve-se firme, dando-me força para que conseguisse superar os vários obstáculos.

A toda minha família, pelo apoio incondicional; em especial meu esposo, pela sua eterna compreensão e aos meus filhos, pelo carinho recebido.

À professora Doutora Alice Cunha Freitas pelas orientações e apoio recebidos

Ao professor Doutor João Bosco dos Santos, que me fez perceber que precisamos ouvir os silêncios para entender as várias vozes que nos constituem.

Ao Professor Doutor Ernesto Sérgio Bertoldo, coordenador do programa de pós-graduação e também meu professor, pelas ricas interlocuções mantidas durante nossos encontros.

A todos os professores do programa, pelas várias contribuições recebidas.

Ao Instituto de Letras e Linguística – Programa de Pós-graduação, pelas oportunidades oferecidas para meu aperfeiçoamento profissional e humano.

Às secretárias Eneida e Solene, pela disponibilidade em sempre servir e orientar

A todos os amigos que fiz durante estes anos de caminhada, em especial as minha amigas Fernanda Cunha Rios, amiga e companheira de muitas horas e Maria Cecília de Lima pelo carinho e disposição em ler e corrigir meu trabalho.

Ao nosso deus Logos, que talvez não seja um deus muito poderoso, e que poderá ser capaz de efetuar apenas uma pequena parte do que seus predecessores prometeram. (Rosemary Arrojo) “O Futuro de Uma Ilusão”
(SIGMUND FREUD)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objeto de análise a obra “Educação: a solução está no afeto” Chalita (2001), sendo nosso *corpus* constituído de algumas manifestações discursivas ali materializadas relacionadas à concepção de conhecimento, de educação e de identidade. Para complementar algumas partes da análise, utilizamos os dizeres de uma professora, a fim de discutir de que forma a proposta chalitiana pode produzir efeitos nas práticas e acontecimentos da sala de aula e no contexto escolar como um todo. A escolha da obra investigada não se deu ao acaso, mas, sim, pelo fato de ela estar sendo, pelo menos no Estado de Minas Gerais, considerada como “poção milagrosa”, capaz de solucionar vários problemas relacionados à Educação. A partir de uma leitura desconstrutora da referida obra, procuramos problematizar alguns excertos, a fim de discutir algumas aporias, representações e pontos frágeis nela presentes, bem como os perfis identitários relacionados a professores e alunos ali delineados. Optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva de base interpretativista que comprovou a hipótese que norteou a nossa pesquisa, ou seja, que a construção do conhecimento, principal alicerce da escola como instituição do saber, encontra-se fragilizada ou relegada a um plano pouco expressivo, porque as manifestações discursivas ligadas às questões de afetividade têm sido legitimadas nos contextos educacionais como ilusões educacionais capazes de solucionar quase todos os problemas de aprendizagem. Para o desenvolvimento da análise dos dados desta pesquisa, tomou-se como base teórica os pressupostos da Pragmática, mais especificamente, a noção de performatividade, proposta por Austin (1990), associada ao projeto da Desconstrução, proposto por Derrida (1973). Buscamos, também, referenciais nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente em Pêcheux (1975). A base teórica complementar desta pesquisa fundamenta-se nos estudos culturais pós-modernos de Hall (1997) e Silva (2005), que sustentam discussões concernentes às questões sobre identidade. Consideramos importante ressaltar que os resultados apresentados nesta pesquisa são oriundos de um processo de clivagem e metadiscursividade da pesquisadora, portanto, não se encerra em uma conclusão definitiva e única, pois, para um desconstrutor convicto, um texto será sempre um campo fértil para ser desconstruído. Desse modo, os estágios hermenêuticos e heurísticos que se instauram nesse processo de discursividade são únicos. Em relação aos resultados, percebemos que, no contexto observado, os dizeres da afetividade são tomados como performativos. Assim sendo, os sujeitos circunscritos na escola entendem que manifestações afetivas podem agir de forma eficaz na solução dos mais variados problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Constatamos que os leitores da obra em análise, no contexto investigado, não percebem que Chalita enuncia a partir de uma posição-sujeito na qual se compromete com aspectos políticos, religiosos e éticos. Julgamos pertinente esclarecer que consideramos que a afetividade pode potencializar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, não podemos de modo ingênuo pensar que existe apenas um remédio para todos os males educacionais e tal remédio seja apenas o afeto.

Palavras Chave: Afetividade – performatividade - identidade – conhecimento-educação

ABSTRACT

This piece of work had, as its **object of analysis**, the formerly published "Educação: a solução está no afeto" Chalita (2001), being our **corpus** consisted of some knowledge, education and identity concept-related discursive manifestations materialised in the aforementioned work. In order to complement some parts of this analysis, we made use of one teacher's speech, so as to discuss on which ground the 'chalitian' proposal might produce effect on the classroom practice and happenings as well as in the school context as a whole. The, previously mentioned, work choice was not, at all, made randomly. However, for being, at least in the State of Minas Gerais, considered as a "miraculous potion", capable of solving a number of Educational issues. Based on a deconstructive reading of the referred piece, we endeavour problematising some excerpts, aiming at the discussion of some conflicts, representations and present weak points, besides the devised teacher and student related identity profiles. We opted for a qualitative, descriptive research on an interpretative basis proving the hypothesis leading our enquiry, which states that the knowledge construction, major school foundation, is fragilised or, to say the least, relegated to a less-expressive ground because the affectivity-related discursive manifestations have been legitimated in the educational contexts as illusions able to solve almost all learning problems. For the development of this research's **data analysis**, we took, as theoretical grounds, the Pragmatics preconceptions, more specifically, the notion of performativity, as proposed by Austin (1990), associated to the Deconstruction project, proposed by Derrida (1973). We searched for, as well, reference through the French discourse-analysis principles, specially in Pêcheux (1975). The complementing **theoretical grounds** of this research bases itself on the post-modern cultural studies of Hall (1997) and Silva (2005), who sustain discussions concerning the identity questions. We do consider important to restate that the results presented in this research are a product of the researcher's clivaring and the metadiscursivity process, therefore, they do not close themselves either within an unique and definite conclusion once that, for an assured deconstructivist, a text will always be a fertile ground to be, once again deconstructed. On this manner, the hermeneutic or the heuristic stages installed in this discursivity process are unique. In relation to the **results**, we notice that, in the observed context, the affectivity sayings are taken as performative. This way, The subjects circumscribed to the school understand that the affective manifestations may act on an efficient manner as a solution for the most varied teaching/learning-process related problems. We did evidence, however, the fact that the aforementioned analysed work readers, in the investigated context, do not perceive that Chalita enunciates, from a subject position in which he abides political religious and ethic issues. We do judge pertinent clarify that we consider affectivity may potentialise the teaching/learning processes. Nevertheless, we cannot, in a naive manner, think that there is only one remedy for all educational illnesses and that this remedy should, at all costs, be affection.

Key Words: Affectivity - performativity - identity - knowledge - education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	21
1.1 Introdução	21
1.2 Uma Introdução à Desconstrução: Primeiros Passos	22
1.3 Aprofundando no Jogo da Desconstrução	26
1.3.1 Escritura	30
1.3.2 <i>Différance</i>	32
1.3.3 Autoria	35
1.4 A Cena da Leitura no Jogo da Desconstrução	37
1.5 Performatividade e Ética dos Dizeres	42
1.6 Noção de Interdiscurso	47
1.7 A Tessitura de Significações na Construção do Sentido	50
1.8 Sobre a noção de sujeito	54
1.9 Na Circularidade: Condições de Produção, Sentido e Discurso	58
1.10 . A Ruptura com a Essência: Um Novo Olhar Sobre a Identidade	62
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO	70
2.1 Natureza da Pesquisa	70
2.2 Contexto de Pesquisa	71
2.3 Perfil dos Sujeitos Participantes da Pesquisa	72
2.3.1 Sujeito autor	72
2.3.2 A professora	74
2.4 A obra	74
2.5 Montagem do corpus de estudos e coleta de dados	76
2.6 Os Procedimentos para organização do corpus de estudo e para a coleta dos dados	77
2.7 Os procedimentos para a análise dos dados	79
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXO	162

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo marcado por profundas mudanças e contradições, momento em que se rompem vários paradigmas para que outros, novos, possam ser construídos. A Educação, inserida em tal contexto, sofre influências diversas e recebe outros matizes de significação. Alguns autores nomeiam esse tempo de pós-modernidade (PETERS, 2000), termo utilizado para se referir a um dado período em que as “verdades” podem ser colocadas em xeque. Na realidade, pode-se argumentar que esse período representa uma transformação, uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade¹ (PETERS, 2000). A pós-modernidade², na qual se insere a sociedade atual, está marcada pela contradição, pelas incertezas e, sobretudo, por uma outra conceituação de verdade. Esse novo movimento apresenta-se como uma tendência contra a homogeneização, a imutabilidade e a universalização da verdade, o sentido único e estável, pleno das chamadas “asserções de verdade”. Assim, o significado passa a ser visto como uma construção ativa que se manifesta em cada momento enunciativo, em cada interlocução.

Nesse contexto de pós-modernidade, de mudanças de paradigmas, os problemas educacionais, especialmente os relacionados aos processos de ensinar e aprender, continuam sendo um tema recorrente em muitas pesquisas

¹ Segundo Peters, “O modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico”. (PETERS, 2000, p.13). O modernismo é marcado por pressupostos como: a unicidade do mundo e a possibilidade de um pensamento natural e objetivo, ou seja, a modernidade se caracteriza por uma visão fortemente, centrada na razão, na busca da verdade

² Concordamos com Coracini (2005, p.16), quando menciona as várias nomenclaturas sobre a pós-modernidade. Para a autora, “Todas as denominações carregam em si o termo ‘modernidade’, o que nos leva a considerar a (im)possibilidade de polarizar as duas perspectivas que se imbricam, se interpenetram para constituir o momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido que estamos vivendo”

(ELIAS, 2002; SILVA, 2004; BISSACO, 2005; ZAMLUTTI, 2006). No entanto, percebe-se que muitos desses trabalhos realizados não se propõem a analisar as opacidades e a dimensão ética de se implementar determinadas propostas educacionais sobre as quais se firmam os processos que legitimam o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Assim sendo, o objetivo primeiro desta investigação é fazer uma análise de alguns excertos da obra “Educação: a solução está no afeto” (CHALITA, 2001), de modo a revelar os efeitos que determinadas manifestações discursivas sobre afetividade vêm provocando nas práticas pedagógicas que constituem determinado fazer pedagógico, efeitos esses que, atualmente, vêm se naturalizando nos contextos escolares de algumas escolas mineiras. É necessário esclarecer que, ao contrário do que acontece em Minas Gerais e em outros Estados — como em Goiás — onde a enunciatividade chalitiana é recebida e vivenciada nas escolas como panacéia, no Estado de São Paulo, tal enunciatividade respaldada na afetividade é recebida com muitas ressalvas e críticas.

Na tentativa de solucionar graves problemas relacionados ao ensino, foram muitas as propostas que foram implementadas nas escolas brasileiras, desde propostas metodológicas — tais como a associação do lúdico aos processos de ensinar e aprender, o uso da informática, a proposta de Educação a Distância (EAD), a proposta dos ciclos na Educação Básica, dentre outras — até propostas políticas relacionadas à gestão escolar, como, por exemplo, a criação dos colegiados, a eleição para diretores, a criação de Associação de Pais e Mestres e outras.

Uma dessas muitas propostas, que atualmente têm ganhado voz junto à maioria das instituições educacionais, apresenta a promessa de solucionar

problemas com que, cotidianamente, os educadores se deparam nas escolas, mais precisamente, nas salas de aula. Tal proposta, a da afetividade (CHALITA, 2001), constitui-se por dizeres e práticas que podem provocar, como acontecimento³, efeitos perversos para a Educação em sua totalidade, tais como a sobreposição de questões pessoais dos alunos em detrimento da construção do conhecimento e a resignificação do papel do professor no contexto escolar. É necessário deixar claro que, neste trabalho, as práticas e dizeres da afetividade são considerados como um acontecimento. Dessa forma, tal acontecimento tornar-se-á uma rota para as análises a serem realizadas. Esse acontecimento, que parece estar sendo naturalizado e, de certa forma, legitimado pela escola, remete a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo transparente (o número de analfabetos funcionais no País, de acordo com o IBGE, é de 32.1 milhões, ou seja, 26% da população com quinze anos ou mais de idade) e profundamente opaco, porque os números apresentados revelam apenas uma face da realidade educacional nacional. Na verdade, tais números escamoteiam aspectos políticos e ideológicos de uma política educacional que é sustentada por meio de acordos e políticas internacionais, como, por exemplo, o acordo com o Banco Mundial, que se compromete a financiar a Educação com base nos números de aprovação-reprovação e de evasão escolar das instituições de ensino públicas brasileiras.

Os dizeres e as práticas da afetividade no espaço escolar parecem assumir um caráter performativo (Austin, 1990) e, dessa forma, o aluno que

³ Segundo Pêcheux (1990), acontecimento é um fato em um contexto de atualidade no espaço de memória que ele convoca. É uma pontualidade de um devir. Em Santos (2004), acontecimento é uma subjetividade em ação num contexto (situação). Em Derrida (1972, p.358), pode-se entender acontecimento como “o conjunto das presenças que organizam o momento da sua inscrição”. É importante mencionar que nenhum acontecimento pode fechar-se sobre si mesmo. Na verdade, ainda segundo Derrida (1972, p. 351), um acontecimento nunca poderá ser “absolutamente determinável, ou melhor, em que a sua determinação nunca é assegurada ou saturada.”

está inscrito no efeito resultante de tais práticas pode estar sofrendo exclusão, uma exclusão que pode ser percebida quando se observa o número de alunos que finalizam o Ensino Médio, mas que não conseguem prosseguir em seus estudos nem ascender ao nível superior; muitos deles tomam parte nos números estatísticos acima citados pelo IBGE (analfabetos funcionais).

Como já sinalizado anteriormente, foi tomado como objeto de análise desta pesquisa a obra “Educação: a solução está no afeto”, do autor Gabriel Chalita, (2001). Essa obra encontra-se já em sua décima edição, e pode-se dizer que, embora o texto seja classificado como gênero educacional pedagógico, parece mais voltado para o gênero auto-ajuda. É um livro bastante utilizado nos contextos educacionais mineiros como referência de leitura para reuniões pedagógicas, sempre sob a orientação e supervisão da equipe pedagógica das escolas. A obra foi selecionada para esta pesquisa, não fortuitamente, mas com base em alguns critérios que serão explicitados mais à frente. Inicialmente, vale dizer que seu título pareceu bastante sugestivo e intrigante, pois, ao que parece, o autor cai em seu próprio engodo, e cria uma ilusão educacional, uma espécie de “poção milagrosa”, pois, ilusoriamente, prescreve o afeto como o único remédio para todos os males educacionais.

Além disso, consideramos importante salientar alguns aspectos referentes ao autor. Chalita é Doutor em Direito e em Comunicação e Semiótica. É Mestre em Direito e em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). É professor dos programas de Pós-Graduação da PUC de São Paulo e, atualmente, foi Secretário da Educação do Estado de São Paulo no governo Geraldo Alckim. Em 2004, recebeu da Academia Brasileira de Educação o prêmio Educador do Ano e, em abril de

2006, tomou posse da cadeira de número 06 da Academia Paulista de Letras. Chalita é autor de várias outras obras, dentre as quais se destacam: *Ética dos Governantes e dos Governados* (1999), *Os Dez mandamentos da Ética* (2003), *Pedagogia do Amor* (2004) e *Educar em Oração* (2005). Entende-se que todo texto constitui-se por opacidades que disfarçam a presença do político, do simbólico e do ideológico que, a todo momento, nos constituem no funcionamento da linguagem. Acreditamos que como o sujeito não é apenas dotado de consciente toda e qualquer enunciação não se constitui por uma relação de transparência entre a literalidade do texto e a suposta intencionalidade do autor. Na verdade os processos enunciativos são constituídos por escolhas conscientes e inconscientes dos sujeitos que as produzem. Assim, a presença do ideológico, do político e do simbólico se entrecruzam no momento da enunciação.

Para dar sustentação e ilustrar a análise, são utilizados dizeres de uma professora inscrita no contexto de uma escola pública em uma cidade do Triângulo Mineiro. Na referida instituição, práticas de afetividade vêm-se constituindo como proposta pedagógica “inovadora”, capaz de reverter problemas educacionais, dos mais simples aos mais complexos, tais como: problemas motivacionais, disciplinares e de ensino e aprendizagem.

Os dizeres e as práticas da afetividade que circulam nos espaços escolares, bem como a enunciação chalitiana sobre o papel do professor, visto não só como educador, mas também como psicólogo, como um guia, amigo e “simpático” companheiro, vêm permeados por uma carga de “afetividade” que tem ganhado prevalência sobre aquilo que, na verdade, legitima a escola como instituição do saber, do conhecimento. Dessa forma, acredita-se poder afirmar

que, quando o professor assume esse outro papel, ele pode enfrentar, no âmbito desse acontecimento enunciativo, alguns problemas relacionados à identidade do professor e relacionados à forma como o saber vem sendo construído dentro dos espaços escolares. Ressalta-se que, ao utilizarmos o termo conhecimento, não o estamos considerando como aquisição de conhecimento, ou apenas como uma prática conteudista de transferência de informações relacionadas a vários campos do saber, mas como uma construção que poderá se dar a todo o momento de interlocução.

Essa situação de sobreposição da afetividade sobre o saber, vivenciada hoje em muitos contextos educacionais, efeito resultante das práticas da afetividade que se respaldam na enunciatividade⁴ chalitiana, precisa ser problematizada, analisada e investigada, pois, só assim, será possível buscar transformações significativas⁵ dentro do processo educacional legitimado nas práticas escolares. Isso parece refletir o que Moita Lopes (2003) sugere, quando afirma que não se pode transformar o que não se entende.

Em suma, o trabalho que ora se apresenta teve como objetivo investigar os efeitos que as manifestações discursivas sobre afetividade vêm provocando nas práticas pedagógicas no contexto da escola regular e como esses acontecimentos enunciativos ecoam no discurso pedagógico⁶ (DP de agora em diante). Essas manifestações discursivas parecem estar presentes no imaginário daqueles que constituem os espaços educacionais e se revelam por meio de práticas e dizeres que começam a ser internalizadas/naturalizadas

⁴ Segundo Santos (2004), enunciatividade pode ser entendida como o fenômeno que trabalha a inserção do sujeito no processo enunciativo.

⁵ Considera-se, aqui, transformação significativa, toda experiência que valorize a Educação de fato e que não apenas perceba as práticas educacionais inseridas no interior de modelos prescritivos “milagrosos”, como se fosse possível inventar ou criar modelos únicos aplicáveis a toda e qualquer contexto educacional.

⁶ Segundo Riolfi (1999), pode-se dizer que o Discurso Pedagógico (DP) é o discurso que sustenta a relação entre o professor, o aluno e a comunidade acadêmica.

pelos sujeitos circunscritos no âmbito escolar, determinando modos de ver, de sentir e de agir, entre pais, alunos, professores ou qualquer outro membro da comunidade escolar. Assim, o objetivo geral desta pesquisa será problematizar os efeitos que as manifestações discursivas sobre afetividade na escola provocam nas práticas pedagógicas, bem como suas conseqüências éticas e políticas na construção do conhecimento. O *corpus* se constitui pela manifestação discursiva materializada na obra de Chalita (2001). Salienta-se desde já, que serão utilizados os dizeres de uma professora apenas para ilustrar os efeitos que a leitura da referida obra pode produzir no contexto escolar, mais precisamente no ambiente da sala de aula.

Foram eleitos para este trabalho os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como a questão do conhecimento é tratada na obra “Educação: a solução está no afeto”, de Chalita, (2001).
- Investigar quais são as aporias presentes nos dizeres sobre afetividade da obra supra citada com relação às concepções de conhecimento⁷ e de identidade que ecoarão na concepção de educação veiculada na obra.
- Investigar como as identidades do professor aparece na referida obra.
- Investigar os efeitos que as manifestações discursivas sobre afetividade podem provocar nas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Assim, com esta pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões:

⁷ Julgamos pertinente justificar, mais uma vez, que estamos considerando conhecimento não como uma episteme. No sentido foucautiano a episteme é considerada como verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas, sendo esses sistemas constituídos por categorias que usamos para definir e dividir o mundo social. Estaremos então considerando o conhecimento como uma forma de ação que se traduz através dos processos de ensino e aprendizagem que são construídos pela interlocução dos sujeitos com o mundo que o cerca, neste trabalho, especificamente no interior dos contextos escolares.

- Que concepções de conhecimento podem ser percebidas na obra “Educação: a solução está no afeto” Chalita (2001)?

- Quais são as aporias presentes nos dizeres chalitianos na obra supracitada, no que tange à concepção de conhecimento e que ecoa na concepção de educação relacionada a afetividade?

- Como as identidades, de professores e alunos são tratadas na referida obra?

- Quais são os efeitos que as manifestações discursivas sobre afetividade vêm provocando nas práticas pedagógicas? A partir dessa última pergunta, surgem outros questionamentos inevitáveis como: As práticas de afetividade na escola vêm provocando nas práticas pedagógicas efeitos que se vêm legitimando? Esses efeitos escamoteiam questões concernentes à função da escola no que se refere à formação de cidadãos? Quais as questões que esses efeitos escamoteiam?

Como já sinalizado anteriormente, a hipótese que norteou a pesquisa foi a de que a construção do conhecimento, principal alicerce da escola como instituição do saber, encontra-se fragilizada ou relegada a um plano pouco expressivo, porque as manifestações discursivas ligadas às questões de afetividade têm sido legitimadas nos contextos educacionais como ilusões educacionais capazes de solucionar os problemas de aprendizagem. Tais práticas têm provocado apagamentos cujo efeito é o escamoteamento de questões concernentes à função da escola no que se refere à formação de cidadão.

Para o desenvolvimento da análise dos dados desta pesquisa, tomou-se como base teórica os pressupostos da Pragmática, mais especificamente, a

noção de performatividade proposta por Austin (1990), associada ao projeto da Desconstrução proposto por Derrida (1973). Buscamos também, referenciais nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante, AD), especialmente em Pêcheux (1995). A base teórica complementar desta pesquisa fundamenta-se nos estudos culturais pós-modernos de Hall (1997) e Silva (2005), que sustentam discussões concernentes às questões sobre identidade. Consideramos relevante esclarecer que nossa pesquisa assume a interface teórica como constitutiva de nosso processo de análise porque nos posicionamos e nos constituímos em um lugar onde acreditamos que toda teoria se firma sob aporias, fragilidades e contradições (DERRIDA, 1973). Acreditamos então poder dialogar com campos teóricos distintos, e fazer uso daquilo que nos auxiliará na busca de possíveis respostas e encaminhamentos de análises de qualquer processo enunciativo, pois como sujeitos polifônicos, nos constituímos por uma multiplicidade de vozes que emanam de vários lugares.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No capítulo primeiro, discutimos, em linhas gerais, as teorias que dão suporte às análises. Em seguida, situamos a cena da leitura da obra investigada no jogo da desconstrução e buscamos um aprofundamento de alguns conceitos que sustentam o pensamento derridiano sobre desconstrução. Em seguida, apresentamos uma breve reflexão sobre performatividade, ética e linguagem. Também fazemos um breve estudo sobre as noções de interdiscurso, de sentido, de sujeito e de condições de produção.

Além disso, encerrando o capítulo, apresentamos a noção de identidade em uma perspectiva não essencialista⁸.

No capítulo segundo, tratamos da metodologia usada na pesquisa, ressaltando o processo de coleta de dados, a natureza e a descrição desses dados, bem como as características da obra investigada e do contexto em que se insere o *corpus* de estudo.

No capítulo terceiro, apresentamos a análise e a discussão dos dados, com base nas teorias citadas, com o objetivo de mostrar de que maneira as manifestações discursivas sobre afetividade vêm se constituindo e se “legitimando” nos espaços escolares e quais são seus possíveis efeitos. Para isto, foram usados os depoimentos de uma professora para ilustrar os efeitos dessas manifestações discursivas no contexto escolar e para que pudéssemos discutir sobre as possíveis consequências éticas e políticas da “institucionalização” dessas manifestações que, em muitas situações, transformam-se em práticas pedagógicas.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, a partir de uma síntese, das constatações mais representativas detectadas na pesquisa.

⁸ Considerar a identidade em uma perspectiva não essencialista significa entendê-la como processo de movimentação, em função das formas através das quais o sujeito se representa e é representado ou interpelado pelos sistemas culturais que o rodeiam. Implica em reconhecimento da alteridade, ou seja, é na relação com o outro que me identifico como não-outro (HALL, 1997; GIDDENS, 1995; SILVA, 2005). Significa também compreender a identidade não como um produto estático e acabado, mas como um processo em constante reconstrução.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Introdução

Neste primeiro capítulo, para balizar o trabalho, discutimos a noção de desconstrução, tal como proposta por Derrida (1973). Tal discussão sustenta as análises da enunciatividade⁹ chalitiana presente em alguns fragmentos da obra investigada, pois tentamos colocar em cena as aporias que subjazem tal enunciatividade.

Apresentamos também a noção de performatividade, proposta por Austin(1990) na obra *How to do things with words*, para quem a linguagem não é meramente descritiva. Segundo esse autor, nenhum proferimento é puramente descritivo ou neutro, pois, mesmo ao descrever, o indivíduo está fazendo algo, que certamente terá implicações éticas em todo processo enunciativo; assim, não há neutralidade em linguagem. Essa noção será relevante para que possamos entender e sustentar parte das análises desta pesquisa.

Na seqüência, são discutidos alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, tais como: a noção de interdiscurso, de sentido, de sujeito e de condições de produção. Essas discussões fazem-se necessárias para que ocorra uma compreensão da enunciatividade analisada. A enunciatividade de uma professora, utilizada para ilustrar as análises, faz com que ela seja

⁹ Podemos entender enunciatividade como dinâmica que os sujeitos operam com os sentidos na prática linguageira. Assim, segundo Santos (2004, p.110), “os processos enunciativos, arena das trocas linguageiras, circunscrevem os discursos em circunstâncias pontuais. Nessa perspectiva, os efeitos de sentido refletem significações sincrônicas em acontecimentos singulares”.

percebida como um sujeito inscrito na História¹⁰, atravessado por ideologias, e não como um simples indivíduo totalmente controlado pela intencionalidade. Em seguida, focaliza-se, a partir dos estudos culturais pós-modernos propostos por Hall (1997), Silva (2005), dentre outros, a noção de identidade, que se configura como uma discussão relevante para a pesquisa, uma vez que acreditamos no estabelecimento de uma relação entre processos identitários construídos na relação professor-aluno e a construção do saber.

No campo do discurso pedagógico, já afirmava Nóvoa (1992, p. 35) que os professores constroem suas identidades por meio de teorias e práticas: “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão...”. Dessa forma, entende-se que investigar a enunciação chalitiana e as práticas da afetividade pode levar à compreensão de como o professor, mergulhado nesse contexto, constrói sua identidade profissional.

1.2 Uma Introdução à Desconstrução: Primeiros Passos

Para iniciar uma reflexão ou uma discussão sobre um dado pressuposto teórico, geralmente, é necessário iniciar pela conceituação, mas esta introdução à desconstrução já se inicia como um desafio, pois como definir algo tão complexo e que questiona, exatamente, a transcendência dos conceitos? Segundo Arrojo (2003), o próprio Derrida (2001) teria dito que seria mais fácil buscar sua definição a partir do que não seria tal conceituação.

¹⁰ É necessário esclarecer que estamos considerando a História no sentido foucaultiano, que se caracteriza pela dispersão, pela sucessão de acontecimentos descontínuos, que propõe uma História que problematiza o passado a fim de “desvelar suas camadas arqueológicas e se volta para uma aguda crítica do presente”, (Foucault, 1971, p.76).

Assim, serão dados os primeiros passos, a partir de algumas considerações importantes acerca da dimensão filosófica da palavra desconstrução, para tentar abarcar um pouco da proposta derridiana, sobre a dimensão desconstrutivista¹¹, ou seja, a própria desconstrução.

Derrida (1973) foi o filósofo criador da palavra desconstrução. Ele propõe com a desconstrução um tipo de reflexão que coloca em xeque a palavra *logos* e toda a tradição fonologocêntrica¹² da metafísica ocidental. Tal proposta é, de fato, uma pretensão ambiciosa e, ao mesmo tempo, polêmica, pois toda a História da Metafísica Ocidental e das Ciências modernas se constitui a partir da concepção da razão, da significação de verdade¹³ e da captação da “verdade” pela fala (DERRIDA, 1967).

De acordo com o projeto derridiano da Desconstrução, toda a metafísica ocidental se sustenta a partir de dicotomias que levam a um sistema de hierarquias a partir das quais as teorias se firmam. Assim sendo, a proposta da desconstrução é perceber as aporias, os pontos cegos, as fragilidades que constituem cada uma dessas teorias, ciências e visões de mundo, a fim de problematizar suas constituições, e os efeitos resultantes dessas constituições. Dessa forma, pode-se perceber que, ao implementar uma proposta desconstrutora, de acordo com Arrojo (2003), serão, inevitavelmente, atingidas várias dimensões (teórica, filosófica, institucional e pedagógica e, sobretudo política), uma vez que se está colocando em suspense, ou como usado por

¹¹ Em alguns momentos do texto é utilizada a palavra desconstrutivista e em outros momentos desconstrutora. Esclarecemos que por uma escolha pessoal da pesquisadora, preferimos usar o termo desconstrutora, porque o sufixo -ista associado ao radical de uma palavra transmite a idéia de algo pejorativo ou simplista. Quando no texto aparecer o termo desconstrutivista é por que assim o fazem determinados autores que cito, como utilizado por Arrojo (2003) e Estrada (2002).

¹² Segundo (ESTRADA, 2002, p. 16,17) “...o rebaixamento da escritura e sua conseqüente subordinação como simples representação fonética exterior à voz e ao sentido constitui, para Derrida, a característica *fonologocêntrica* da metafísica”.

¹³ Esta é uma expressão usada por Derrida em Gramatologia, 1973, p.13.

Derrida (2001, p.32) “sob rasura” as verdades e as condições em que tais verdades se constituíram ou se estabeleceram. Colocar em funcionamento a dimensão desconstrutora é colocar-se no *front*¹⁴ sem a arma da verdade absoluta. É ter convicção de que qualquer verdade é uma construção política que se constitui e se legitima dependendo de posições e circunstâncias vivenciadas.

Talvez seja por isso, que muitos teóricos e críticos não aceitam tal proposta, pois questionar e revelar as bases, as condições e as conseqüências de se legitimar determinadas verdades são ações que não encontram eco na academia, que se fundamenta na existência da universalidade da verdade (existência de "uma" verdade). Ao que parece, o discurso institucional se constitui e vive, ainda hoje, na ilusão de uma sistematização que pode ser garantida por um “estruturalismo de vocação positivista” (ARROJO, 2003 p. 10).

Acredita-se que abrir caminho para uma reflexão desconstrutora “trará implicações para práticas sociais que envolvem o uso e o intercâmbio da linguagem: a leitura, a tradução e o ensino” (ARROJO, 2003, p. 10), pois considerar a linguagem como uma prática social implicará em entender que a constituição dos sentidos não se dá em uma relação fechada e unívoca (significante-significado), mas, sim, por meio de um jogo que se instaura a cada enunciação. Assim, entende-se por que cada enunciação é única e irrepetível.

Para explicar melhor o que seria problematizar dicotomias e hierarquias na perspectiva da desconstrução, Derrida exemplifica tal estratégia

¹⁴ Quando usamos o termo *front* o fazemos pensando que, por em prática a estratégia desconstrutora é nos colocar em combate com muitas forças que vêm sustentando teorias, modos de pensar e viver que podem, a qualquer momento, se ruir a partir de suas fragilidades, que podem ser reveladas e assim percebidas.

ou prática a partir de algumas vertentes teóricas que se firmaram na crença de que se pode separar o sujeito e o objeto, que em uma pesquisa o pesquisador pode ser considerado como um ser neutro. Assim, Derrida inicia com algumas perguntas: Como separar sujeito e objeto por uma barreira de neutralidade? Será isso possível? De acordo com a perspectiva da desconstrução, o objeto não pode ser separado do sujeito; ambos subsistem em uma “relação simbiótica”¹⁵ (ARROJO, 2003, p. 11).

A estratégia desconstrutora se fundamenta a partir da constatação de que toda a História da metafísica ocidental se constituiu por meio de pares binários e da valorização do lado do par ligado ao *logos*, que sempre foi privilegiado. Observemos as palavras de Derrida:

[...] em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de uma face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. (DERRIDA, 2001, p. 48).

É necessário esclarecer que a desconstrução não pretende, simplesmente, apagar as dicotomias ou hierarquias de qualquer par; seu objetivo é problematizá-las, é tirar suas máscaras para desvendar como tais dicotomias e hierarquias foram constituídas. Para isto, serão utilizados os mesmos termos ou, como sugere Estrada (2002 p. 11), “usar as mesmas pedras do edifício ou as pedras disponíveis na casa, o mesmo seria dizer na língua.” Assim, entende-se que não se trata de ignorar a metafísica, mas, a partir dela, repensar e problematizar sua constituição. Na verdade, o que Derrida propõe com esse projeto não é sair da metafísica, o que seria

¹⁵ Arrojo (2003) explica que é simbiótica porque ao mesmo tempo em que o sujeito cria, é também criado e influenciado pelo objeto.

impossível, como ele mesmo diz, mas, sim, pensar diferentemente dela. Assim, pensar diferentemente da metafísica é não pensar mais em obediência à presença do ser e a supervalorização da fala, em relação à escritura. É questionar o que ele chamou de “Metafísica da Presença”.

Entendemos que aplicar a estratégia desconstrutora fará com que trilhem outros caminhos que não aqueles já percorridos, pois será feita uma reflexão sobre a gênese do significado, o papel do sujeito na ciência, a dicotomia teoria/prática, sem verdades já estabelecidas.

Espera-se que este trabalho possa estimular a reflexão e a discussão sobre a enunciatividade da obra chalitiana e das manifestações discursivas sobre afetividade presentes na referida obra. Fica claro que, ao assumir a desconstrução como uma opção e não como uma imposição metodológica, a pesquisa também se coloca aberta a críticas, pois quer-se assumir de modo convicto o ser desconstrutor que em nós fez morada. E como tão bem disse Arrojo (2003, p. 12), “para um desconstrutor convicto, nada mais estimulante do que uma boa leitura crítica que possa ser, por sua vez, bem desconstruída”.

1.3 Aprofundando no Jogo da Desconstrução

Como já mencionado por vários autores, como (ARROJO, 2003; RAJAGOPALAN, 2003, dentre outros), não é fácil definir “desconstrução”, palavra chave em torno da qual se desenvolve boa parte da análise deste processo investigativo. Como já dito pelo próprio Derrida, precursor desse tipo de reflexão, considerada inovadora, talvez seja mais fácil definir o que *não* é “desconstrução”. Segundo Arrojo (2003, p. 09), “desconstrução não é um

método, nem uma técnica e nem tampouco um modelo de crítica que possa ser sistematizado e regularmente aplicado a teorias, textos ou conceitos”. Como já mencionado, o projeto da desconstrução possibilita investigar as contradições e hierarquias que constituem as verdades, não sob o domínio de uma teoria ou técnica mas no interior de um paradigma que não se limita a fronteiras rígidas, mas que se caracteriza pela movência, pois não mais estaremos inscritos em uma verdade.

Segundo postula Arrojo (2003), em *Gramatologia* (1973), Derrida apresenta uma proposta que delineia um esboço de definição sobre o projeto de desconstrução

[...] ao examinar as bases sobre as quais repousava a concepção ocidental de racionalidade, o autor propôs, na obra supracitada, uma “de-sedimentação”, ou seja, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de logos [a razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso], em especial, a significação de verdade. (ARROJO, 2003, p. 09)

Segundo Estrada (2002), pode-se dizer que, ao se assumir a dimensão desconstrutivista, deve-se atentar para as hierarquias intrínsecas a toda e qualquer dicotomia conceitual e, conseqüentemente, para o que há de impositivo e conflitivo na universalidade dos conceitos, ou seja, perceber que todas as verdades são construções políticas que se dão no interior de lutas e conflitos e, assim sendo, não são constituídas de modo pacífico e universal. Nas palavras do próprio Derrida (2001, p. 48), “Descuidar-se dessa face de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva e subordinante da oposição.”

Para que se possa entender melhor como funciona a estratégia desconstrutora, mencionamos as palavras do próprio Derrida, quando afirma que

O que me interessava naquele momento e que eu tento perseguir agora, por outras vias, é, ao mesmo tempo que uma “economia geral”, uma espécie de estratégia geral da desconstrução. Essa estratégia deveria evitar simplesmente neutralizar as oposições binárias da metafísica e, ao mesmo tempo, simplesmente residir, no campo fechado dessas oposições e, portanto, confirmá-lo. (DERRIDA, 2001, p. 47)

Assim, percebemos que, para funcionar, ou seja, para colocar em prática a estratégia desconstrutora, é preciso que se desfaça de dois equívocos que são mencionados por Estrada (2002): o primeiro, deles seria pensar que utilizar tal estratégia é apenas inverter as dicotomias tradicionais sobre as quais se alicerçam a história do pensamento ocidental ou a criação de novas verdades; o segundo, seria pensar que a desconstrução busca uma “lógica do aprofundamento”, ou seja, considerar que existe um conceito originário, essencial que se esconde por trás de um conceito superficial. Assim, o objetivo de se fazer uma leitura desconstrutora não é buscar um sentido original¹⁶, mas entender e problematizar o jogo no qual as verdades são constituídas. Como funciona a estratégia desconstrutora?

Em seu livro, "Posições", Derrida (2001), ao mencionar uma estratégia geral da desconstrução, ressalta a importância de se realizar a chamada fase de inversão. É necessário, inicialmente, entender o que seria fase, conforme Derrida:

¹⁶ Considera-se sentido original aquele que está ligado a um projeto de autoria, de uma intencionalidade, de um sentido atrelado à letra.

Quando digo que essa fase é necessária, a palavra “fase” não é, talvez, a mais rigorosa. Não se trata aqui de uma fase cronológica, de um momento dado ou de uma página que pudesse um dia ser passada para podermos ir simplesmente cuidar de outra coisa. (DERRIDA, 2001, p. 48).

Assim, entende-se que essa chamada fase, na verdade, torna-se um momento que se prolonga indefinidamente, porque a “... hierarquia da oposição dual sempre se reconstituí.” (DERRIDA, 2001, p. 48).

A estratégia desconstrutora agirá tentando colocar-se do lado de quem sofre a imposição. Assim, segundo postula Derrida (2001, p. 48), há necessidade de uma fase de inversão, no interior dessa estratégia, “a necessidade dessa fase é estrutural; ela é, pois, a necessidade de uma análise interminável: a hierarquia da oposição dual sempre se reconstitui”.

É necessário esclarecer que, junto dessa fase de inversão, existe a obrigatoriedade de um momento de deslocamento. E isto nos fará compreender que privilegiar um dos elementos da dualidade das oposições binárias da metafísica não é um procedimento feito de modo neutro ou apolítico. Todo ato de escolha é político e, exatamente por envolver escolhas, envolve também a ética.

Julgamos relevante acrescentar a este tópico teórico dois “conceitos” importantes: o primeiro é o de escritura e o segundo o de *différance*, pois é a partir da vontade de romper com a velha e consolidada noção de escritura que Derrida propõe esse novo olhar sobre a linguagem, o qual denominou desconstrução. Assim, passaremos, agora, a discorrer sobre a noção de escritura.

1.3.1 Escritura

Para Derrida (1967), escritura não é apenas um conjunto de sinais gráficos ou, simplesmente, o significante do significante, mas o todo que a torna possível:

[...] chamamos de 'escrita' tudo aquilo que dá origem à uma inscrição em geral, seja ou não literal ou mesmo se aquilo que ela distribui no espaço é alheio à ordem da voz. (DERRIDA, 1967, p. 9)

Dessa forma, entende-se que o conceito de escritura ultrapassa o conceito de linguagem, entendida apenas como comunicação-transmissão; ela está bem além da hierarquização fala X escrita.

Na verdade, o que Derrida propõe com a liberação da escritura desse paradigma alicerçado no *logos* é que os remetimentos de significantes a outros significantes não se estanquem no significado primeiro ou pré-existente, o que ele denominou de significado transcendental,¹⁷ mas que se instale um jogo¹⁸ cujas significações não estão estabelecidas a priori. Assim essas duas idéias, de ausência de significado e de jogo, propiciam, segundo Derrida (em Gramatologia, 1973), a liberação da escritura.

É importante esclarecer que não se trata de anular os processos de significação, como se não houvesse significado em nada que se lê, ouve, escreve ou diz, mas de colocar em posição de crítica, de desconfiança, a

¹⁷ Para Estrada (2002, p.18), podemos entender significado transcendental assim: "... idéia de um significado em si, independente do sistema lingüístico-conceitual em que ele se encontra, como se a linguagem, tanto falada quanto escrita, servisse apenas para expressar, transportar ou comunicar, num segundo momento um sentido em si mesmo já previamente existente"

¹⁸ A idéia de jogo em Derrida pode ser entendida como o abalo da presença, ou seja, o questionamento do significado transcendental. Não há significado transcendental; tudo é discurso. Desta forma, amplia-se infinitamente o domínio da significação.

presença de um significado transcendental, homogêneo, intacto (como se o significado já estivesse lá antes da própria referência).

Segundo Estrada (2002, p. 15), “enquanto pensada no âmbito do conceito de linguagem, a escritura se define, de acordo com Derrida, em função de uma lógica de derivação”, que se apresenta, de acordo com o autor, da seguinte forma:

1º) para qualquer conceito ou objeto existente no mundo, haverá uma determinada palavra que o nomeará; tal palavra, ao ser pronunciada, atua não somente como seu significante, mas como seu significante mais importante (maior), porque uma vez proferida, falada, a palavra encontra-se próxima da origem, ou seja, do significado (tradição fonologocêntrica). Assim, segundo Estrada (2002, p. 15).“a função da palavra é, ao ser pronunciada, expressar significados”;

2º) essa palavra proferida, esse significante maior, poderá ser fixada em uma forma escrita, mas, quando assim se faz, essa palavra passa a atuar como um significante secundário, já que agora é significante do significante. O que chama atenção no surgimento dos significantes escritos é, de acordo com Estrada, a possibilidade de o sentido se propagar indefinidamente, para além da presença do autor.

Ainda conforme menciona Estrada (2002), no registro do discurso desconstrutivista, a escritura não mais se apresenta como um conceito, mas sim como um “quase conceito”, que Derrida nomeia de *indecidível*. Assim, postula Derrida:

[...] os indecíveis são “unidades de simulacro, ‘falsas’ propriedades verbais, nominais ou semânticas, que não se deixam mais

compreender na oposição filosófica (binária) e que, entretanto, habitam-na, mas sem nunca constituírem um terceiro termo, sem nunca dar lugar a uma solução na forma da dialética especulativa...(DERRIDA, 2001, p. 49).

1.3.2 *Différance*

Segundo Ottoni (2000), a partir da conferência *La Différance*, proferida por Jacques Derrida em janeiro de 1968, na Sociedade Francesa de Filosofia, a *différance* passou a ser uma espécie de “emblema da desconstrução”. Quando se propõe a refletir sobre esta *différance*, reflete-se conjuntamente sobre a linguagem a partir de um outro paradigma que não os tradicionalmente aceitos e referendados pela academia, ou seja, a linguagem não é apenas estrutura, representação unívoca da realidade ou comunicação. A linguagem, ou melhor, as várias formas de linguagem se constituem, se tecem e entretecem, como sistemas de rastros.¹⁹

Desse modo, Derrida (2001) propõe que se comece a pensar a linguagem como se fosse um jogo baseado na ausência do significado transcendental. A linguagem seria movimento e não estrutura. Como consequência desse novo modo de pensar a linguagem, não mais como códigos estáveis, mas como códigos em constante movimento, será sempre necessário introduzir os efeitos das variáveis tempo e subjetividade, o que, segundo Cauduro (1996), é utilizado

¹⁹ Segundo Estrada (2002), para opor-se à idéia de signo saussuriano, Derrida lança mão do termo ‘rastro’ ‘trace’. Segundo Derrida a noção de rastro (trace) pode ser entendida no interior de uma cadeia discursiva, em que cada termo – cada “signo” – traz em si o rastro de todos os outros termos. Não existe essência do rastro; o que se pode reconhecer como sendo o ‘seu’ em si mesmo não é outra coisa senão efeito ou a resultante de um sistema de diferenças.

[...] para dar conta de diferenças individuais no ler/ escrever de textos. O sentido, a significação, portanto são vistos como efeitos dos significantes que se obtém de um texto, num certo contexto, e das correlações que eles estabelecem com outros textos e significantes previamente gravados na memória dos sujeitos. (CAUDURO, 1996, p. 71)

É relevante esclarecer desde já, que não se pode conceituar ou definir *différance*, já que o “a” silencioso transformou a palavra *différence*, em uma não palavra. O próprio autor da *différance* fala sobre ela da seguinte maneira:

Mais “velha” que o próprio ser, uma tal diferença [*différance*] não tem nenhum nome na nossa língua. Mas “sabemos já” que se ele é inominável, não é por provisão, porque a nossa língua não encontrou ainda ou não recebeu esse nome, ou porque seria necessário procurá-lo numa outra língua, fora do sistema finito da nossa. É porque não há nome para isso, nem mesmo o de essência ou de ser, nem mesmo o de “diferença” [*différance*], que não é um nome, que não é uma unidade nominal pura e se desloca sem cessar numa cadeia de substituições diferentes [*différentes*]. (DERRIDA, 1972, p.45)

Neste momento, julgamos pertinente mencionar também uma definição sobre *différance* proposta por Santiago (1976). No entanto, não se pode esquecer que, segundo o criador da *différance*, Derrida (2001), seria impossível e contraditório tentar encapsular tal “conceito”, mas, de certo modo, a explicação que se segue serve como ponto de partida para algumas reflexões que permitirão que se entenda melhor a relação entre *différance* e desconstrução. Observemos a definição proposta no “Glossário de Derrida”:

A *différance* não é “nem um conceito, nem uma palavra”, funciona como “foco de cruzamento histórico e sistemático” reunindo em

feixes diferentes linhas de significado ou de forças, podendo sempre aliciar outras, construindo uma rede cuja tessitura será impossível de interromper ou nela traçar uma margem... Esta “discreta intervenção gráfica” (a em lugar do e) será significativa no decorrer de um questionamento da tradição fonocêntrica.(...) A *différance* não é mais simplesmente um conceito, mas a possibilidade de conceitualidade, do processo e do sistema conceitual em geral. (SANTIAGO, 1976, p. 22)

De acordo com a citação acima, pode-se perceber a complexidade que o conceito de *différance* tem no interior da dimensão desconstrutora. O que se pode afirmar a partir de já é que, para o termo *différance*, haverá uma proliferação infinita de sentidos que nunca poderão enclausurar-se.

Finalizamos esta reflexão afirmando que não se pode assegurar um sentido unívoco para a desconstrução, pois, de acordo com Ferreira (2003), tal pretensão nos remeteria ao labirinto da *différance*, que parece, praticamente, identificar-se com a desconstrução. Por outro lado, Carvalho (1992, p. 106), quando escreve sobre desconstrução, menciona que “definir desconstrução seria, antes, um gesto contraditório”. Esse autor esclarece, em seu texto, que entre a necessidade de falar sobre desconstrução e a impossibilidade de dar uma resposta definitiva, o autor, no jogo da desconstrução, sofre seus efeitos e nos leva ao campo da promessa:

A desconstrução é uma promessa e, como tal, um ato performativo naquilo que tem de escedente. É promessa não como meta de atingir um conhecimento totalizante sobre um objeto em estudo ou sobre o futuro do conhecimento sobre o objeto. Ela promete na medida que é efeito de disjunção e não de reunificação dos traços de identidade. Ela promete a lucidez na aporia. (CARVALHO, 1992, P. 108)

Desse modo, não se está fechando uma definição do que seja desconstrução, pois, segundo Ferreira (2003), esta será sempre remetida para uma série infinita de outros significantes: aporia, promessa, descentramento, *pharmakon*, *différance*.

1.3.3 Autoria

Julgamos pertinente problematizar e refletir sobre a questão da autoria inseridos no jogo da *différance*. Derrida em *Margens da Filosofia* ao discutir a noção de escrita associada a comunicação no texto de Condillac, cria um espaço propício para que possamos refletir sobre esta questão. Nas palavras de Derrida (2001),

A ausência do emissor, do destinador, em relação à sua marca que abandona, que se separa dele e continua a produzir efeitos para além da sua presença e da atualidade presente do seu querer-dizer, mesmo para além da sua própria vida, esta ausência que pertence, todavia, à estrutura de qualquer escrita – e, acrescentarei, mais adiante, e qualquer linguagem em geral -...(DERRIDA, 1972, p.354)

Um signo escrito, no sentido corrente da palavra, é, portanto, uma marca que permanece que não se esgota no presente da sua inscrição e que pode dar lugar a uma iteração na ausência e para além da presença do sujeito empiricamente determinado que num contexto dado, emitiu ou produziu. (DERRIDA, 1972, p.358)

Conforme explicitado acima, podemos dizer que os efeitos, os sentidos produzidos a partir de um texto, escapam um projeto de intencionalidade ou de

autoria. Logo, entendemos que não podemos considerar que exista uma relação de transparência entre a forma como o texto será compreendido e a sua literalidade²⁰ e uma suposta intencionalidade do autor. O que podemos dizer é que, como menciona Pêcheux (1995)

O sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é, em uma relação transparente com a literalidade) mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é reproduzidas). (PÊCHEUX, 1995, p.160)

Assim sendo, segundo a AD francesa, com base no que propôs Pêcheux (1975), o estudo dos processos discursivos supõe um estudo sobre as “circunstâncias” dos dizeres – que se podem chamar de condições de produção – e seu processo de produção. Podemos dizer que o contexto da enunciação ou a situação de enunciação torna-se pano de fundo específico dos discursos, tornando-os possíveis. É preciso, no entanto, deixar claro que o funcionamento discursivo não está apenas atrelado a uma determinada cena, mas está marcado por condições históricas, o que nos leva a conceber o discurso como efeitos de sentidos entre interlocutores e não apenas como uma materialidade, conforme (PÊCHEUX, 1995).

Nessa perspectiva, ao se abordarem questões referentes à posição sujeito-autor, torna-se relevante uma discussão sobre as condições de produção das enunciações. Uma discussão nesse âmbito remete a uma concepção de sujeito, inserido em um contexto sócio-histórico-ideológico que

²⁰ Isto significa que não há uma relação direta e transparente com a “literalidade”.

traz, condicionado em sua memória discursiva, fatos, histórias e sua própria condição socioeconômica e política.

Ainda em relação às condições de produção de um discurso, remetemo-nos a Orlandi, quando interroga sobre o que são, afinal, essas condições. A resposta vem por meio da própria autora, que elucida que “as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso” (ORLANDI, 2002, p. 30). Ou seja, ao se considerarem as condições de produção de determinados enunciados, aqui em particular da enunciatividade chalitiana nos excertos investigados, torna-se imperativo atentar para o fato de que o sujeito-autor está envolvido com a situação de produção desses dizeres e com a sua memória. Sendo assim, compreender as condições de produção chalitianas será importante para a análise de sua enunciatividade e, conseqüentemente, para analisar os discursos nos quais o autor se inscreve, pois “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1995, p.77).

1.4 A Cena da Leitura no Jogo da Desconstrução

A leitura sempre esteve presente na vida de todos, e é por meio dela que se inicia a formação do cidadão. Pode-se, por meio dela, constituir sujeitos leitores capazes ou não de tecer sentidos outros além daqueles explicitados na superfície do texto; de identificar opacidades, apagamentos e silenciamentos em cada gesto de ler.

Quando se fala de leitura, o senso comum geralmente a pensa como processo de decodificação de signos que se encontram materializados na superfície de um texto. No entanto, neste trabalho, não estamos considerando leitura uma atividade literal, apenas embasada no senso comum, mas, sim, como resultado da tensão entre o momento histórico-social vivenciado por um sujeito autor e por um sujeito leitor, ambos cindidos e heterogêneos. Dessa forma, a leitura, assim entendida, pressupõe que os sentidos sejam produzidos a partir de posições (circunscrições) sócio-históricas e ideológicas.

Dentro dessa perspectiva, esse trabalho propõe-se a realizar uma leitura desconstrutora do texto chalitiano “Educação: a solução está no afeto”. Assim, será assumida uma atitude diferente das leituras hermenêuticas. Segundo Estrada (2002), na hermenêutica, a leitura permanece fixa no interior do sistema, ou seja, do próprio texto. O sentido permanece inscrito e eternalizado na superfície do próprio texto. Nesse tipo de leitura, jamais se transgridem os limites do sistema/texto, mas orienta-se em obediência a um ideal de aprofundamento, ou seja, busca-se uma origem ou uma essência que foi deixada pelo autor. Já na leitura desconstrutora, não se busca aprofundamento ou a descoberta de uma verdade ali materializada, mas toma-se o texto a fim de revelar seus paradoxos e suas aporias, seus pontos frágeis sob os quais a verdade foi construída.

Ao se realizar essa modalidade de leitura, tem-se, pois, a possibilidade de desmascarar, entre outras coisas, os silenciamentos²¹ e apagamentos²²

²¹ Os silêncios, para Santos (2000, p.233) representam “os significados velados que se ocultam na dispersão dos sentidos; é o não dito implícito dos e nos sentidos que, embora não sejam depreensíveis na superfície do discurso, estão embutidos na perspectiva do dizer”.

²² Segundo Elias (2002, p.26) os apagamentos podem ser produzidos por denegações ou por um processo de opacidade de sentidos, que faz desaparecer do amálgama de significação os sentidos não convenientes à exigências da situação enunciativa.

presentes na enunciatividade. Para que se possa entender melhor essa modalidade de leitura, é necessário esclarecer a noção de disseminação que se encontra atrelada a essa estratégia de construção de significação que se processa no ato de ler. Assim postula Derrida :

[...] a polissemia enquanto tal organiza-se no horizonte implícito de uma retomada unitária do sentido, até mesmo de uma dialética A disseminação, ao contrário, por produzir um número não-finito de efeitos semânticos, não se deixa reconduzir a um presente de origem simples (...) nem a uma presença escatológica. Ela marca uma multiplicidade irreduzível e gerativa. (DERRIDA, 2001, p. 52).

Dessa forma, consideramos que o sentido não preexiste à leitura porque esse, na verdade, é construído à medida que se percorre o texto, e, ao longo desse percurso, pode-se construir tessituras múltiplas, pois múltiplos poderão ser os olhares. Segundo Coracini (2005, p. 25), “ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa”. Para exemplificar o proposto acima, a autora lembra a pintura de Velásquez, *Las Meninas*, tão bem comentada por Foucault (1990). Nessa obra, como postula a autora, fica claro que os limites entre o visível e o invisível são fluídos, opacos, à medida que um se mistura ao outro, de forma que “o que se apresenta como real não passa de interpretação ou representação que torna visível o que é invisível e invisibiliza o que parece visível.” (CORACINI, 2005, p. 27)

Sendo assim, percebe-se que a cada leitura que se realiza, faz-se um corte, abre-se uma fissura na superfície aparentemente una e homogênea do texto, na tentativa de trazer à tona não só o visível materializado no lingüístico, mas também as opacidades, as aporias e os apagamentos presentes nos

vários dizeres. Esse corte realizado pelo ato da leitura é, segundo Coracini (2005, p. 33), “suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz....”.

No ato de ler, pode-se identificar de maneira mais ou menos precisa lugares e posições que foram ocupadas pelo autor no momento da produção; com isso, percebem-se suas relações políticas e sociais e, portanto ideológicas, que foram construídas naquele momento histórico-social. Evidentemente, essas posições não são eternizadas; elas podem sofrer modificações.

Dessa forma, entende-se o texto como algo que ultrapassa a materialidade e vê o sentido não como algo tutelado apenas pelo autor, pois, na perspectiva da desconstrução, Derrida (1973), a leitura é um processo que se dá na convergência do lingüístico com o social e com todos os outros atravessamentos como a História, o inconsciente e a ideologia, ou seja, a leitura acontece, de fato, no jogo que se instaura entre esses dois lugares discursivos.

É válido ressaltar, mais uma vez, que não é objetivo da desconstrução a simples interpretação de um texto; pode-se utilizá-la a fim de revelar aquilo que o texto tenta ocultar: os paradoxos²³, as contradições²⁴ e as incoerências. Como afirma Mascia,

[...] trata-se de uma recusa em ler o texto como ele deseja ser lido, ou seja, a busca dos ditos através dos não-ditos, pois segundo esta perspectiva, a possibilidade de significado de um texto, a sua coerência (presença) só é garantida pelas negações (ausências),

²³ Paradoxo: o que é contraditório ao sistema comum de crenças.

²⁴ Contradição: oposição, relação entre uma proposição universal afirmativa e uma proposição particular negativa em vice-versa.

que se inscrevem dentro dele como um jogo de oposições, cujas regras se instauram no jogo (a cada nova leitura) (MÁSCIA, 2005, p. 50).

Sendo assim, fazer uma leitura desconstrutora do *corpus* segundo Coracini (2005) é tentar levantar as “máscaras” que ocultam dependências, subordinações e aporias²⁵.

Mascia (2005, p. 48) denomina essa proposta de leitura como “discursivo-desconstrutivista”. A autora considera a noção de discurso, segundo Foucault (1971, p. 136), como “um conjunto de regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições da função enunciativa.” Assim, ainda segundo a mesma autora, “o discurso transcende o lingüístico, ele é sócio-historicamente construído, assim como o sentido também o é, logo não podendo ser controlado como se fosse um objeto contido no texto” (MÁSCIA, 2005, p. 48).

Julga-se pertinente esclarecer que o texto, aqui neste trabalho, não é um receptáculo de sentidos. Na verdade, o texto só adquire sentido dentro do jogo discursivo (WITTGENSTEIN, 1969, *apud* CORACINI, 1995); de outro lado, o texto fora desse jogo, torna-se apenas um amontoado de sinais gráficos que, como afirma (FOUCAULT, 1971, *apud* MÁSCIA, 2005, p.52) são “...grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não param de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo.”

²⁵ Aporia: contradição dentro da própria obra, dúvida racional, objetiva, dificuldade em relação a um raciocínio ou uma conclusão.

Assim, podemos dizer que não é o texto que determina a leitura, mas os sujeitos, pois, segundo Coracini (1995, p. 17), “apenas uma nova situação de enunciação será capaz de conferir sentido a esses sinais gráficos, transformando-os em sinais lingüísticos-textuais.” Salientamos que, com esta proposta de leitura, está sendo experimentada uma nova maneira de ler, a partir de outros gestos de leitura que permitem não apenas reconhecer a transparência do que se lê, mas que permitem também conhecer o modo como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeito que se constituem na relação do simbólico com o político, pois o próprio processo de significação é dependente de relações que derivam do contexto sócio-histórico e, por isso, certamente, serão políticas.

1.5 Performatividade e Ética dos Dizeres

A reflexão sobre performatividade e ética será iniciada, ressaltando-se a relevância que a linguagem ocupa na sociedade, pois é por meio dela e nela que os indivíduos se constituem como sujeitos. Dessa forma, consideramos relevante pensar em possíveis cruzamentos das noções de representação, de ato performativo e de ética. A partir desses cruzamentos, pretendemos analisar como essas três noções operam para produzir o *outro*²⁶, e quais as possíveis implicações dessas “produções”.

As noções de representação e de ato performativo surgem ambas no contexto da “virada lingüística”. Segundo Sabat,

[...] representar é nomear a realidade e ao mesmo tempo constituí-la, a partir de significados que são atribuídos a eventos, a objetos, a sentimentos. Assim, pode-se dizer que representar, significa constituir realidades através da linguagem. Tudo que é nomeado é

²⁶ O ‘outro’ utilizado aqui não se refere ao ‘outro’ da psicanálise mas ao sujeito heterogêneo que se constitui por uma multiplicidade de vozes.

feito a partir de um contexto em que tal nomeação faça sentido e, desse modo, nomear-representar torna-se imediatamente algo material. (SABAT, 2005, p.178)

Neste trabalho, adotamos o conceito de performatividade como atos de linguagem que são, ao mesmo tempo atos performativos, com base nos estudos de Austin (1962), compilados na obra *How to do things with words*. Esse trabalho é o resultado das conferências proferidas pelo filósofo na Universidade de Harvard, no ano de 1955, denominadas conferências Willian James. Nas doze conferências compiladas na obra póstuma mencionada acima, Austin desenvolve e problematiza, a dicotomia performativo/constatativo. No início de suas reflexões, Austin faz uma distinção entre enunciados constatativos – aqueles descritivos e passíveis de aferição de valor de verdade - e performativos – os que são a realização de ações. Ao falar sobre a suposta distinção entre tais enunciados, na XI conferência, Austin (1990, p. 120), afirma que “... talvez nós tenhamos aqui não na verdade dois pólos, mas antes um desenvolvimento histórico”. Ao se deparar com esse questionamento, parece ficar claro que, na obra supracitada, Austin insere o leitor em um jogo que refuta noções de linearidade e de verdade, base da filosofia humanista. O autor, ao apresentar cada conferência, modifica seu olhar, criando um outro centro de discussão e, dessa forma, possibilita a criação de outras verdades, levando o leitor a estar sempre atento às fragilidades das “verdades” que são construídas pelo discurso científico. A XI conferência é um bom exemplo da fragilidade da verdade, pois questiona uma divisão que havia sido proposta por ele mesmo entre constatativo e performativo.

Austin é quem desenvolve a idéia da Teoria dos Atos de Fala. Nessa teoria, ele propõe que, ao se realizar um ato de fala, realizam-se três atos: um ato **locucionário** (que tem um significado), um ato **ilocucionário** (que tem uma certa força) e um ato **perlocucionário** (o efeito provocado pelo dizer). Com isso, o autor traz para o campo das reflexões sobre a linguagem não só o falante (e também seu corpo, já que um ato de fala não é necessariamente verbal), mas também seu interlocutor. Dessa forma, ele rompe com a linha de estudo do significado de tradição lógica e radical. Contudo, bem antes, da mencionada obra, já em 1946, na conferência *Outras Mentes*, Austin criticava o que considerava a falácia descritiva, cometida por certos filósofos.

Neste trabalho, utilizamos o movimento de reflexão proposto por Austin, pois percebemos que não há mais lugar para se pensar, ingenuamente, em neutralidade na linguagem, pois a atribuição de sentido se faz no interior de uma rede de significações, considerando o sujeito como sendo atravessado por ideologias, por aspectos históricos e pelo inconsciente. Assim, todos os dizeres, bem como, os silêncios e as opacidades, não podem ser compreendidos como aleatórios e/ou neutros. Em uma “versão mais forte da visão performativa, o que vai importar não é o que o enunciado ou as palavras significam, mas as circunstâncias de sua enunciação, a força que elas têm e o feito que elas provocam” (OTTONI, 2000, p.37)

Segundo Antônio José Filho, Austin (1946), no artigo *Other Minds* (Outras Mentes),

[...] analisa a insustentabilidade de verdade do enunciado. A partir do enunciado “*eu sei que...*” o autor argumenta que aquele que diz “*eu sei.....*”, somente por dizer, não sustenta o rigor da verdade; por isso, fica exposto às questões do tipo: *Você sabe? Como você sabe?*

Para esse autor, o ato de proferir a expressão “eu sei...” equivale a dizer “eu acho...” ou, “eu acredito”. (JOSÉ FILHO, 2005, p. 25)

Com tais constatações, pode-se dizer que a verdade não é mais “a verdade”, ou seja, não há mais uma unicidade da verdade; esta é uma construção política. Desta forma, Austin problematiza as próprias bases da chamada “Filosofia da Linguagem Ordinária”, alicerçada na constituição de uma verdade transcendental. Para Austin, dizer é fazer, e segundo Rajagopalan (2003), isso traz conseqüências e faz toda a diferença quando se pensa a língua como um ato político e ético. Austin afirma que:

Supor que eu sei... Seja uma frase descritiva é apenas um exemplo de falácia descritiva, tão comum na filosofia. Mesmo que uma linguagem seja agora puramente descritiva, a linguagem não era assim na sua origem, e continua não sendo assim na sua maior parte. Proferir óbvias frases, *rituais*, nas circunstâncias apropriadas, não é descrever a ação que praticamos, mas praticá-las (...). (AUSTIN, 1990, p. 38)

Na verdade, os estudos austinianos têm uma repercussão em vários campos do saber, no entanto, o que interessa a esta pesquisa, de modo especial, é a questão ética, pois tudo o que se faz, ou não se faz, representa uma atitude política, na medida em que todas as escolhas envolvem tomadas de posições e são, por isso, éticas; quando se nomeia-predica (outra dicotomia problematizada por Austin), está sendo realizado um ato político que terá conseqüências éticas.

Associando essas reflexões a enunciatividade chalitiana e ao *locus* da sala de aula, pode-se dizer que um dos efeitos éticos mais perversos do caráter performativo da linguagem pode ser percebido no contexto escolar, em

que se parecem estar naturalizando práticas da afetividade decorrentes de manifestações discursivas sobre afetividade. Quando dizemos perversos, consideramos que, quando a escola²⁷ nomeia-predica um aluno como “coitadinho²⁸” pode estar, ocultamente, contribuindo para que esse mesmo aluno se torne incapaz de enfrentar desafios e de se posicionar de modo crítico diante da realidade que o cerca. Isto poderá colocá-lo à margem da sociedade, conduzindo-o à exclusão. Assim, discutir e refletir sobre o caráter performativo da linguagem materializado nos dizeres da afetividade, bem como sua dimensão ético-política e suas conseqüências no contexto social vigente, pode auxiliar na confirmação ou refutação da hipótese desta pesquisa, que sustenta que, a construção do conhecimento, principal alicerce da escola como instituição do saber, encontra-se fragilizada ou relegada a um plano pouco expressivo, porque as manifestações discursivas ligadas às questões de afetividade têm sido “legitimadas” nos contextos educacionais como ilusões educacionais capazes de solucionar quase todos os problemas de aprendizagem. Os acontecimentos enunciativos provocados por manifestações discursivas sobre afetividade podem contribuir para fortalecer o processo de exclusão de discentes que se constituem por meio destes dizeres.

A partir da observação dos dizeres de uma professora (que ilustram parte das análises), podemos constatar que as nomeações/predicações dadas a cada aluno (e o perfil do aluno que instantaneamente é construído ou reforçado) assumem a forma de um ato performativo. Neste trabalho, consideramos, conforme postula Rajagopalan (2002), que todo ato de

²⁷ Considera-se como escola seus corpos docente, discente e a comunidade escolar.

²⁸ Ressaltamos que esse termo “coitadinho” é utilizado como forma de justificar uma situação de insucesso do aluno que é considerado “bom” pela escola.

nomeação se dá no âmbito de uma política de representação que, por sua vez, associa-se diretamente ao processo de construção de identidade.

Assumir a visão austiniana sobre o caráter performativo da linguagem poderá produzir uma "virada brutal" nas atitudes que a escola²⁹ assume, pois, por meio de atos de nomeação/predicação, acaba-se criando concepções que são tomadas como "verdades absolutas" e, dessa forma, perpetuam-se, nas práticas de professores e em seus dizeres, preconceitos desastrosos para a Educação.

Segundo Freitas (2006), "ao nomear o que a escola considera o 'irrecuperável', por exemplo, ela já pré-estabelece o que vai ser 'fracasso' e o que vai ser 'sucesso' e colabora, assim, para que muitas crianças passem a se perceber como incapazes e inferiores em vários aspectos" (FREITAS, 2006, p.37). O contrário também acontece, quando a escola aprova um aluno sem que ele esteja preparado para assumir sua cidadania. Ao utilizar, por exemplo, subterfúgios como taxar o aluno de "coitadinho", a escola reforça esse processo de exclusão, mas o faz de maneira sutil, dando ao docente uma falsa idéia de autonomia e saber-poder³⁰.

1.6 Noção de Interdiscurso

Faz-se necessário mencionar nesta seção, a noção de interdiscurso, uma vez que estará sendo analisada a enunciatividade chalitiana. Sabe-se que tal enunciatividade inscreve-se em uma formação discursiva (FD de agora em

²⁹ Consideramos escola as pessoas que a constituem, ou seja, professores, alunos, pais, diretores, supervisores, auxiliares de serviços gerais, secretárias e outros.

³⁰ Termo utilizado por Foucault (1971)

diante), que determina o que pode, ou melhor, deve ser dito a partir de um lugar social. Nas palavras de 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 de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito... (PÊCHEUX, 1995, p.160).

E complementa assim, “a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido” (Pêcheux, 1995, p.161).

As reflexões que serão arroladas sobre a noção pecheutiana de interdiscurso faz se necessária para que possamos entender e analisar as manifestações discursivas selecionadas da obra em estudo. Tal conceituação se fará a partir da incorporação do conceito de FD, já discutido acima. Nas palavras de Pêcheux,

... propomos chamar 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. (PÊCHEUX, 1995, p.162)

E acrescenta:

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, o objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p.162)

Percebe-se que, a partir dessa noção, há uma valorização da exterioridade na constituição dos discursos e há sempre a presença de um Outro³¹ de um já dito que o constituirá. Dessa forma, pode-se dizer que o interdiscurso apresenta-se como um amálgama, ou seja, um conjunto de atravessamentos que produz efeitos de sentidos, sendo esses efeitos, revelados em uma voz, em um efeito no interior de uma FD.

Para que se possa adentrar com mais propriedade na conceituação do interdiscurso, julga-se pertinente citar outros autores que trabalham com tal noção. Assim, iniciaremos com Grigoletto, que, ao discutir sobre interdiscurso, conclui que:

O interdiscurso é o domínio do dizível que constitui as formações discursivas. Ou seja, o que pode ser dito em cada formação discursiva depende daquilo que é ideologicamente formulável no espaço do interdiscurso. (...) e é nesse [interdiscurso] que se constitui o sentido, embora seja próprio de toda formação discursiva dissimular sua dependência do interdiscurso, como se os sentidos fossem sempre nascidos no momento da enunciação. (GRIGOLETTO, 2002, p. 34)

O interdiscurso é, pois, o saber discursivo dos sujeitos. Toda enunciação vem atravessada por múltiplas vozes, uma vez que estamos considerando o sujeito como polifônico. Entendemos também que será sempre o já dito, o Outro que sustenta toda enunciatividade. Pode-se, assim, estabelecer uma relação direta entre interdiscurso e memória discursiva, pois o interdiscurso é a memória discursiva daquele que enuncia. A memória

³¹ Fernandes (2005) explica o Outro (com a letra o maiúscula) assim: Esse 'Outro', em contraposição ao 'outro' (minúsculo) que designa o exterior, o social constitutivo do sujeito, refere-se ao desejo e sua manifestação pelo inconsciente, sob a forma de linguagem. Sendo o inconsciente, também, constituído socialmente, o 'Outro' refere-se ao desejo do outro como constitutivo do desejo do 'eu' (esse 'eu' seria o sujeito) (FERNANDES, 2005, p.42).

discursiva é assim um espaço de dispersão³² de sentidos, no qual os sujeitos conscientes ou inconscientes se circunscrevem para enunciar. Corroborando o mencionado acima, citamos Orlandi que assim explicita interdiscurso:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela História e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas' palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2002, p. 32)

Todo discurso é perpassado por vários outros discursos, formando uma teia discursiva. Nessa teia discursiva existem pontos de interseção e de articulação entre os vários discursos. Usando essa metáfora da teia para representar o discurso, pode-se entender como os discursos passam uns pelos outros deixando suas marcas e também deixando-se marcar uns pelos outros, representados pelos nós que unirão e constituirão a teia, a rede. Logo percebe-se porque não existe a possibilidade de existir uma unicidade de sentido em um discurso ou interdiscurso.

1.7 A Tessitura de Significações na Construção do Sentido

Quando se propõe a estudar a linguagem, necessariamente depara-se com a questão do sentido. A definição de sentido, a necessidade de especificar a que esse termo se refere e como ele se constitui, tem sido objeto de estudo de diferentes teóricos como Tarski (1944); Grice (1957); Austin (1990).

³² Segundo Elias (2002, p.20) “ dispersão é a ausência de controle dos sentidos, a ausência de gerenciamento sentidural sobre o leque de significações que se pode produzir no interior de um conjunto de enunciados”.

Em uma tradição cultural marcada pelo racionalismo ocidental, que acredita na possibilidade da clara separação entre sujeito e objeto³³, a origem do sentido tem sido localizada no significante expresso no texto ou, melhor dizendo, na palavra, na intenção consciente do autor/emissor. Nessa perspectiva cultural racionalista, quando se defronta com a questão do sentido, pode-se pensá-lo sob uma noção de literalidade que, segundo Arrojo (2003, p. 36.), “autoriza a possibilidade de um significado subordinado à letra, anterior a qualquer interpretação e independente de qualquer contexto.” Nessa perspectiva, o sentido já estaria a *priori* no texto, cabendo apenas ao leitor encontrar os significados que seriam identificados, observando-se as marcas deixadas pelo autor. O sentido seria sempre único e universal, não estaria relacionado ao contexto e nem às condições de produção do texto.

Uma outra maneira de se pensar o sentido seria a partir de alguns pressupostos teóricos que permitiriam o deslocamento desse paradigma tradicional racionalista para um paradigma pós-moderno. Tais axiomas estão ancorados nos pressupostos da desconstrução e no dispositivo teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), conforme o desenvolvimento que tem recebido a partir da teoria do discurso proposta por Michel Pêcheux nas décadas de 1960/1970 do século XX³⁴. A AD francesa será tomada como base teórica complementar para o estudo e reflexão a que esta pesquisa se propõe, no que tange, principalmente, às questões relacionadas ao sentido e ao sujeito.

³³ Segundo Arrojo (2003, p.15), “o homem ocidental, forjado no culto ao racionalismo, ilude-se com sua suposta autonomia ‘consciente’ – que não passa de uma instância *derivada* de processos inconscientes – e crê poder separa-se do ‘real’, ou seja, crê poder olhar o ‘real’ e o outro com olhos neutros, (...)”.

³⁴ A teoria materialista da Análise do Discurso foi apresentada por Michel Pêcheux em 1969 e rediscutida pelo autor em 1975.

É preciso deixar claro, desde já, como se relaciona a questão da significação e a constituição do sentido nessa perspectiva. Para isso, é relevante o conceito de significação, para que se possa caminhar no contínuo da constituição sentidural. Partindo de Pêcheux (1995), a significação tem origem no percurso semântico. Na Semiologia, a palavra é tomada como coisa, como objeto, pois torna-se um signo. Tal signo é evocado dentro de um processo social que sofre um fenômeno de semiose; isso, por sua vez, conduzirá a um devir de significações. As conjunturas de significações produzirão sentidos, ou seja, devires. Esse devir é o sentido que surge desse processo de significação que é o próprio discurso-efeito, inscrição, manifestação, circunscrição, atravessamento e não materialidade. Assim, entende-se que a apreensão do sentido se dá em um jogo e não apenas na materialidade do texto ou na intencionalidade do autor.

Na AD, toma-se como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social³⁵, que considerará as condições em que o texto foi produzido³⁶. Em outras palavras, pode-se dizer que, para a AD, os sentidos são histórica, ideológica e socialmente construídos.

Pretende-se, ainda, enfatizar que, nesse quadro teórico, os sentidos não têm existência transcendental. Não são colados sobre as coisas que povoam o mundo, como se fossem etiquetas. Não estão imobilizados nas páginas dos dicionários. Os sentidos estão constantemente sendo tecidos de tal forma que outros e outros sentidos são sempre produzidos. Pode-se dizer que a

³⁵ “As produções discursivas têm o estatuto de condições históricas, determinantes do dizível e do que efetivamente se diz, bem como do que não se diz. Os sujeitos ocupam lugares sociais e é a partir deles que enunciam, sempre inseridos no processo histórico que lhes permite determinadas inserções e não outras” (FERNANDES, 2005,27).

³⁶ “As condições de produção do texto, na AD, ancoram-se no tripé facticidade, contextualidade e situacionalidade “ (SANTOS, 2006, em comunicação em sala de aula)

questão do sentido está relacionada a convenções que, por sua vez, são resultados de acordos políticos. Segundo Arrojo (2003), tal acordo tem como objetivo organizar e controlar a produção de significados.

De acordo com Guimarães (2005, p. 1), “o tratamento da enunciação deve se dar num espaço em que seja possível considerar a constituição histórica do sentido”. Isso implicará trabalhar com uma noção de sujeito que enuncia a partir de uma posição, que está filiada a uma memória histórica e ideológica. Tal memória é constitutiva desse sujeito, assim, cada vez que ele enuncia, ele a retoma. Como o sentido não está nas palavras, não lhes é inerente, o sujeito, ao colocar a língua em movimento, coloca uma História e uma ideologia em cena. Em suma, parte-se do pressuposto de que não há discurso neutro, sem implicações éticas. Dito de outra forma, tanto a enunciação como os efeitos dela são ações políticas.

Questões relacionadas à constituição do sentido serão parte fundamental das nossas reflexões e análises, pois a obra chalitiana é o *corpus* de estudo desta pesquisa. Assim, julga-se importante ressaltar que como a AD toma, como unidade de análise, “o texto em sua materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade³⁷” (ORLANDI, 1999, p. 18). É assim que estamos considerando o texto chalitiano.

Dessa forma, o discurso passa a ser o objeto teórico da AD. Nessa teoria, o enfoque não se dá no sistema lingüístico, e sim na língua que, como afirma Orlandi (1999, p. 18), faz sentido “enquanto trabalho simbólico, parte do

³⁷ A discursividade refere-se às “relações estabelecidas entre as condições de produção dos discursos e seus processos de constituição”. (Mussalin, 2004, p.114)

trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua História³⁸.” Assim, o sentido passará a constituir-se a partir de uma relação entre o sujeito/leitor, o autor/emissor e o texto, considerando-se também o contexto e as suas condições de produção.

Pretende-se considerar o autor da obra, Gabriel Chalita, sob a perspectiva de Arrojo, que, ao citar Foucault (1979), afirma que

[...] o autor deixa de ser uma ‘fonte infinita de significações que preenchem uma obra’ e passa a ser reconhecido como um princípio funcional por meio do qual, em nossa cultura, limitamos, excluimos e escolhemos os significados. (ARROJO, 2003, p. 38)

O autor, na verdade, passaria a ser uma figura ideológica marcada pela forma e proliferação do sentido.

1.8 Sobre a noção de sujeito

É de fundamental importância a noção de sujeito que embasa esta pesquisa. Toma-se como referência a noção de sujeito da AD, com base no que propôs Pêcheux (1995). Tal sujeito é determinado por uma formação ideológica e pelo inconsciente. Explicando melhor, o sujeito, assujeitado pelo inconsciente, é portador de uma unicidade ilusória.

Esse sujeito essencialmente heterogêneo, crivado, dividido e incompleto será o referencial desta pesquisa, pois se está considerando que o “eu” perde sua centralidade e deixa de ser senhor de si, já que segundo Lacan

³⁸ Aqui entendida numa perspectiva materialista, em que história é movimento contraditório e constante da luta de classes marcada por suas práticas, discursivas ou não.

(1966), o “Outro”, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade. Esse sujeito, ao enunciar, sofre as coerções da formação ideológica e discursiva na qual se inscreve. Dessa forma, a AD trabalha com um sujeito que não controla os sentidos que produz.

Segundo Pêcheux (1995), o sujeito, ao representar-se no discurso, pode fazê-lo de várias formas, assumindo diferentes lugares discursivos e projetando diversos efeitos de sujeito, mostrando-se, por conseguinte, fragmentado, heterogêneo, disperso.

Nesse domínio da AD, o dizer de cada sujeito é determinado pela posição, pelo lugar do qual enuncia. A enunciação, por sua vez, segundo Pêcheux e Fuchs (1975), não é compreendida como uma situação empírica em que ocorre o discurso, mas como representação, ou seja, como a imagem do sujeito do discurso, inserido em determinadas condições sociais. Nessa perspectiva, todo significante é uma dimensão imaginária, uma ilusão que é necessária à existência de uma discursividade, pois, se assim não fosse, não haveria discurso. Essa ilusão é que faz o sujeito crer que é fonte dos sentidos que produz, o que Pêcheux denomina de “esquecimento número 1”.

O “esquecimento número 1”, de acordo com Pêcheux e Fuchs (1975), encontra-se no inconsciente do sujeito e como postula Filbida “aparece como ponto de articulação da linguagem” (FILBIDA, 2005, p.45). Com base nisso, o sujeito tem a ilusão de que é criador absoluto de seu dizer e que, ao enunciar, produz sentidos específicos³⁹.

O “esquecimento número 2” caracteriza-se pelo que o sujeito “quer dizer” e pelo que “não quer dizer”, ou seja, é uma espécie de categoria seletiva

³⁹ Sentidos que o sujeito acredita controlar (Pêcheux e Fuchs, 1975)

que lhe permite “escolher” seus enunciados. Esse esquecimento dá ao sujeito a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que ele tem da realidade, ou seja, que é dono do seu dizer, senhor de sua palavra, origem e fonte do sentido. Dessa forma, entende-se que o funcionamento do sujeito do discurso submete-se a uma formação discursiva⁴⁰ que o domina, e é nesse ponto que se apóia a “liberdade” do sujeito que enuncia.

Segundo Filbida, é na teoria da subjetividade psicanalítica que

Pêcheux busca fundamentos para descrever o funcionamento do discurso – ilusão necessária à discursividade, que o autor vai chamar de interpelação ou assujeitamento. Sem ter consciência o sujeito acaba por acreditar que controla o que diz e que é fonte-origem de seu dizer, ele acredita que é senhor de sua vontade e, é, dessa forma, levado a ocupar o seu lugar em grupos ou classes de uma determinada formação social. (FILBIDA, 2005, p. 45)

De acordo com Orlandi (2006, p. 18), no interior da AD, “não podemos pensar o sujeito como origem de si”, mas sim um sujeito constituído socialmente, pois não são só as intenções que contam, já que as convenções constituem parte fundamental do dizer”.

Logo, entende-se que, nos dizeres dos sujeitos, pode-se encontrar uma conjuntura de significações que podem levar ao levantamento das condições econômicas e sociais de sua circunscrição, o que, para esta pesquisa, é fundamental, pois, assim, pode-se revelar e tecer significações que se constituirão em sentidos e devires.

Em suma, com a demarcação da noção de sujeito, elaborada por Pêcheux (1995) e retomada por Derrida (1973), desconstrói-se o sujeito senhor

⁴⁰ Uma formação discursiva é o lugar de articulação dos discursos. É uma FD que determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Fernandes (2005).

de si, ou seja, o sujeito cartesiano, são despertadas outras reflexões e surgem outras concepções sobre literalidade⁴¹, autoria e sobre a própria relação que se estabelece entre sujeito e objeto. Dessa forma, se for tomada a noção de interpelação proposta por Althusser (1985) (juntamente com a questão do discurso), atravessada por questões da psicanálise lacaniana, entender-se-á que o sujeito deve ser tomado sempre como efeito e não como fonte ou origem do que diz.

Embora saibamos que o trabalho de Austin (1990) não tenha se preocupado em problematizar questões relativas ao sujeito, consideramos relevante mencionar que, como esse autor considerou a linguagem como prática social e política, não é possível, inseridos neste campo teórico, pensar qualquer questão de linguagem dissociada das questões de sujeito ou mesmo considerar tal sujeito apenas como indivíduo. O sujeito está, a todo o momento, fazendo escolhas e, se faz escolhas, é um sujeito posicionado politicamente. Logo, acreditamos que esse sujeito deve se responsabilizar por sua enunciação, ou seja, se a linguagem é performativa, o sujeito deve assumir tal performatividade e os possíveis efeitos políticos e éticos que dela decorrem. Desta forma, Chalita, ao assumir a autoria da obra em estudo, também deve assumir sua performatividade. Embora entendamos que múltiplos efeitos poderão ser produzidos por sua enunciação.

⁴¹ Literalidade segundo Arrojo (2003, p.17), “é a possibilidade de um significado depositado na letra, anterior ou imune à interpretação de um sujeito”.

1.9 Na Circularidade: Condições de Produção, Sentido e Discurso

O título desta seção justifica-se a partir da dupla ilusão do sujeito como fonte e origem do dizer e dono dos dizeres. Essa ilusão é, para a AD, constitutiva das condições de produção do discurso. O discurso, por sua vez, é aqui entendido, conforme Pêcheux (1975), como efeitos de sentido.

Com base na teoria que respalda esta pesquisa, percebe-se que há, na verdade, uma relação de implicatura entre os conceitos de condições de produção, sentido e discurso, à medida que eles se constituem em um amálgama, cuja base possui um movimento circular cuja circularidade não permite delimitar um começo ou um fim.

Quando se delimitou o objeto deste estudo, teve-se clareza de que tal objeto é apenas uma pontualidade nesse contínuo, nessa circularidade. A escolha do objeto, da pontualidade, geralmente, provoca no indivíduo uma ilusão de completude que o faz caminhar. A cada nova pontualidade escolhida, nessa circularidade, outros e mais outros devires poderão ser produzidos e isso é fundamental para que se entenda a engrenagem do discurso. Nessa perspectiva, os resultados das análises apresentados constituem apenas em uma faceta de uma pontualidade no interior de um contínuo, conforme pode ser demonstrado pelo diagrama na Figura 1:

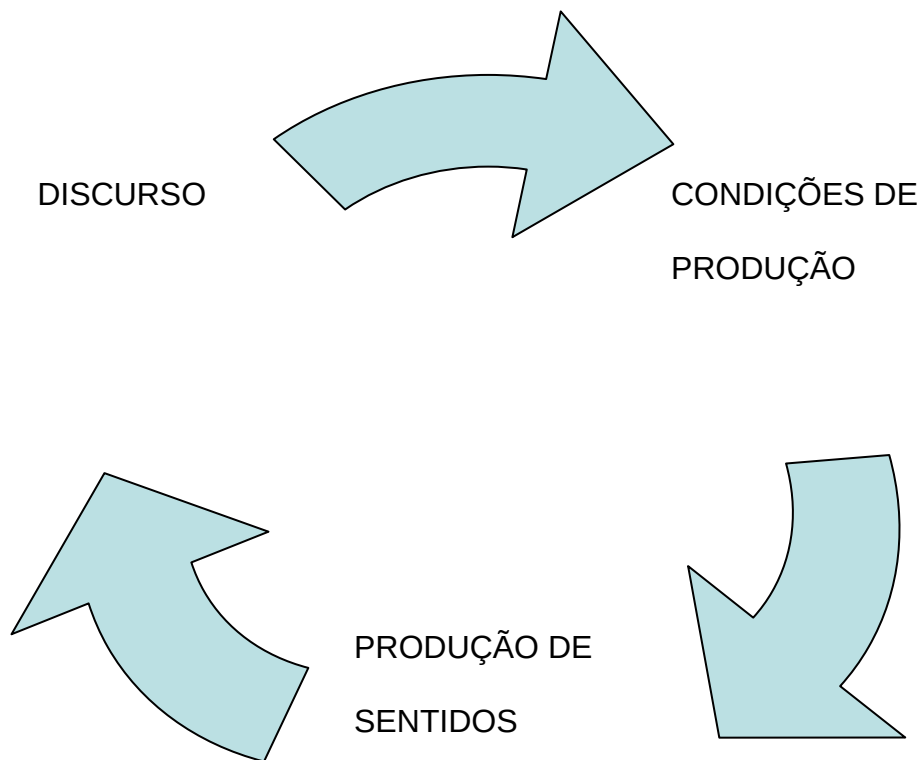


Figura 1 - Elementos constitutivos do discurso

Discurso, nesse trabalho, é tomado como sendo o modo de interação e produção social, passível de conflitos e atravessado por ideologias, estando, constitutivamente, vinculado às condições de produção do sujeito enunciator, segundo Pêcheux (1995). Coracini declara a esse respeito que

Os momentos históricos, perpassados por práticas discursivas, determinam a constituição do discurso, que, por sua vez, só existe mediante a existência do sujeito, ou seja, não existe discurso “fora do sujeito (social, historicamente determinado) nem esse fora da ideologia. (CORACINI, 1995, p. 69)

Para Pêcheux (1995, p. 70), um discurso não pode ser analisado como se fosse um texto, ou seja, “como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, (...) é necessário deferi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir

de um estado definido das condições de produção”. Assim entende-se que, quando Pêcheux distingue discurso de texto e cria a noção de discurso efeito, o que se compreende é que efeito não é materialidade. Portanto, um texto, um dizer, uma fala, uma voz não é discurso é sim uma unidade de materialidade, que se chama de manifestação discursiva. Assim, determinada manifestação discursiva (texto, dizer etc.) se inscreverá em um determinado discurso pelo efeito que provoca. Em suma, podemos dizer que o discurso é o efeito que se dá por meio de um acontecimento; tal acontecimento é único, porque é uma enunciação e esta é sempre irrepetível.

A noção de discurso utilizada neste trabalho não é a da Lingüística, na qual a preocupação principal é com a estrutura da linguagem; o termo discurso é usado aqui tal como o é por Pêcheux (1995), e por outros estudiosos pós-estruturalistas, ou seja, o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Segundo Gore,

os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo (GORE,1995, p. 9).

Assim, com base nesse arcabouço teórico proposto por Pêcheux (1995), pela Pragmática, com a qual se está trabalhando, e também a noção derridiana de significado partícipio passado e de disseminação. Não estamos preocupados com o que as palavras significam, mas com a forma como elas funcionam e os efeitos que produzem, ou seja, o ponto central da nossa atenção é o devir.

Para Foucault (1971), existe sempre uma estreita relação do discurso com o desejo e com o poder. Ele afirma que há sobre o discurso uma espécie de máscara que oculta sua verdadeira face, ou seja, o discurso não é meramente algo que exprime as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta. O discurso, para Foucault (1971, p. 12), é “o poder do qual queremos nos apoderar”.

Corroborando com essa idéia, Gregolin (2001, p. 14) afirma que uma das grandes contribuições de Foucault para a AD é a concepção de discurso como “jogo estratégico e polêmico (dominação, luta, esquiva etc.), um espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente)”. É pensando nessa contribuição que se vê a circularidade: discurso, sentido e condições de produção, e suas implicações como um lugar em se pode compreender a multiplicidade da constituição de sentidos produzidos a exemplo do *corpus* deste estudo.

Orlandi (2002, p. 30) considera as condições de produção em dois âmbitos: “o contexto imediato e o contexto amplo”. Se assim se considerar, pode-se dizer que o contexto imediato, em relação ao universo desta dissertação, é a obra chalitiana. Já o contexto amplo, considerado o contexto sócio-histórico-ideológico é aquele que vivifica os efeitos de sentidos por meio da realidade dos acontecimentos – as práticas afetivas.

Para Gregolin (2001, p. 17), as condições de produção “mostram que aquilo que é efetivamente dito não provém de um tesouro infinito de significações, mas de condições de possibilidades específicas”, ou, como já foi dito, das condições de produção. Logo, entende-se que os dizeres não são escolhas livres e autônomas dos sujeitos que as proferem, mas enunciados

sempre de um lugar-posição que lhes permite dizer certas coisas e não outras. Dessa forma, noções como a de sujeito dono e origem de seus dizeres é colocada em xeque nesse campo teórico. E, assim, não se pode assegurar ou garantir os sentidos que serão produzidos em cada um dos dizeres, pois sempre serão outras as condições desses dizeres; no entanto, a enunciação sempre será única.

1.10 A Ruptura com a Essência: Um Outro Olhar Sobre a Identidade

As discussões sobre questões identitárias inseridas no paradigma dos estudos culturais pós-modernos são de fundamental importância para as reflexões e análises deste trabalho. Silva (2005) considera que a identidade de um sujeito seja resultado de criação lingüística. As identidades, segundo o autor, “não são elementos da natureza, não são essenciais, não são coisas que estão simplesmente aí, à espera para serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (SILVA, 2005, p. 76).

É desse modo que os sujeitos vão contraindo, mediante a identificação, formas de ser e de se relacionar no/com o mundo. Por isso, a identidade do sujeito é fruto de suas escolhas, de suas filiações. É por intermédio delas que o sujeito vai tecendo a sua ilusão de completude. Neste trabalho, questões relacionadas à identidade e aos processos de identificação estarão na base de nossas reflexões, uma vez que as manifestações discursivas sobre afetividade podem-se materializar em práticas afetivas que, por sua vez, podem potencializar um duplo descentramento⁴² dos sujeitos que

⁴² Este duplo descentramento pode ser percebido por meio das mudanças dos lugares ocupados por estes sujeitos no mundo social e cultural e de si mesmos.

se encontram inscritos no contexto educacional, de modo especial, alunos e professores.

Segundo Silva (2005, p. 74), “a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência”, mas a forma essencialista como a identidade tem sido percebida tende a esconder essa relação. Em um primeiro momento, parece que cada identidade acaba, esgota-se em si mesma. No entanto, é preciso perceber que não se pode pensá-la como única, como algo fixo e imutável, mas, sim, como um processo em constante reconstituição.

Para que se possa compreender melhor com qual concepção de identidade estamos nos amparando nesta pesquisa, cumpre a tarefa de esclarecer o que seria considerar a identidade na perspectiva essencialista e na perspectiva não-essencialista, porque a pesquisadora sempre se depara com a tensão entre essas duas perspectivas de identidade no momento das análises. Uma definição essencialista de identidade, no que se refere às figuras do professor e do aluno, sugere, equivocadamente, que existe um conjunto claro e autêntico, de características que todos os professores e alunos partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Já em uma definição não-essencialista, a identidade é percebida como relacional e marcada pela diferença. Porém, é necessário esclarecer que, segundo Silva (2005), na visão não-essencialista, ao afirmar a primazia de uma identidade, não basta apenas colocá-la em oposição a uma outra, pois a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Na visão essencialista a identidade fundamenta suas afirmações tanto na História quanto na Biologia; assim, a identidade seria algo fixo e imutável. Essa perspectiva pressupõe poder encontrar uma “verdadeira” identidade. (Silva, 2005)

A visão não-essencialista considera a identidade como relacional e marcada pela diferença. A diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. Assim, as identidades não são unificadas, não são fixas, mas cambiantes, fluidas e mutantes. A marcação simbólica é o meio pelo qual se atribui sentido às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído Silva (2005).

A identidade é marcada por meio de símbolos (HALL, 1997 e SILVA, 2005). Pode-se identificar esse fato pelos papéis desempenhados no cotidiano da sala de aula por professores e alunos. Há uma associação entre a identidade do professor e a dos alunos identificada pelas atitudes e posturas que eles sustentam, como, por exemplo: a posição que o professor ocupa na sala de aula, de pé, em frente a seus alunos, enquanto os alunos encontram-se sentados e enfileirados. Essa posição funciona, nesse caso, como um significante⁴³ relevante que marca a diferença e as identidades ali em jogo. Além disso, como um significante que é, está freqüentemente associada ao domínio do saber, da verdade, igualmente, do poder.

De acordo com HALL (2005, p. 109), as identidades “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída”. Neste mesmo sentido, Rajagopalan (2002) nos mostra que

⁴³ Esta noção de significante vem da psicanálise lacaniana. Para Lacan (1966, *apud* FORBES, 2005, p.18-19)) “ o significante é autônomo em relação ao significado e tem uma importância essencial que não pode ser igualmente atribuída ao significado.” A noção de significante como Lacan a toma da lingüística saussureana “ é uma realidade psíquica produzida por uma imagem acústica”. Lacan reconhece a primazia do significante para a constituição do aparelho psíquico.

É nesse sentido que a questão da política de representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas. Como diz Renan (...), só se têm identidades quando há quem as reivindique com empenho e fervor contínuos. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86)

Diferentes contextos sociais fazem com que o indivíduo reconstitua e reconfigure diferentes aspectos de sua identidade. Entretanto, deve-se atentar para a distinção entre identidade e papel “*role*”, pois são coisas distintas. A identidade é algo que se reivindica (RAJAGOPALAN, 2002), enquanto papel é algo que se desempenha/representa em diferentes contextos.

Consideremos os diferentes papéis representados em diferentes ocasiões, tais como: o professor em sala de aula, o professor em um curso de formação continuada, o professor na reunião de pais, o professor em uma festa em família. Nessas situações, ele pode se sentir como sendo a mesma pessoa, contudo é, na verdade, diferentemente posicionado, representado diante dos outros de formas diferentes, em cada um desses contextos.

Assim, pode-se dizer que os papéis desempenhados por um professor e por um aluno são marcados culturalmente e referendados socialmente. Em suma, podemos afirmar que diferentes contextos sociais fazem com que o indivíduo se reconstitua e reconfigure diferentes aspectos de sua identidade. Logo, estão em jogo, no contexto escolar, processos de identificação desses sujeitos (aluno e professor) com o próprio conhecimento. Esses processos de identificação estabelecem posições claras frente aos atos de ensinar e de aprender. Alguns conceitos e práticas foram historicamente construídos e perpetuados como elementos relevantes na manutenção do *status quo*, ideologicamente instituído. Dessa forma, ensinar já foi percebido como

transmissão de conhecimentos e aprender como memorizar o conteúdo transferido. Nessa perspectiva, alunos e professores eram, ambos, reduzidos a uma imagem social segundo a qual o aluno era visto como aquele que nada sabe e que está na escola para aprender e o professor, como o único que sabe e que está ali como um agente institucionalizador da verdade/saber, apto a “transmitir” seu conhecimento aos alunos.

Ainda, de acordo com Silva (2005), “nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios” (SILVA, 2005. p. 40). É relevante observar que o processo de classificação é uma realidade na vida social. A classificação é um ato de significação pelo qual se divide a sociedade em grupos e classes. Tais classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Nesse processo classificatório, reafirmam-se relações de poder e legitimam-se marcas entre incluídos e excluídos, bons e maus e outros pares antagônicos.

Para tratar dessas questões, buscamos em Hall (1997) e Silva (2005) explicações que pudessem esclarecer os conceitos centrais envolvidos nesta discussão e fornecer um quadro teórico que possa dar uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção das identidades. Para Hall (2005), existem certos conceitos que precisam ser repensados, por serem inadequados e, para isso, precisam ser colocados sob “rasura”⁴⁴. Estar sob rasura significa que não se trata de substituí-los por conceitos “mais

⁴⁴ Rasura é uma palavra utilizada por Derrida (2001), e significa que colocar um determinado termo “sob rasura” é utilizar esse mesmo termo para pensá-los uma vez, que esse termo não foi dialeticamente superado e que não existem outros conceitos, diferentes, que possam substituí-los. Assim, nada a fazer senão continuar a se pensar com eles. É por isso que não nos libertamos da metafísica. Nas palavras de (DERRIDA, 2001, p.18): “todo gesto transgressivo volta a nos encerrar no interior da metafísica”.

verdadeiros”. A identidade é um dos conceitos que, segundo Hall, operam sob rasura:

O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (HALL, 1995). As duas linhas cruzadas (X) que sinalizam que eles estão cancelados permitem de forma paradoxal, que eles continuem a ser lidos. (HALL, 2005, p. 104).

O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem é cada pessoa. Hall (1997) e Silva (2005) afirmam que é preciso examinar de que forma a identidade se insere no “circuito da cultura” e como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação. Ainda em consonância com os autores acima, ao se examinarem sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado.

Woodward (2005), ao discutir sobre a força das representações na construção de identidades e na definição dos papéis dos sujeitos na sociedade, afirma que:

[...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos por meio das representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Pode-se inclusive sugerir que esses

sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que não somos (WOODWARD, 2005, p.17)

Deste modo, entende-se que as representações produzem significados e são esses significados que dão sentido à nossa existência e àquilo que somos. Portanto, a representação, entendida como um sistema cultural, estabelece identidades individuais e coletivas. Destarte, o tempo todo, as pessoas passam por processos de identificação que podem ser positivos ou negativos.

Voltando à sala de aula e às representações que são construídas pelos protagonistas desse contexto – professor e aluno – fica claro que o processo dentro do qual se podem identificar uns com os outros, quer pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, ou ainda como resultado de supostas similaridades (HALL, 1997; SILVA, 2005), pode influenciar a abordagem de ensinar do professor e a de aprender do aluno (ALMEIDA FILHO, 1993). Entende-se, até o presente, que todas as práticas de significação envolvem relações de poder, que determinam quem é incluído e quem é excluído. As ações dos sujeitos, quer sejam de submissão, quer sejam de contestação, são reguladas e direcionadas pelas representações internalizadas.

Vive-se no interior de um grande número de diferentes instituições que Bourdieu (1989) chamou de “campos sociais”, tais como: a família, as escolas, os partidos políticos, os grupos de trabalho entre outros. Desta forma, ao se participar dessas instituições (campos sociais), exercem-se graus variados de escolha e de autonomia. Todavia, cada uma dessas instituições tem um contexto e um conjunto de recursos simbólicos. Por exemplo, a escola é o

espaço onde as pessoas acionam aspectos de suas identidades, dependendo dos papéis profissionais que exercem (diretor, professor, aluno etc.).

Dentro de algumas vertentes teóricas, entre elas, o cognitivismo, a escola é vista como um dos lugares onde se exercem papéis de espectadores e protagonistas das representações que a história, a cultura e a ideologia produzem. Como exemplo, pode-se citar a transmissibilidade do saber, noção segundo a qual o professor, ainda, resguarda e reproduz a autoridade e o poder a ele atribuído, enquanto o aluno torna-se mero receptor passivo das informações veiculadas pelo professor.

A complexidade da vida pós-moderna exige que se reivindiquem diferentes identidades, no entanto, essas diferentes identidades podem estar em conflito (HALL, 1997 E SILVA, 2005). Podemos viver, em nossas vidas pessoais ou profissionais, tensões entre nossas diferentes identidades.

É, pois, dentro da visão pós-moderna de identidade que se situa esta pesquisa. Acredita-se que, ao se analisar a enunciação chalitiana, bem como os efeitos das práticas da afetividade que, de certa forma, se “legitimam” como acontecimento enunciativo, será possível compreender melhor os processos de identificação que estão presentes em certos contextos escolares.

Assim, entendemos que todos esses conceitos que ora apresentamos serão relevantes para nos auxiliar em nosso percurso de análise, pois acreditamos que as materialidades discursivas selecionadas para estudo não só nos revelam significados transparentes, mas como em todo processo de enunciação se constitui por opacidades que precisam ser discutidas em todas as suas dimensões principalmente a ética.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Natureza da Pesquisa

Para a apresentação desta pesquisa, cumpre a tarefa de esclarecer a forma pela qual ela foi realizada, bem como quais foram as escolhas metodológicas que a sustentaram. A posição da pesquisa coaduna-se com os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, descritiva e de base interpretativista. Sob essa perspectiva, procuramos selecionar e analisar algumas manifestações discursivas presentes na obra “Educação: a solução está no afeto” (CHALITA, 2001), assim como alguns acontecimentos decorrentes dessas manifestações que parecem estar se naturalizando em certos contextos educacionais, em cujo Discurso Pedagógico ecoam os dizeres chalitianos. Um dos objetivos decorre da intenção de desvendar as aporias e os pontos frágeis presentes nas manifestações discursivas analisadas na obra supracitada.

Para a realização da análise, trabalhamos com a noção de recorte de Orlandi (1984, p.14) para quem; “recorte é uma unidade discursiva”, o que pode ser entendido como fragmentos correlacionados de linguagem e situação discursiva. Esta análise, entretanto, não ficou restrita apenas às manifestações discursivas materializadas em cada fragmento ou excerto, mas, sim, ao enunciado como um todo, que, segundo Filbida (2005, p.63), “inscreve-se num

processo sócio-histórico passando a ser, desse modo, um fenômeno possível de ser investigado, observado e identificado”.

2.2 Contexto de Pesquisa

O foco da presente investigação foi a compilação de algumas manifestações discursivas presentes na obra “Educação: a solução está no afeto” (CHALITA, 2001). Além dessas manifestações utilizamos alguns dizeres de uma professora de Língua Portuguesa que atua no Ensino Fundamental, para ilustrar parte das análises. Essa professora se dispôs a participar como sujeito nesta pesquisa, por fazer parte de um contexto educacional no qual a obra investigada é considerada uma “preciosidade” e, desse modo, é vivenciada como panacéia por quase todos os que trabalham na escola.

A escolha da obra investigada não se deu ao acaso, mas, sim, pelo fato de ela estar sendo, pelo menos no Estado de Minas Gerais, considerada como “poção milagrosa”, capaz de solucionar vários problemas relacionados à Educação. No entanto, acredita-se que a expressão correta que poderia nomear/predicar a referida obra seria “ilusão educacional”, pois o livro em estudo vem-se traduzindo em acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer relacionados a processos de inclusão do aluno no mundo do conhecimento ou mesmo na sociedade da pós-modernidade, quando, na verdade, podem estar mascarando práticas de exclusão. Falamos em exclusão, porque acreditamos que os profissionais inscritos em contextos educacionais que sobrepõem a afetividade sobre o processo de construção do

conhecimento não oportunizam o aluno a tornar-se um sujeito capaz de enfrentar os desafios que a sociedade lhe impõe como cidadão.

2.3 Perfil dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

2.3.1 Sujeito autor

Gabriel Chalita é, atualmente, Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Segundo sua biografia — e como já mencionado anteriormente — é Doutor em Direito e em Comunicação e Semiótica. É Mestre em Direito e em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e professor de Pós-Graduação da PUC de São Paulo nos programas da Educação e da Semiótica. É também membro da União Brasileira de Escritores – UBE. Realiza palestras em todo o Brasil, abordando temas voltados à Educação e ao Direito. É autor de diversas obras tais como: *Pedagogia do Amor* (1999), *A Sedução no Discurso* (2001), *os Dez mandamentos da Ética* (1995), *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)* (2003).

Lembrando o que diz Pêcheux (1995), sobre o sujeito que, ao representar-se no discurso, pode fazê-lo de várias formas, assumindo diferentes posições, projetando diversos efeitos de sujeito e, desta forma, mostrando-se fragmentado, heterogêneo e disperso, voltam-se os olhares ao sujeito Chalita. De acordo com sua biografia, ele se revela, desde criança, como um professor, não tendo demorado para, ainda na adolescência, fazer as vezes de professor substituto, quando estudava no Colégio São Joaquim. Segundo suas próprias palavras “sempre gostei de ensinar tudo”. Gabriel

Chalita foi seminarista. Na época de seminário escreveu livros para catequese que ainda são vendidos por todo o Brasil. Após sair do seminário, aos dezoito anos, foi eleito vereador e presidente da Câmara Municipal de Cachoeira Paulista.

Deve-se ressaltar que Gabriel Chalita é, antes de tudo, um homem da fé. É um católico apostólico romano, que se compromete com sua Igreja de modo particular, sendo, inclusive, membro da “*Opus Dei*,” sociedade de cristãos católicos apostólicos romanos que recebem diretamente do Papa esta prelazia e, portanto, pertencem a uma hierarquia superior a qualquer leigo, pois devem obediência diretamente ao Papa. Para que um leigo receba tal prelazia, ele deve, primeiramente, ser um católico que siga fielmente a doutrina da Igreja presente em seu catecismo. De certa forma, pode-se dizer que os membros da “*Opus Dei*” são católicos mais “radicais”, pois devem estar comprometidos com a “Obra de Deus” (*Opus Dei*) de modo integral e incondicional. Ainda no interior desse quadro de homem da fé, Chalita é apresentador de um programa semanal de entrevistas em uma rede de televisão católica (Canção Nova) da qual também é sócio fundador.

Como político ocupou a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como Ex-Secretário, está completamente comprometido com determinadas vertentes ideológicas e políticas que vêm sustentando as políticas educacionais brasileiras há muito tempo. Consideramos relevante deixar claro que os dizeres chalitianos sobre Educação, para os paulistanos, não têm tido a mesma receptividade, como ocorre em outros estados como, por exemplo, em Minas Gerais e Goiás. Os paulistanos envolvidos com a Educação formal, de uma forma ou de outra, são bastante críticos e cautelosos

ao mencionarem as propostas educacionais chalitianas, principalmente no que tange à relação Educação/afetividade.

Quando, nesta pesquisa, optamos por relatar concisamente o perfil do autor da obra, Gabriel Chalita, isto foi feito para que se pudesse entender as condições de produção da obra analisada. Esses fatores são fundamentais para a efetiva compreensão de qualquer processo enunciativo, assim como explica Gregolin (2001), que menciona que os dizeres não são elocuções livres e autônomas, mas são, sim, possibilidades específicas das condições de produção. Um sujeito, ao enunciar, sempre o fará de uma certa posição/lugar que lhe permitirá dizer determinadas coisas e não outras. Assim, para que possamos fazer uma leitura desconstrutora da obra, precisamos ter clareza das posições/lugares da enunciação Chalitiana.

2.3.2 A professora

A professora participante desta pesquisa possui habilitação na disciplina em que atua. Ela graduou-se recentemente em Letras na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Monte Carmelo (FUCAMP). Demonstra interesse em realizar um curso de Especialização. É bastante jovem, tem 23 anos, e não tinha experiência de docência anterior ao período de sua formação profissional.

2.4 A obra

O livro que é objeto central da pesquisa, escrito por Gabriel Chalita, foi publicado pela editora Gente em 2001, estando em sua nona edição. As obras

de Gabriel Chalita são sempre recomendadas nos cursos de formação continuada de professores, tanto nas redes pública de ensino quanto na particular de Minas Gerais.

Neste momento, julgamos relevante citar algumas partes da sinopse do livro, encontrada no *site* do autor, para ressaltar o que se apresenta na análise, ou seja, que a obra foi produzida como um modelo, como uma prescrição de como realizar uma boa Educação. Este fato se revela como uma contradição interna da obra, portanto, uma aporia que será analisada no próximo capítulo.

Neste livro, o autor desvenda com propriedade e paixão os caminhos mais seguros e eficazes para uma Educação fundamentada não apenas na teoria, na ciência, mas, sobretudo, no afeto, na prática cotidiana do respeito (...). O livro traz uma proposta educativa vibrante dinâmica, propícia aos novos tempos e desafios impostos pelo século XXI. (<http://gabrielchalita.cancaonova.com/pg>, 2007-05-01)

Na obra, Chalita concebe a noção de Educação sobre três pilares básicos: as habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A primeira seria a capacidade de selecionar informações técnicas, que o autor denomina aprendizado; seriam os saberes específicos para a realização de um trabalho. Já a segunda habilidade corresponde à seara dos relacionamentos humanos; nas palavras do autor: “arte de possuir, enfim, a rara capacidade de compreender as necessidades, limitações, problemas, dores e angústias dos que estão a esta volta” (<http://gabrielchalita.cancaonova.com/pg>., 2007-05-01). A última das habilidades, a emocional, é, para o autor, essencial para o pleno desenvolvimento do processo educativo: “Ela preconiza o conhecimento da essência do ser, a busca do universo interior e sua relação com o exterior.”

(<http://gabrielchalita.cancaonova.com/pg.>, 2007-05-01). Desde já, é necessário esclarecer que não se trata de, neste trabalho, negar a afetividade, posto que acreditamos ser ela um fator importante para potencializar o processo educativo. O que se coloca em posição de reserva é a forma como o autor, já na titulação da obra, posiciona-se em relação à afetividade: “Educação: a solução está no afeto”.

Conforme postula Pêcheux (1995), é necessário perceber e significar as palavras segundo as formações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1975, p.161)

Assim, a afetividade, conforme apresentada na obra em estudo, não é apenas uma palavra, mas representa uma posição, uma atitude política que o autor assume diante de seu lugar/posição discursivo. Acreditamos, entretanto, que não se pode encontrar uma única solução para os vários problemas educacionais a não ser na forma de uma “ilusão educacional” que faz o sujeito enunciar a partir de um lugar sócio-ideológico específico.

2.5 Montagem do *corpus* de estudo e coleta de dados

A montagem do *corpus* de estudo se fez a partir da leitura desconstrutora da obra: “Educação: a solução está no afeto” para que

podéssemos analisar as aporias presentes na enunciatividade do autor. A partir dos nossos objetivos e das perguntas de pesquisa selecionamos alguns excertos que consideramos, para fins de análise materialidades discursivas para serem problematizadas.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. Primeiramente, observando nossas perguntas de pesquisa selecionamos alguns excertos para que podéssemos verificar se nossa hipótese seria ou não verdadeira. Destacamos também alguns conceitos que, ao que julgamos, mereciam ser revistos e problematizados.

Em um segundo momento, coletamos alguns dados por meio de entrevista semi-estruturada individual com a professora, para que podéssemos ilustrar parte das análises. Estivemos presentes na escola investigada para que podéssemos observar mais de perto a realidade daquele contexto educacional. Algumas aulas foram assistidas, mas não foram gravadas a pedido dos professores. Assim, as considerações feitas nesta pesquisa sobre as referidas aulas são resultados de anotações de campo feitas pela pesquisadora.

2.6 Os Procedimentos para a organização do corpus de estudo e para a coleta dos dados

Para a organização do nosso *corpus* de estudo fizemos uma leitura problematizadora da obra investigada (Educação: a solução está no afeto), procuramos desvendar as aporias e as fragilidades nela presentes. Entrevistamos uma professora de Língua Portuguesa que se mostrou

interessada em participar da pesquisa. Assistimos a algumas aulas a fim de percebermos como se concretizava a prática da professora em sala de aula. Como já pontuado no item 2.5 a professora pediu que as aulas não fossem gravadas, por isso foram apenas feitas notas de campo.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes procedimentos:

- seleção de alguns conceitos e manifestações discursivas;
- categorização dos conceitos e das manifestações discursivas;
- realização de uma entrevista semi-estruturada com a professora participante da pesquisa, para que se possa ilustrar parte das análises.

No momento da leitura problematizadora da obra, procuramos assumir uma postura diferente das leituras hermenêuticas; tentamos transgredir os limites do texto, buscando, na enunciatividade chaitiana, pontos frágeis e aporias, sem, no entanto, buscar aprofundamento ou uma essência do texto, uma vez que essa leitura foi feita seguindo-se a estratégia desconstrutora proposta por Derrida (2001). No momento de selecionar os conceitos a serem problematizados, foram escolhidos aqueles nos quais mais claramente se percebiam aporias e que estavam em consonância com os objetivos e as perguntas de pesquisa.

Depois da leitura, elegemos sete temas que julgamos pertinentes para refletirmos e problematizarmos pelas fragilidades e aporias neles presentes. Os temas são: conhecimento, educação, identidade, perfis de professores, perfis de alunos, posição sujeito e aspectos prescritivos da obra. Assim, a partir desses temas promovemos a categorização dos excertos nos quais se materializavam manifestações discursivas a serem analisadas. No corpo do

trabalho apresentamos um ou dois excertos sobre cada tema. No entanto, nos anexos podem ser observados um número maior deles para que o leitor possa ter uma noção mais completa do material analisado.

No que diz respeito às materialidades selecionadas, apoiamo-nos em Santos (2004), que afirma que

Os processos enunciativos, arena das trocas lingüísticas, circunscrevem os discursos em circunstâncias pontuais. Nessa perspectiva, os efeitos de sentido refletem significações sincrônicas em acontecimentos singulares. Uma singularidade que se instaura na dialética existente entre o simbólico (significações do inconsciente) e o real (a ordem dos sentidos). (SANTOS, 2004, p.110).

Assim, entendemos tais materialidades apenas como pontualidades que poderão produzir devires múltiplos, dependendo da posição e do olhar do pesquisador.

Pontuamos como já mencionado anteriormente, que nos anexos encontram-se uma quantidade maior de excertos bem como a entrevista da professora para ilustrar melhor as análises.

2.7 Os procedimentos para a análise dos dados

Foram utilizados parâmetros qualitativos e interpretativistas para a análise dos dados, pois acreditamos que eles possibilitam uma discussão mais substancial dos mesmos. Tomando como base o projeto de Desconstrução, tal como proposto na obra de Derrida (1973), atentamos para a enunciatividade chalitiana, no sentido de tentar revelar suas aporias, como a que foi percebida na “orelha” do livro. Nela, o autor se contradiz, ao enunciar que tal obra “não

traz o desenho do mapa, mas que aponta caminhos”. Mas o que é um mapa? Não é um direcionamento? Como não traz mapa, se toda a leitura vem permeada de modelos, prescrições e apontamentos? Destacam-se, também, alguns conceitos que, sob esta ótica, devem ser analisados e problematizados, como por exemplo, os conceitos de conhecimento e de identidade.

No momento da leitura, esteve presente a preocupação de buscamos os pontos frágeis presentes na enunciatividade investigada, sempre levando-se em consideração as condições de produção e a noção de interdiscurso já discutida no capítulo anterior. Esse foi um momento de fundamental relevância para que pudéssemos implementar as análises em consonância com o arcabouço teórico escolhido. Além disso, foi nosso interesse ilustrar parte das análises com dizeres de uma professora inscrita em um contexto que vivencia os dizeres chalitianos de modo pouco crítico. A relevância desse segundo momento de coleta de dados se justificou pela necessidade de ilustrar como a enunciação chalitiana pode-se traduzir em acontecimentos que são escamoteados por dizeres e práticas afetivas.

A entrevista com a professora foi realizada no mês de julho de 2006. A referida professora formou-se no final de 2005 e, na ocasião da entrevista, estava finalizando um semestre de trabalho. Percebemos que, durante suas respostas, ela também fazia uma avaliação do seu trabalho e, ao mesmo tempo, um desabafo sobre sua profissão.

Na primeira vez em que a pesquisadora teve contato com a obra em análise, foi por uma “sugestão” da equipe pedagógica de uma escola particular em que lecionava no ano de 2003. Desde a época do primeiro contato com o livro, a pesquisadora sentiu-se intrigada com seu título “Educação: a solução

está no afeto”. Desde esse primeiro contato, houve várias oportunidades de relê-la. Quando cursamos as disciplinas do Mestrado, a leitura da referida obra foi feita de modo bastante distinto, pois, em virtude das reflexões decorrentes dos postulados teóricos de Derrida (1972), Pêcheux (1995), Austin (1990) e Hall (2005), ela se processou de modo intrigante, levando-nos à percepção de vários fatores que até então não haviam sido percebidos, como, por exemplo, a posição sujeito-autor, as aporias e fragilidades presentes em qualquer enunciação, o caráter performativo da linguagem e os conceitos de representação e de identidade. Desta forma, o texto passou a ser percebido como uma materialidade em que se entrecruzam vários discursos. Para sustentar esses dizeres, buscamos em Fernandes (2005) o seguinte fragmento,

Inicialmente, pode-se afirmar que discurso, (...), não é a língua, nem texto, nem fala, mas que necessita de elementos lingüísticos para ter uma existência material. (FERNANDES, 2005, p.20)

Assim sendo, o texto e os sentidos que foram sendo construídos pelos olhares da pesquisadora foram tomando direções outras que não aquelas que se consolidam em torno de uma leitura hermenêutica. Buscamos fazer uma leitura desconstrutora de cada página da obra, para descortinar pontos frágeis e aporias ali presentes.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados que foi efetuada do seguinte modo: primeiramente, problematizamos alguns excertos da obra chalitiana, a fim de discutir algumas aporias, representações e pontos frágeis nela presentes, bem como os perfis identitários relacionados a professores e alunos ali delineados. Para complementar algumas partes da análise, utilizamos os dizeres de uma professora, a fim de discutir de que forma a proposta chalitiana pode produzir efeitos nas práticas e acontecimentos da sala de aula e no contexto escolar como um todo. Dessa forma, pudemos perceber como as manifestações discursivas sobre afetividade presentes na enunciação chalitiana e os dizeres da professora se entrecruzam, fazendo eco no discurso pedagógico. Inicialmente, foram categorizados os excertos em sete grupos, conforme apresentados nos quadros que se seguem.

Em um segundo momento, enceta-se uma apreciação das possíveis consequências éticas e políticas da “legitimação” das manifestações discursivas sobre afetividade, materializando-se em práticas afetivas, para o cotidiano escolar e para a vida dos alunos que fazem parte dessa realidade.

Esclarecemos que esta análise é um recorte resultante de uma leitura e de uma escolha do sujeito que a produziu, no caso, esta pesquisadora. Consideramos relevante ressaltar este aspecto para deixar claro que esta é apenas uma possibilidade para o encaminhamento das análises, pois é

resultado de um processo de clivagem e metadiscursividade. Desse modo, os estágios hermenêuticos⁴⁵ e heurísticos⁴⁶ que se instauram nesse processo de discursividade⁴⁷ serão únicos. Reafirmando nossa posição, citamos Freitas (2006), que, concordando com Cameron *et al.* (1992), postula que

...nós pesquisadores, somos, antes de mais nada, pessoas posicionadas socialmente, e que trazemos, inevitavelmente, nossos posicionamentos e tudo o que constitui nossa subjetividade para dentro dos processos de pesquisa com os quais nos envolvemos. Por outro lado, segundo esses autores, essa subjetividade não deve ser vista como algo negativo, mas como 'um elemento presente nas interações humanas que incluem nosso objeto de estudo' (FREITAS, 2006, p.38)

Dando início a nosso percurso de análise, apresentamos o quadro 1 que nos traz a concepção de conhecimento presente na obra chalitiana, "Educação: a solução está no afeto"

Quadro 1 - Concepção de conhecimento⁴⁸ presente na obra

Aspectos que subjazem à concepção de conhecimento presente na obra	
Aporia	Conhecimento como transmissão X conhecimento como construção.
Materialidade Linguística	1º) p. 11 "Há muitas formas de transmissão conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor" 2º) p. 65 " <i>A questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem tem de ser permanente. É um processo do professor e do aluno, que faz com que a Educação não se reduza a meros conteúdos decididos por pessoas distanciadas das peculiaridades regionais e culturais, conteúdos incutidos de</i>

⁴⁵ Este é um estágio em que o sujeito olha, percebe seu objeto, é uma perspectiva constituída pelo sujeito (SANTOS, 2006 em comunicação em sala de aula).

⁴⁶ O estágio heurístico é o estágio em que se instaura a relação do sujeito pesquisador com todos os atravessamentos, levando tal sujeito a re-significar sua constituição identitária. Na verdade é a interface construída por interlocuções entre o posto e o atribuído (SANTOS, 2006, em comunicação em sala de aula).

⁴⁷ Discursividade é a relação que se estabelece entre sujeito e objeto ou sujeito-sujeito. A discursividade propicia a metadiscursividade (SANTOS, 2006, em comunicação em sala de aula).

⁴⁸ Como já mencionado anteriormente, destacamos que estaremos considerando conhecimento como os processos de ensino e aprendizagem construídos no contexto escolar.

Iniciaremos nosso percurso de análise a partir de alguns pressupostos. O primeiro deles, no qual nos amparamos, é considerar os excertos⁴⁹ em análise como fragmentos de linguagem inseridos em um contexto social, cultural e político. Trabalhamos com a linguagem na perspectiva austiniana, que a percebe como forma de ação. Nas palavras de Souza Filho (1990, p.10), “A linguagem é uma prática social concreta e, como tal, deve ser analisada”. Um outro pressuposto que sustenta nossas reflexões é a certeza de que não existe neutralidade ou ingenuidade em linguagem. Para afirmar tal posição, buscamos sustentação em Derrida (2001), quando postula o seguinte:

Ora, a “língua usual” não é inocente ou neutra. Ela é a língua da metafísica ocidental e transporta não somente um número considerável de pressupostos de toda a ordem, mas pressupostos inseparáveis e, por menos que se preste atenção, pressupostos que estão enredados em um sistema. (DERRIDA, 2001, p.25).

A partir da citação derridiana, entendemos que não há neutralidade ou inocência em linguagem. Assim, a partir desse pressuposto, daremos início à análise dos excertos do Quadro 1, no que tange às concepções de conhecimento materializadas na obra em questão. E, para abrir este espaço, citamos Foucault (1971), que estabelece uma relação entre o conhecimento e a prática/ação.

o conhecimento é concebido como discurso, composto de práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falam (...) as

⁴⁹ Para fins de análise estamos considerando excertos a materialidade retirada da obra em análise. Os excertos estão contidos nos quadros. Consideramos sequência discursiva trechos da entrevista da professora.

práticas não identificam objetos, elas os constituem e no ato de fazê-lo ocultam sua própria invenção. (FOUCAULT, 1971, p. 40)

Logo, partindo dessa afirmação, percebe-se a relação que o conhecimento estabelece entre formas de ação que se revelam como práticas que compõem discursos e o devir. Assim, acreditamos poder entender o conhecimento como os processos de ensino e aprendizagem que se constituem por meio de interlocuções, por meio de práticas que desembocam em acontecimentos de sala de aula ou no contexto escolar como um todo. Quando estabelecemos a relação entre conhecimento, devir e práticas, o fazemos porque acreditamos que ele, o conhecimento, é algo que se constitui em um movimento contínuo e, portanto, nunca poderá apresentar-se apenas como um produto acabado transmissível de um sujeito a outro. Essa é a nossa posição de sujeito-pesquisador diante da análise implementada no texto que se segue.

Antes de fazer uma análise em separado de cada excerto como se segue, gostaríamos de destacar que uma das aporias⁵⁰ e pontos frágeis que a obra nos apresenta é a noção de conhecimento como produto e como processo. Essas aporias foram flagradas a partir de uma leitura desconstrutora da obra em análise, uma vez que tal leitura nos oportuniza revelar aquilo que o texto tenta ocultar: os paradoxos, as contradições e as incoerências conforme já explicitado por Mascia (2005) no capítulo segundo deste trabalho, na página 30. As representações do conhecimento como produto ou como processo, conforme Chalita nos apresenta, precisam ser discutidas para que possamos perceber as fissuras, as fragilidades e as conseqüências de se adotar uma ou outra concepção de conhecimento nos contextos educacionais.

⁵⁰ Consideramos uma aporia uma contradição interna presente no interior da obra, conforme os pressupostos derridianos adotados nesta pesquisa.

Analisando o primeiro excerto: *“Há muitas formas de transmissão de conhecimento⁵¹, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se complementa com amor”* (CHALITA, 2001, p.11), podemos evidenciar uma noção de conhecimento como algo que se transmite. Logo, o processo de ensinar se daria pela transmissibilidade de informações e, segundo Chalita, o ensino seria complementado com afeto, com amor.

Esse excerto parece elucidar a FD na qual o autor se inscreve. Tal FD se constitui essencialmente, a nosso ver, pelo interdiscurso religioso, *“Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor”* (CHALITA, 2001, p.168), pelo interdiscurso político de cunho neo-liberal, *“O trabalho é dignificante... O trabalho é capaz de operar milagres, de preencher o vazio deixado pela carência e pela não aceitação social”* (CHALITA, 2001. p.52) e pelo interdiscurso educacional que se revela na forma de manifestações discursivas associadas à afetividade, *“... sem afeto, como já dissemos, não há educação”* (CHALITA, 2001, p.151). Uma vez inscrito nesta FD podemos perceber que toda a enunciatividade chalitina vem permeada por uma tentativa de idealização dos sujeitos e dos processos de ensino e aprendizagem, como se fosse possível negar o conflito como algo constitutivo das relações humanas.

Percebemos ainda que a noção de conhecimento ligada à transmissibilidade pode estar associada à idéia de linguagem como estrutura, representação unívoca da realidade ou comunicação e não como define Derrida (2001), como “sistema de rastros”, como movimento, ou melhor, como jogo. Podemos dizer que a concepção de conhecimento como transmissão fundamenta-se também nas concepções iluministas nas quais ainda se

⁵¹ Em todos os excertos selecionados para análise os grifos são nossos.

circunscrevem alguns discursos, dentre eles, o discurso educacional. Segundo Rajagopalan (2002, p. 78), “a lógica do iluminismo era uma lógica centrada no indivíduo”; que era dotado apenas do consciente e estava engajado em uma busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que poderia ser descoberta. Essa parece ainda ser a concepção de aluno e de professor que sustenta o discurso pedagógico (DP de agora em diante). Parece também ser esta concepção de sujeito cognoscente, uno e dotado de uma essência que fundamenta a enunciatividade Chalitiana, quando sustenta que, “A essência prepondera sobre a aparência” (CHALITA, 2001, p.59). Deste modo, a partir das materialidades aqui apresentadas, podemos constatar que Chalita enuncia a partir de uma determinada posição e de um determinado lugar, o que reafirma a FD na qual se inscreve, conforme anteriormente mencionado.

Ao que parece, quando o autor enuncia que o conhecimento é algo que se transmite, como no excerto: “há *muitas formas de transmissão de conhecimento...*”, ele deixa de considerar o conhecimento como um processo que se constitui por meio de múltiplas interlocuções⁵², para considerá-lo produto, e isso pode acarretar uma série de conseqüências graves, como as que a Educação já vivencia, a saber: a verticalização do poder na autoridade do professor, que é concebido como o único portador da verdade-saber. Tal fato parece revelar o que propõem Deacon & Parker (1995, p.103) quando discutem os postulados de Foucault concebem “a comunicação, particularmente no interior das instituições, como uma outra possível técnica de poder”.

⁵² Consideramos múltiplas interlocuções, as interlocuções entre aluno e professor, professor e aluno, aluno e textos, textos e professores, alunos e o mundo e o mundo e os professores, dentre outras

. Assim, entende-se que o ato de educar estaria atrelado a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, de avaliação e de poder, que se revelariam na representação do professor como portador da verdade.

Embora Chalita esboce, em outros momentos, como os selecionados no Quadro 1 do anexo, o perfil do professor para uma outra Educação como interventor, problematizador, ele não considera que o conhecimento se constrói na tessitura de sentidos, na interlocução entre os vários sujeitos inscritos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esse autor sugere que a concepção de transmissão de informação acontece de forma unidirecional de um sujeito a outro. Pode-se, portanto, afirmar que tais dizeres sustentam práticas pedagógicas que poderiam ser abarcadas pela noção de DP, noção esta já construída dentro do campo da AD.

Segundo Riolfi (1999, p. 33), “na vigência do DP, o aluno e o professor são reduzidos a sua imagem social”. Nesse caso, o aluno é considerado como aquele que nada sabe e está na escola para aprender; e o professor, como aquele que tudo sabe e está na escola para ensinar. Tal imagem referenda o aparelho ideológico (Althusser, 1985) – a instituição escolar – e garante ao professor sua autoridade e seu poder.

Neste ponto, é pertinente citar os dizeres da professora, para evidenciar como ela percebe e explica o que é conhecimento, pois pode se demonstrar pela sequência abaixo como sua enunciatividade está em consonância com a enunciatividade chalitiana. Embora P1⁵³ tente conceituar conhecimento como processo, prevalece em seus dizeres a noção desse como produto, como algo que se transmite de um sujeito ao outro.

⁵³ Usaremos o símbolo P1 para identificar a professora entrevistada.

Observe-se a sequência discursiva abaixo:

- P1 “Conhecimento?! Tinha isso?! O conhecimento seria igual ao que o professor quer comunicar, saber viver em sociedade, é saber... viver em sociedade, saber qual é o seu lugar, respeitar o outro, ir buscar soluções para os problemas, não só ficar esperando que o outro resolva ou pense assim: ‘isso tá ruim’ e pronto, se tá ruim, vamos pensar e ver o que pode melhorar, né? O conhecimento, então, seria ter essa capacidade de raciocínio e não se frustrar diante de um problema e nem ficar esperando o outro, não. Ir além, ir buscar aquilo que ele precisa para viver, principalmente um trabalho.”

Para P1, o que é conhecimento parece cambiar entre duas vertentes, a primeira delas associa-se à construção de valores éticos e morais como: “*saber viver em sociedade.... respeitar o outro*”. A segunda vertente parece associar-se à noção de conhecimento como transmissão, “*conhecimento seria igual ao que o professor quer comunicar.*” Ao associar o conhecimento ao ato de comunicar, parece que a professora considera comunicar como o veículo, o transporte ou o lugar de passagem de um único sentido. Esclarecemos, aqui, que a observação feita em sala de aula corrobora esses dizeres, pois percebemos que a professora sempre dita a resposta certa, estabelece o que é certo ou errado nas condutas de seus alunos. Parece-nos que o sentido utilizado por P1 para o verbo comunicar é o mesmo utilizado pela semiologia e desconstruído por Derrida. Observemos:

...esse equivoco marca, pois, o projeto “semiológico” mesmo, com a totalidade orgânica de seus conceitos, em particular o de comunicação, o qual, efetivamente, implica a transmissão encarregada de fazer passar, de um sujeito a outro, a identidade de um objeto significado, de um sentido ou de um conceito, separáveis,

de direito, do processo de passagem e da operação significante. A comunicação pressupõe sujeitos (cuja identidade e presença estejam constituídas antes da operação significante) e objetos (conceitos significados, um sentido pensado, que a passagem da comunicação não terá que constituir nem, de direito, que transformar). (DERRIDA, 2001, p.29-30)

Parece, que nesses dizeres de P1, o conhecimento se reafirma como transmissibilidade: *“o conhecimento seria igual ao que o professor quer comunicar”*. Neste ponto, consideramos pertinente lembrar que P1 parte do pressuposto de que o sujeito é capaz de controlar os sentidos daquilo que enuncia. Logo, a “verdade”, aqui entendida como conhecimento, enunciada pelo professor, deverá ser a mesma verdade descoberta, absorvida e entendida por todos os alunos.

Podemos, a partir desses dizeres, colocar em prática a estratégia da desconstrução proposta por Derrida (2001), pois considerar o conhecimento como uma verdade, como único e como algo que estaria posto a ser descoberto pelo aluno, por meio da transmissibilidade do professor, permite perceber que a tradição fonologocêntrica, ainda permanece, de certa forma, no meio educacional. A transmissibilidade seria a revelação da verdade proferida pela voz do professor. Essa concepção de conhecimento, como um saber a ser revelado, pode estar camuflando, de modo sutil, a perversidade do sistema de exclusão no qual se está inserido, pois a verdade/conhecimento está atrelada ao poder. Desse modo, muitas vezes, quem não tem poder não tem também acesso ao conhecimento⁵⁴ e, por isso, vive à margem de uma sociedade que se encontra alicerçada sobre a representação do ter, que é o poder.

⁵⁴ Aqui consideramos conhecimento um conjunto de habilidades e competências que são construídas num contínuo que poderá fazer do sujeito um ser crítico capaz de posicionar-se e

Percebemos na enunciatividade de P1 uma tradição racionalista de educação, pois, nesta vertente educacional, o conhecimento é considerado como um processo lógico e está essencialmente associado a esquemas mentais de raciocínio. Observemos, os dizeres de P1: *“o conhecimento, então, seria ter essa capacidade de raciocínio”*. Acreditamos que a crença de considerar o conhecimento como capacidade de raciocínio é efeito de se conceber a linguagem como transparente e neutra e como simples forma de representação da “realidade”.

Acreditamos que Chalita, como muitos autores, vive os esquecimentos pechêuticos números um e dois, conforme explicitados no capítulo 2, quando discorremos sobre a noção de sujeito. O primeiro, que diz respeito à ilusão de que o sujeito é capaz de controlar os sentidos dos seus dizeres e o segundo, que se refere à ilusão de que o sujeito controla o que diz, de ser fonte, a origem do seu dizer. A ilusão de completude é que move o homem em cada momento de enunciação, mas deve-se ter sempre claro, que essa é uma ilusão. Para que possamos sustentar nossas reflexões, observemos o que nos diz Derrida (2001), a respeito da noção de linguagem como representação de algo constituído internamente e que se expressa que se traduz:

... esse efeito da linguagem que impulsionaria a representar a si própria como representação ex-pressiva, como tradução para o lado de fora daquilo que foi constituído do lado de dentro. A representação da linguagem como ‘expressão’ não é um preconceito acidental; é uma espécie de engodo estrutural, aquilo que Kant teria chamado de ‘ilusão transcendental’. (DERRIDA, 2001, p.39)

ter consciência das incompletudes que o constitui, mas acima de tudo saber que as verdades são construtos políticos e que podem a cada posição que o sujeito assume ser transformadas.

Percebemos que a associação do conhecimento com a idéia de transmissibilidade é uma prática que há muito tempo vem sendo legitimada pela sociedade ocidental, constituída a partir de pares binários, cujos termos são sempre hierarquizados. Nas palavras de Derrida (2001, p. 48), “... em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta”. Dessa forma, percebemos que no par professor X aluno, o professor ocupa a parte superior do par, portanto é ele quem dita (“transmite”) a verdade.

Com isso, percebemos que as manifestações discursivas sobre afetividade e as práticas da afetividade decorrentes dessas manifestações surgem nos ambientes educacionais como forma de equacionar muitos problemas, porém acabam gerando exclusão. Exclusão, porque essas manifestações discursivas podem apagar as diferenças e forjar uma homogeneidade utópica, que poderá conduzir a uma educação vinculada à escolarização de massas não pensantes. Essa concepção de educação constitui-se a partir de dizeres e práticas marcadas pelo paternalismo exagerado, em detrimento do acesso ao conhecimento. Observemos, na seqüência discursiva retirada da entrevista de P1, como isso se revela nos contextos escolares que acreditam no poder do afeto como “poção milagrosa”,

- P1 “...um bom aluno que teve um contratempo durante o ano letivo, aluno que ficou doente ou perdeu alguém... teve um outro tipo de problema que afetou muito o aprendizado dele () mas que eu vejo que o aluno é bom, educado e que tem capacidade para continuar o ano seguinte eu promoveria ele.”

Entendemos que, quando P1 utiliza o critério do “bom aluno” para promovê-lo à série seguinte, ela está considerando o afeto como parâmetro que baliza os critérios de aprovação ou reprovação, pois ser bom aluno, neste contexto educacional, associa-se ao fato de o aluno ser educado, disciplinado e cumprir as ordens e tarefas propostas pela professora. Esses critérios atrelados à afetividade como fator primordial para a promoção ou retenção de alunos parecem estar sendo naturalizados em alguns contextos educacionais, o que corrobora para que se mantenham os índices e resultados apresentados por essas escolas em avaliações externas como o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública).

No segundo excerto, “A questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem tem de ser permanente. É um processo do professor e do aluno...” (CHALITA, 2001, p.65), o autor já demonstra uma contradição, na medida em que concebe o conhecimento como construção, como processo, como circularidade, como algo permanente, revelando, assim, uma aporia em seus dizeres. Isto porque, ao mesmo tempo em que utiliza uma concepção de conhecimento como produto, para fundamentar uma postura positivista na qual o DP se inscreve, utiliza uma outra, como processo, o que faz ecoar seus dizeres em torno de uma postura que não mais assume, de que o aluno não é um depositário de informações e de teorias do conhecimento, mas alguém dotado de subjetividade de consciente e inconsciente e portador de uma memória, nas palavras de Chalita (2001, p.212) “O ser humano não consegue se desenvolver sem o outro”. Julgamos que o autor considerando o conhecimento como processo deveria

levar em conta todas as questões de subjetividade, que o aluno e o professor como qualquer outro ser, não é apenas consciente.

Isso inscreve esse aluno nos dizeres que consideram o conhecimento como um processo de construção. Nessa tentativa de colocar o sujeito-aluno no interior do processo de construção do conhecimento, há também uma tentativa de desverticalização do conhecimento e, por assim dizer, do poder, pois a autoridade não é mais centrada na figura do professor como transmissor e como o único detentor da verdade. Nesse processo de descentralização, haverá a possibilidade de construção de verdades, o que poderá conduzir a transformações na educação dos jovens.

Torna-se pertinente mencionar que, ao inserir o aluno no processo de construção do conhecimento, levando-o a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, a escola pode diminuir as desigualdades e a distância entre professor e aluno e fortalecer o poder dos estudantes para que sejam capazes de falar e agir por eles próprios⁵⁵. Todavia, o que não se pode deixar de questionar é como esse processo de inclusão, de desverticalização, de descentramento de poder vem sendo concretizado nas escolas e quais os possíveis efeitos disso para essa nova Educação⁵⁶, tal como mencionada na obra chalitiana.

Ressaltamos que, na tentativa de criar uma solução para o problema educacional, o autor, na verdade, propõe apenas a criação de um novo centro. Assim, Chalita propõe um descentramento, mas, ao mesmo tempo, cria um

⁵⁵ Gostaríamos de esclarecer que concordamos com (ARROJO, 2003, p.15) quando afirma que “O homem ocidental, forjado no culto ao racionalismo, ilude-se com sua suposta autonomia ‘consciente’”; logo consideramos que todos os sujeitos estão imersos em FDs que delimitam o que pode ou não ser dito.

⁵⁶ Estamos usando a terminologia “nova Educação” para categorizar a Educação proposta por Chalita (2001), fundamentada em relações afetivas entre os pares professor e aluno e aluno e comunidade escolar.

outro centro, ou seja, o que antes era focado no professor autoritário (portador da verdade-saber) agora teria como foco o aluno, um ser afetivo e amoroso.

Essa atitude de criação de novos centros, e da inversão dos pares a serem hierarquizados, foi um dos alvos da crítica derridiana e, para problematizar tal atitude como alternativa para solucionar problemas, Derrida propõe o “*renversement*”⁵⁷, que é inseparável do momento de deslocamento com relação ao sistema a que antes pertenciam os termos de uma dada oposição conceitual. Em suma, o problema não está apenas na criação de novos centros, mas nos efeitos que tais inversões exercem sobre o sistema como um todo, pois cada centro criado estará permeado por questões políticas e envolverão tomadas de posições éticas.

Destarte, conceber o conhecimento como produto ou como processo não é apenas representação ingênua que assumem uns e outros responsáveis pelo processo educacional. Cada uma dessas representações assumidas terá desdobramentos políticos, uma vez que estarão em jogo, no momento de cada enunciação, diferentes posições que envolvem concepções de linguagem, de sujeito, de educação e de mundo que se vislumbram. Encerramos essa reflexão citando Rajagopalan (2003, p.33): “... toda atividade que envolve a política, envolve escolha. E a escolha pressupõe a existência de uma escala de valores, uma hierarquia. A questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha.”

⁵⁷ O “*renversement*” é a fase de inversão que compõe a estratégia desconstrutivista. Segundo (Estrada, 2002, p.12), “o *renversement* reúne sentidos de subversão, perturbação, derrubamento”. De acordo com (DERRIDA, 2001, p.48) “A necessidade desta fase é estrutural, ela é pois, a necessidade de uma análise interminável: a hierarquia da oposição dual sempre se reconstitui”. Assim, entendemos que o *renversement* é uma proposta de descobrir o que aconteceria e os possíveis efeitos quando em um dado momento inverte-se a hierarquia. No entanto, esclarecemos que não se trata de uma simples inversão, mas de se perceber as consequências dessa inversão.

Quadro 2 - Concepção Chalitiana de Educação

Aspectos que embasam a concepção chalitiana de Educação	
Representações	Educação = afeto
Materialidade Lingüística	1º) p. 128 <i>“Trata-se de ampliar a responsabilidade da Educação para as habilidades sociais e psicológicas, priorizando a afetividade, equilíbrio, a convivência plural”.</i> 2º) p. 151 <i>“E a amizade com os alunos é essencial. Sem afeto, como já dissemos, não há Educação”.</i>

Vivemos um momento no cenário nacional em que questões associadas à educação estão, de modo especial, ocupando lugar de destaque em vários fóruns e discussões na mídia, nos ambientes educacionais e na sociedade como um todo. A produção acadêmica sobre o tema “Educação” nunca foi tão intensa como neste início de século: são obras literárias, pesquisas publicadas e até livros de auto-ajuda orientando e/ou prescrevendo posturas para pais, professores e gestores. Segundo Silva (1995), tanto a educação quanto as teorias educacionais são campos férteis para muitos questionamentos, pois, nas palavras desse autor: “Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismos: esse é o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam” (SILVA, 1995. p.248). Assim sendo, a educação torna-se campo propício para questionamentos e investigações.

Muitas são as representações atreladas à concepção de educação: educação como construção de valores morais, educação como construção de conhecimento acadêmico, educação como preparação para o mundo do trabalho, educação como inclusão e outras. Acreditamos que cada uma dessas representações manifesta-se em práticas pedagógicas que ecoam no DP por meio de processos de identificação criados pela própria escola, a partir de atos

de nomeação/predicação que, muitas vezes, terminam por ser assumidos pelos alunos como uma referência identitária.

Julgamos pertinente acrescentar a essa reflexão que cada uma dessas representações sobre educação, ao serem assumidas pela escola e/ou sociedade, revelam posições políticas e ideológicas, logo não são representações aleatórias, inocentes. Sustentando nossos dizeres, citamos Pêcheux (1995, p.149): “Só há prática de e sob uma ideologia”. Portanto, a escola,⁵⁸ ao assumir determinadas concepções de educação, precisa ter consciência de que suas práticas revelarão posicionamentos políticos e ideológicos que terão implicações éticas para toda a sociedade. Desta forma, considerar que o afeto é a solução para a educação, fará com que surjam acontecimentos no contexto educacional que geram problemas políticos e éticos graves. Inicialmente, utilizaremos um fragmento da seqüência discursiva da entrevista de P1, para ilustrar um desses problemas. Ressaltamos que neste trabalho estamos considerando que a linguagem assume sempre um caráter performativo. Desta forma, estaremos atentos à força que as palavras assumem no contexto de enunciação e os efeitos que elas provocam. Observemos:

- P1 “Nessa escola a afetividade é colocada em primeiro plano, acho mesmo que até mais que os conteúdos que são trabalhados, até mais mesmo que português, inglês, essas coisas mesmos, porque o aluno lá não pensa em continuar estudando, para que eles não virem uns verdadeiros marginais como é o meio como muitos estão inseridos, então a escola tem que trabalhar esse outro lado....”

Neste fragmento, são evidenciados muitos pontos que, a nosso ver, precisam ser discutidos pelos efeitos que podem provocar, pois, como notamos

⁵⁸ Quando mencionamos escola estamos considerando toda a comunidade escolar.

pelos dizeres de P1, a escola, de alguma forma, antecipa o “destino” dos seus alunos como aqueles que não prosseguirão seus estudos e assim sendo, não precisam dominar os conteúdos curriculares básicos, o que leva a escola, então, a priorizar a afetividade, pois essa poderia garantir que os estudantes não se transformem em marginais. A partir desse posicionamento, parece que a escola, camufla sua identidade enquanto instituição social responsável pela construção do conhecimento e assume o papel de instituição filantrópica⁵⁹, como podemos observar nas palavras de Chalita : “*O professor poderia ser (...) um auxílio ao aluno...*”. (CHALITA, 2001, p.142). Desta forma, uma instituição filantrópica não teria como função social assegurar aos alunos o domínio de competências e habilidades básicas como ler e escrever.

Entendemos que toda teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de liberdade, crítica e autonomia. Então, diante desse fato, resta-nos um questionamento. Como os alunos, frutos dessas escolas que sobrepõem a afetividade sobre o conhecimento, podem ser livres, críticos e autônomos, se estão à margem de uma sociedade que, cada dia mais, exige múltiplas competências associadas ao letramento? Não será esta uma forma de exclusão?

Consideramos importante ressaltar que partimos do pressuposto de que não há teoria sem prática e nem prática que não esteja atrelada a uma concepção teórica. Além disso, todas as práticas educacionais são permeadas por concepções teóricas que, como tão bem afirma Rajagopalan (2003), legitimam determinadas exclusões. Nas palavras do autor,

⁵⁹ Estamos considerando instituição filantrópica pelo papel que a escola vem desempenhando, como por exemplo: alimentar, distribuir materiais didáticos (livros, cadernos, etc..), assistência odontológica, dentre outras atribuições que são oferecidas aos alunos.

Ao perguntar quais são as considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos na verdade inquirindo as condições em que o novo “saber” se produz e se reproduz. Estamos procurando entender, entre outras coisas, quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, quais exclusões ele legitima. (RAJAGOPALAN, 2003, p.22)

Dessa forma, estaremos considerando que a representação de educação atrelada ao afeto, como apresentada na obra, e vivenciada em certos contextos educacionais, como naquele em que P1 está inserida, tem gerado uma forma de exclusão, embora tal representação se revista de um caráter inovador e libertador, como podemos notar nas palavras de Chalita, quando afirma que *“a escola tem por missão preparar para a liberdade”* (CHALITA, 2001, p.72). Esclarecemos que, estamos considerando que o discurso educacional, assim como os demais outros discursos, se define a partir de determinadas condições de produção. Desta forma, podemos entender que, a enunciatividade chalitiana não é uma escolha livre e autônoma do sujeito Chalita, uma vez que ele enuncia a partir de um lugar que lhe permite dizer certas coisas e não outras. Estaremos considerando os excertos aqui apresentados como unidades de materialidades, ou seja, manifestações discursivas que, a nosso ver, se inscrevem no discurso educacional pelo efeito que provocam. Assim, nossa atenção no momento da análise estará voltada para o devir.

Observemos os excertos selecionados que se seguem:

1º) p. 128 “Trata-se de ampliar a responsabilidade da educação para as habilidades sociais e psicológicas, priorizando a afetividade, equilíbrio, a convivência plural”.

2º) p. 151 “E a amizade com os alunos é essencial. Sem afeto, como já dissemos, não há educação”

No primeiro excerto, quando o autor usa o verbo priorizar, ele, de certa forma, sobrepõe a afetividade em relação a outros fatores importantes que compõem o processo educacional formal, como, por exemplo, o domínio de competências e habilidades associadas aos vários conteúdos curriculares, além da capacidade de escolha, de decisão e de reflexão sobre o mundo e sobre a vida. Partindo do pressuposto de que não há ingenuidade ou neutralidade na linguagem, pois a atribuição de sentido se faz no interior de uma rede de significações, o fato de priorizar a afetividade no campo educacional assume um caráter performativo, pois este enunciado “...priorizando a afetividade” revela-se em ação, ou seja, mostra-se em acontecimentos e práticas no campo educacional e social. Desta forma, acaba sendo também uma construção política que traz consequências éticas para a sociedade como inicialmente discutido acima.

Ainda, mencionando alguns desses efeitos da sobreposição da afetividade sobre o conhecimento no âmbito escolar, faz-se necessário, explicitar que, como mencionou Foucault (1971), os discursos são espaços em que poder e saber se articulam (quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente). Assim, Chalita, como Secretário de Educação de São Paulo, assume institucionalmente uma posição/lugar de reconhecimento institucional, o que pode lhe garantir certa autoridade para implementar políticas públicas educacionais que estejam atreladas a sua posição de sujeito. Julgamos importante relembrar, mais uma vez, como já mencionado no capítulo segundo deste trabalho, que no estado de São Paulo, a proposta chalitiana de educação associada ao afeto não encontra tanto

respaldo entre professores e estudiosos da educação como em Minas Gerais, onde tal proposta tem conquistado vários adeptos nos contextos escolares.

Sabemos que a posição sujeito na qual Chalita inscreve-se é um lugar de um religioso: *“Deus abençoa não aquele que acha, mas aquele que procura”* (CHALITA, 2001, p.37) e ocupa uma posição política de cunho neo-liberal *“O homem certamente nasceu para o trabalho, que lhe é indispensável como meio de subsistência e como meta para concretizar seus planos”* (CHALITA, 2001, p.52). Tais posições propiciam e sustentam sua enunciação.

A partir da posição sujeito-autor, podemos pensar que, para um religioso, o ato de educar pode ser visto como um ato catequético, assim como faziam os Jesuítas, e para um político neo-liberal, como um meio de preparar o aluno para assumir as necessidades do mercado de trabalho.

Essa parece ser a lógica das práticas educacionais que levam o aluno a escolher uma profissão, observando-se essencialmente a lógica do mercado. E tal lógica respalda-se basicamente na lei da oferta e da procura. Esta situação, de certa forma, nos faz entender a relação estreita que existe entre educação - pedagogia e regulação social. Observemos como estas constatações ecoam nos dizeres de Chalita.

Não há como trancafiar o indivíduo entre quatro paredes para que não receba influências externas; ao contrário, é preciso prepará-los para que, na aquisição gradativa do senso crítico, saiba separar o joio do trigo. (CHALITA, 2001, p.125)

Qualificação para o trabalho é preparar as pessoas desde a tenra idade não para um resultado imediato, mas como objetivo concreto de médio e longo prazo. É fazer com que o aluno desenvolva projetos na escola de modo a antecipar a habilidade e a

responsabilidade a ser aplicada no mercado de trabalho. (CHALITA, 2001, p.129)

A materialidade lingüística acima mencionada nos permite flagrar uma aporia explicita, pois, como não ser reducionista em nenhum aspecto e priorizar a afetividade? Entendemos também que essa materialidade apresentada pode nos revelar uma opacidade, pois, no momento em que se reduz a função social da escola a uma “essência” afetiva associada a um aspecto filantrópico, podemos gerar submissão e exclusão dos sujeitos alunos inscritos nesse contexto pelo não acesso ao conhecimento-saber-poder que se constrói por práticas autoritárias e verticalizadas de transmissibilidade de informação, que a escola chama de conhecimento, ou pela simples sobreposição de práticas afetivas e filantrópicas, no que tange à principal responsabilidade da escola que é oportunizar o acesso do aluno ao mundo do conhecimento.

Segundo Derrida (2001), entendemos que as contradições, aporias e paradoxos são constitutivos de qualquer texto, pois não há texto homogêneo. Nas palavras de Derrida (2001, p.67): “aquilo que chamo de texto é também aquilo que inscreve e desdobra ‘praticamente’ os limites de um tal discurso”. Logo, podemos perceber tais contradições como as manifestações do Outro/inconsciente e como algo que sempre fala e se deixa flagrar em toda discursividade.

Contudo, o que nos chama a atenção é que, Chalita ignora tais contradições que se revelam por meio das manifestações discursivas sobre o afeto e tenta apagar o caráter excludente que assumem esses dizeres no interior das relações educacionais.

Julgamos importante citar Gore (1995) nesta parte de nossas análises, porque acreditamos que a representação de educação atrelada ao afeto pode funcionar também como forma de poder disciplinador. Observemos:

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. (GORE, 1995, p. 12)

Assim, quando a escola se utiliza das práticas afetivas como solução educativa, ela pode estar exercendo um processo disciplinador por cujo intermédio se reproduzem “regimes corporais políticos particulares” (GORE, 1995, p. 14). É assim que temos percebido os processos pedagógicos que desembocam na concepção de educação associada ao afeto, ou seja, “A pedagogia se baseia em técnicas particulares de *governo*, cujo desenvolvimento pode ser traçado historicamente/arqueologicamente (...)” (GORE, 1995, p. 14). Dessa forma, o afeto passaria a ser esta outra forma de governar.

Acreditamos que tanto Chalita quanto P1 consideram que os processos pedagógicos corporificam relações de poder entre professores e alunos. Essa relação pode ser percebida pelas materialidades aqui apresentadas:

...o professor é um líder que tem nas mãos a responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadão, de fomento de novos líderes” (CHALITA, 2001, p.177).

Se logo no primeiro dia não ficar claro aos alunos que quem manda é o professor, depois não tem jeito. (CHALITA, 147)

Julgamos importante ilustrar mais alguns efeitos percebidos no contexto escolar no qual as manifestações e práticas afetivas vêm se tornando naturalizadas, através de fragmentos da entrevista de P1

6) - P1 “O mais importante de tudo é mostrar para ele que o que ele tá aprendendo é uma coisa prática, que eles vão usar na vida deles, e mostrar a importância daquilo que eles tão aprendendo”.

7) - P1 - “A escola deve ir além dos muros. Essa escola trabalha com o GDPEAS, que é o programa afetivo sexual, que é muito bom! Que o aluno tem ... () ... alunos da classe baixa, que às vezes o pai não sabe chegar e falar sobre afetividade, sexualidade, e isso é trabalhado através desse programa com os alunos. Frequentemente eles têm palestras sobre isso, assistem vídeos, tem dinâmicas. A escola sempre leva alguém para dar palestra, pra falar sobre isso...
() Alunos com problemas em casa, eu já vi a diretora falar que vai até lá. A vice-diretora, a supervisora vai até a casa do aluno para vê o que que tá acontecendo, sempre chama os pais para falar sobre o comportamento do aluno. Nessa escola a afetividade é colocada em primeiro plano, acho mesmo que até mais que os conteúdos que são trabalhados, até mais mesmo do que português, inglês, essas coisas mesmos, porque o aluno lá não pensa em continuar estudando, para que eles não virem uns verdadeiros marginais como é o meio como muitos estão inseridos, então a escola tem que trabalhar esse outro lado, desenvolver mais a cidadania.”

Entendemos que, quando P1 enuncia sobre o processo de aprendizagem e sobre a escola, ela deixa transparecer sua concepção de educação, e podemos dizer que a escola, inserida nesse contexto de afetividade, passa a conceber o conhecimento com certa nuance de utilitarismo, e termina por assumir uma representação que faz com que os profissionais que aí atuam passem a desempenhar papéis outros que não o de professores. Parece, ainda, que a escola utiliza a representação de professor educador, passando então a nomear/predicar esses sujeitos não mais como

professores, mas como educadores. É como se a titulação de professor fosse pouco abrangente para nomear/predicar aquele que ensina. O educador seria aquele que não só abarca a profissão de ensinar, mas também aquele que se preocupa, que ama e dá carinho. Isto parece ganhar voz junto a algumas comunidades educacionais e cursos de formação de professores que, conseqüentemente, incorporam os dizeres presentes no discurso institucional.

Como se pode observar na seqüência anterior, o papel maternalista, que, na opinião de P1, é a função da escola, e, por assim dizer, da educação, cria uma confusão de papéis e de responsabilidades. Nessa perspectiva, pode-se estar fragilizando o papel central da escola e colocando o conhecimento em um patamar pouco expressivo no contexto escolar, como já discutido alhures

Em relação à seqüência 6, observamos que a escola/educação, segundo P1, deve estar subordinada ao mundo do trabalho, ou seja, às necessidades do mercado. Entendemos que uma das atribuições da escola é preparar o aluno para o mundo do trabalho, mas não só, pois acreditamos que a construção do conhecimento responsabilidade social da escola, deve ultrapassar esse aspecto. Julgamos que a principal função da escola é despertar nos alunos o gosto, o prazer pelo conhecimento como forma de viver melhor, tanto no aspecto individual quanto social.

Concluindo, percebe-se que a noção de educação atrelada ao afeto pode ser analisada como uma prática disciplinar de normalização e controle social. Isto parece encontrar sustentação nos dizeres de Larrosa:

As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. (LARROSA, 1995, p. 52)

A seguir, apresentamos a análise do terceiro quadro, onde se encontram selecionados excertos sobre a concepção de identidade presente na obra. Julgamos necessário analisar esses excertos, para que possamos reafirmar mais alguns pontos frágeis e aporias da enunciatividade chalitina presentes na obra em análise.

Quadro 3 - Concepção de identidade na obra chalitiana

Aspectos relacionados à concepção de identidade na obra chalitiana	
representação	Identidade essencialista, fixa, com conotações mentalistas.
Materialidade Linguística	1º) p. 59 <i>“A essência prepondera sobre a aparência. Talvez o cenário do futuro seja o da valorização do ser e não do ter.”</i> 2º) p. 66 <i>“Não se conseguiu desenvolver um método ou sistema educacional que faça com que o ser humano se aproxime de sua natureza.”</i> 3º) p. 138 <i>“Cada um é singular, daí que qualquer tentativa de homogeneização do ensino se traduza em fracasso”</i>

Iniciaremos nossas reflexões e análises sobre identidade a partir do que postula Derrida (2001), sobre subjetividade, para que nossos leitores possam identificar de que lugar enunciamos e qual a posição que assumimos

A subjetividade – como a objetividade – é um efeito de *différance* - um efeito inscrito em um sistema de *différance*. (...) o sujeito, e sobretudo o sujeito consciente e falante, depende do sistema de diferenças e do movimento da *différance*, que ele não está presente – e sobretudo não está presente a si (DERRIDA, 2001, p.35).

Assim, a partir da citação acima colocamo-nos no jogo da *différance* (noção essa já discutida no capítulo segundo seção 1.3.2 deste trabalho) e assim, estabelecemos que não estamos inseridos no paradigma do sujeito consciente portador de uma essência de uma identidade uma, fixa e imutável. Para corroborar nossa posição, recorreremos a Estrada (2002), para que

possamos esclarecer, de modo mais claro, a posição derridiana sobre a questão da identidade, ou melhor, da identificação e assim sustentar nossa análise.

Neste sentido, aquilo que vem a formar uma identidade é, ao mesmo tempo, aquilo que já a desloca, que já a abala, já afrouxa os laços de sua própria coesão e, deste modo, não se pode pensar aqui nem em identidade [“uma identidade jamais é dada, recebida ou alcançada...”], nem em não identidade, mas sim em um processo contínuo de “ex-apropriação” (...), processo este que se repete “interminável, indefinidamente, fantástico..” (ESTRADA, 2002, p.14)

Diante do explicitado, recorreremos de modo mais pontual a Silva (2005), para que possamos iniciar a análise dos excertos selecionados. A respeito de identidade, o autor postula que

[...] identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. (SILVA, 2005, p. 76)

Considerando o que menciona Silva, podemos crer que a identidade e a diferença são criações do mundo cultural e social. Elas são, na verdade, fabricadas pelos sujeitos em suas relações com outrem, por meio de atos de linguagem. Sendo assim, são sempre resultados de “atos de criação lingüística”, como referido por Silva na citação acima. Deste modo, quando em vários momentos de sua enunciatividade Chalita usa o lexema educador ao invés de professor, “*Ora, o educador por excelência é quem precisa atuar,*

encontrar uma solução para apaziguar o comportamento inadequado de um ou de mais alunos” (CHALITA, 2001, p.144), ele parece criar um conjunto de imagens que nos levam a crer que ser um educador é, em nossa cultura, estar além do ser professor. Ser um educador é uma outra maneira de ser e de estar na profissão de professor. Isso parece ecoar nos dizeres de Nóvoa (1992, p.35) “...identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão...”

Ao analisarmos os excertos do Quadro 3 página 106, relacionados à concepção de identidade, podemos dizer, já de início, que percebemos uma aporia entre eles. Os excertos 1 e 2 apresentam um traço visível exterior à representação da identidade como algo fixo, essencial: “*A essência prepondera sobre a aparência..*”, “*...que faça com que o ser humano se aproxime de sua natureza,*⁶⁰”. Já no excerto 3, “*Cada um é singular, daí que qualquer tentativa de homogeneização do ensino se traduza em fracasso*”, o autor parece apresenta-nos uma concepção de identidade não essencialista (concepção está já discutida no capítulo, 1 item 1. 10), pois parece acreditar na singularidade do sujeito e parece perceber a homogeneização do processo de ensino e aprendizagem como realidade “utópica” fadada ao fracasso, o que nos leva a acreditar que o autor entra no jogo da *différance*, no qual a identidade seria algo que se move, que está em constante reconstituição num contínuo das relações humanas.

Considerar que o ser humano é portador de uma essência, como nos apresenta o autor nos excertos 1 e 2, acima citados, é uma das vozes que

⁶⁰ Estamos considerando a palavra natureza neste contexto, como sendo essência, ou seja quando o autor menciona que o ser humano tem que se aproximar de sua natureza é como se o humano tivesse uma essência.

atravessa o DP. No interior desse discurso as figuras do professor e do aluno são consideradas, equivocadamente, como representando um conjunto claro e autêntico, de características que não se alteram ao longo do tempo. É como se a identidade profissional não mudasse/transformasse, ou seja, as maneiras de ser e estar na profissão de professor ou na posição de aluno seriam fixas, eternas e, desta forma, não haveria possibilidade de mudança.

Numa visão essencialista sobre identidade, o sujeito apresenta-se sempre como portador de uma essência que nasce e permanece com ele ao longo de sua vida. Em contraposição a essa concepção de identidade como algo fixo, imutável, apresenta-se outra como um processo de movência, de escape. Estar em processo significa que a identidade nunca é completamente determinada – pode-se a qualquer momento ganhá-la ou perdê-la. Nesse sentido, qualquer tentativa de fixá-la será impossibilitada pelo processo de desestabilização.

Segundo Woodward (2005, p. 15), “O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na História quanto na Biologia”; nos excertos escolhidos para análise parece que tal essencialismo está fundamentado na História. Percebe-se que os aspectos políticos que aí estão em jogo reivindicam uma cultura e uma História comum como o fundamento para uma identidade única tanto de professor quanto de aluno. Ressaltamos que foi utilizado o conceito de representação conforme a explicitação de (SILVA, 2005, p.91): “sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, e não simplesmente como expressão de algum suposto referente”.

Na verdade, a “representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA,

2005, p. 91). Partindo desse pressuposto, acreditamos que quando Chalita utiliza a representação essencialista de identidade, ele o faz para que se garanta a autoridade/poder do professor no processo educativo. Nas palavras do autor: *“Se logo no primeiro dia não ficar claro aos alunos que quem manda é o professor, depois não tem jeito.”* (CHALITA, 2001, p.152)

Encaminhando nossas análises, firmamos em Austin (1990) nossa posição de pesquisadora que percebe esses excertos como uma forma de ação e não como representação ingênua e neutra de conceitos. Desta forma, cremos que adotar uma concepção de identidade numa perspectiva essencialista, no contexto da sala de aula pode tirar do sujeito a liberdade de escolha, de filiações e de movência, pois essas escolhas e filiações serão sempre tuteladas por quem possui o poder, no caso, do contexto da sala de aula, pelo professor/mestre⁶¹, portador da verdade. Isso é o que parece sugerir Chalita ao afirmar que: *“um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas equilibradas e felizes, além de competentes”* (CHALITA, 2001, p.161).

Entendemos que a enunciatividade chalitiana pode se traduzir, como menciona Oliveira (2006), em práticas sociais que, mediadas pela linguagem, podem possibilitar a representação e a construção de vários processos identitários. Isto parece acontecer em alguns espaços educacionais que utilizam a afetividade como pano de fundo para perpetuar um sistema de “faz

⁶¹ Entendemos que a relação professor-aluno é assimétrica, pois o professor nesse par é de modo geral aquele que tem o *expertise*.

de conta”⁶². Observando os dizeres de P1, isso parece se confirmar: *“no caso daquele aluno bom (...) eu promoveria ele.”*

Acreditamos que a afetividade como solução para todos os problemas educacionais seja um engodo, pois não existe “poção milagrosa” ou forma única de intervenção pedagógica que será capaz de solucionar os problemas educacionais vivenciados nos ambientes escolares. O que temos percebido é que a leitura da obra em análise, em certos contextos educacionais, associada a certas políticas públicas como por exemplo, a “escola Inclusiva”⁶³, tem colocado em xeque a função social da escola como um espaço de construção do saber, uma vez que questões de afetividade começam a se sobrepor à própria construção do conhecimento. Se observarmos de perto, os contextos educacionais que acreditam que a afetividade pode, de fato, ser a solução para muitas de suas dificuldades⁶⁴, perceberemos que os problemas disciplinares são muito graves, o índice de evasão também é significativo, além dos resultados insatisfatórios em avaliações externas como o Sistema Mineiro de Avaliação do Ensino Público (SIMAVE), já mencionado na página 93.

Entendemos que a enunciatividade chalitiana seja opaca, pois, ao considerar a identidade como fixa, como estável, o autor tenta fazer seu leitor crer na unicidade e autoconsciência dos sujeitos. Tais sujeitos são nomeados como sujeitos cartesianos, o que é uma representação comum da metafísica ocidental, que vem sendo problematizada por vários autores desde o século XIX. Observemos o que nos diz Arrojo (2003),

⁶² Consideramos sistema de faz de conta aquele que pode se traduzir como na enunciação o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

⁶³ Esclarecemos que não nos colocamos contra a inclusão mas nos colocamos em posição de reserva e crítica a como as políticas educacionais públicas de inclusão estão sendo implementadas nos contextos educacionais.

⁶⁴ Estamos considerando dificuldades problemas relacionados a aprendizagem, a disciplina e evasão e as taxas de reprovação.

Coube, entretanto, a Nietzsche a difícil e ingrata tarefa de começar a desalojar o sujeito cartesiano de sua ilusão de presença tão arraigada a todos os projetos e concepções do homem ocidental. (ARROJO, 2003, p.13)

Retornando aos excertos 1 e 2 em análise, “a *essência prepondera sobre a aparência...*” “*Não se conseguiu desenvolver um método ou sistema educacional que faça com que o ser humano se aproxime de sua natureza*”, Chalita, menciona que uma educação renovada deve ser aquela capaz de aproximar o ser humano de sua natureza. Pode-se perceber, mais uma vez, que tal dizer parece corroborar com a visão essencialista já discutida alhures, e que será complementada a seguir.

Segundo a noção essencialista de identidade, o sujeito portador de uma essência não tem possibilidade de mudar as representações subjetivas internalizadas. Observemos como isso se concretiza na voz de P1 e produz efeitos no contexto escolar no qual ela se insere: “...*porque o aluno lá não pensa em continuar estudando, para que eles não virem uns **verdadeiros** marginais como é o meio como muitos deles estão inseridos...*”. Parece ficar claro que, a professora faz uma generalização perigosa quando usa o advérbio, “verdadeiro”, pois afirmar que se os alunos não freqüentarem a escola se transformarão em marginais ou ainda, pensar que de algum modo, os alunos que têm comportamentos e atitudes inadequadas, carregam o gen da marginalidade, como algo essencial, como algo que pertence à natureza deles, é uma generalização que produz efeitos graves para o contexto escolar e para a sociedade como um todo.

No segundo excerto, “*Não se conseguiu desenvolver um método ou sistema educacional que faça com que o ser humano se aproxime de sua natureza*”, acreditamos poder dizer que o autor entende natureza por essência. Chalita, nesse fragmento, menciona que uma Educação renovada deve ser aquela capaz de aproximar o ser humano de sua natureza. Pode-se perceber, mais uma vez, que tal dizer parece corroborar com essa visão essencialista já discutida anteriormente.

O interdiscurso chalitiano parece estar fundamentado na concepção de que o ser humano nasce com uma essência-natureza. Observando os dizeres de Giddens (1995) e Hall (1997), percebemos que seria, no mínimo, ingênuo pensar a identidade em termos de uma essência, uma vez que, segundo os autores, as identidades estão em permanente processo de movimentação, em função das formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado pelos sistemas culturais, políticos e econômicos que o rodeiam. Logo, não é portador de uma essência, mas se constitui por meio de processos identitários que são construídos ao longo de sua vida, por aqueles com quem convive, e esses vão provocando deslocamentos, re-significações, outras identificações pela linguagem. Quando se considera que o sujeito ocidental é, basicamente, o sujeito cartesiano, e abre-se a sua desconstrução, ele é colocado em uma nova posição que possibilitará ver outras dimensões de sua subjetividade.

De acordo com as análises feitas até agora, pode-se dizer que, se consideramos a identidade como algo essencial, fixo, estaremos assumindo uma concepção de sujeito e de identidade que, no arcabouço teórico em que esta pesquisa se inscreveu, não teria lugar. Acredita-se que assumir essa concepção essencialista de identidade poderá gerar uma série de

consequências em todos os aspectos da vida social e política. Essas consequências, inseridas no meio educacional, podem ser materializadas em práticas pedagógicas que viabilizam processos cada vez mais excludentes. Isto é o que se presencia por meio de muitas propostas pedagógicas consideradas modernas⁶⁵ como, por exemplo, a escola inclusiva.

Acreditamos que as diferenças devem ser entendidas como algo posto e, assim, devem ser respeitadas e entendidas como tais, sejam essas diferenças relacionadas à parte física ou à intelectual. A homogeneidade é uma ilusão e a diversidade será realidade desde que seja reconhecida como tal. Isso pode significar dizer que, dentro do DP, considerando-se os processos de ensino e aprendizagem, aquele aluno que “não aprendeu” não pode ser essencialmente considerado como inapto, como incapaz. É o que também afirma Freitas (2006),

Parece haver uma tendência, entre profissionais do ensino, de subestimarem a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos e de naturalizarem a idéia de que alguns (a propósito, o que eles chamam de alguns representa, na verdade, a maioria) nunca vão aprender...(FREITAS, 2006, p.43)

A partir da citação acima, podemos constatar que a noção de conhecimento como algo transmissível e a questão do fracasso escolar podem estar associadas, pois a sala de aula ainda é vislumbrada como um espaço de homogeneidade, e não como um espaço de diversidade de heterogeneidade. Logo, se a diversidade é constitutiva da sala de aula o conhecimento só pode

⁶⁵ A acepção de moderna na sentença é entendida como não tradicional, pautada por paradigmas menos tradicionalistas.

ser construído a partir de tal heterogeneidade e não como forma unívoca de transmissão, de comunicação.

Muitas vezes, ao vivenciarmos a diversidade em vários aspectos da vida social e cultural, deparamo-nos com opacidades que devem ser denunciadas como formas veladas de se manter um *status quo*, pois, segundo Silva,

Na perspectiva do “multiculturalismo” a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas, apoiando-se em certa idéia de benevolência, como se tais diferenças fossem apenas dados e fatos da vida social e, portanto, devendo ser toleradas. (SILVA, 2005, p. 73)

Tomando o terceiro excerto (presente na página 106) para análise, percebemos que esse vem carregado de carga semântica forte⁶⁶ e contraditória em relação aos dois primeiros, pois, ao declarar que, “*cada um é singular*”, não teria sentido pensar em unidade ou homogeneidade no contexto escolar, como parece sinalizar a primeira parte da análise, quando o autor faz alusão à homogeneização. Assim, ele acaba por utilizar a palavra “singular” de forma esvaziada, pois o que parece prevalecer é a busca pela homogeneização. Essa idéia contrapõe-se à perspectiva de identidade essencialista ressaltada até então. Logo, tal contradição mostra-se como uma aporia no interior do texto chalitiano.

Acreditamos ser possível substituir a palavra “singular” por “diferente”; assim sendo, como cada um é diferente do outro, será fracassada toda e qualquer tentativa de homogeneização de unificação

⁶⁶ Consideramos carga semântica forte, a conotação pejorativa que assume a escolha de determinados lexemas em determinados contextos.

propostas em vários modelos e práticas educacionais, como a proposta da seriação e as práticas de avaliação. Se partirmos do princípio da não unificação da identidade, podemos perceber que essa, na verdade, está sempre sendo construída e re-significada. Entretanto, as práticas que derivam dos interdiscursos que, geralmente, constituem o espaço escolar, mais precisamente o espaço da sala de aula, ainda se fundamentam em concepções de unificação e homogeneização da identidade. Tais concepções desembocam nas instituições educacionais como formas veladas de manutenção de poder alicerçado na concepção da existência de uma única verdade. Segundo Hall,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma 'identidade' em seu sentido tradicional – isto é uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2005, p. 109)

Não se pode deixar de mencionar, para finalizar esta parte da análise, que somos seres que nos constituímos por meio de práticas e acontecimentos que são veiculados no interior de vários discursos, dentre eles o discurso político. Dessa forma, nossas identidades são constituídas

no jogo de determinadas modalidades de poder, que podem trazer como marca forte a exclusão como acontecimento discursivo.

No Quadro 4, que se segue, apresentamos os excertos da obra chalitiana em análise para que possamos verificar os perfis dos professores apresentados pelo autor, ou seja, as representações que se materializam na enunciatividade chalitiana, a fim de desvelar como tais representações são constituídas e quais as possíveis consequências de se assumirem tais representações no âmbito escolar.

Nesta parte que se seguirá, utilizaremos a noção de performatividade de Austin (1990) e retomaremos algumas questões de identidade reafirmando nossa posição, que também se sustenta na concepção de identidade como “produções articuladas ao desejo e aos jogos do poder” (GONDAR, 2002, p.108).

Como toda enunciatividade tem um caráter performativo a enunciatividade chalitiana assim também o é, nas palavras de Ottoni (2000, p.129), “O performativo é o próprio ato de realização da fala-ação”. Mais especificamente, estaremos tomando em análise três representações, a do professor como detentor do saber, como pastor e como companheiro. Acreditamos que tais representações não são proferimentos ingênuos e/ou aleatórios que Chalita faz, pois, segundo Austin (1990), dizer algo é fazer algo.

Assim, nossa análise considerará a performatividade como constitutiva da linguagem e assim sendo, nos interessarão pontuar, determinadas questões externas a ela porque acreditamos que questões de linguagem estão atreladas a dimensões éticas e políticas ligadas ao uso das línguas. Deste modo,

considerar o caráter performativo da linguagem pode, segundo FREITAS (2006, p.40) “trazer à tona uma discussão sobre a responsabilidade da escola (e de sua política de nomeação) frente à constituição dos processos identitários que ela ajuda a formar”, e isto é um ponto importante na análise que se segue.

Quadro 4 - Perfis de professores

Perfis de professores apresentados na obra chalitiana	
Representações	professor formador, modelo, detentor do saber professor educador, pastor professor amigo, companheiro
Materialidade lingüística (1) Professor, formador, modelo, detentor do saber	1º) p. 155 “O professor não pode se apresentar emocionalmente abalado diante dos alunos. O professor é a referência, é o modelo, é um exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas”.
Materialidade lingüística (2) Professor educador	1º) p. 141 “É preciso lembrar que, ao escolher a profissão de educador, como a de um médico ou sacerdote, o professor está comprometido com a sensibilidade humana”. 2º) p. 177 “O professor que se busca construir é aquele que consiga de verdade ser um educador, que conheça o universo de educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos”.
Materialidade lingüística (3) Professor amigo, companheiro	1º) p. 142 “... o professor amigo poderia ser um farol, um auxílio ao aluno...” 2º) p. 151 “Professor tem de ser amigo do aluno, é um imperativo, e disso não se pode abrir mão nem fazer concessões. O professor só conseguirá atingir seus objetivos se for amigo dos alunos”.

Assim, partimos do pressuposto de que o sujeito é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento. Logo, pensar em uma identidade fixa, essencial para esse sujeito (ou para qualquer outro) não seria possível. É nesse lugar teórico que nos inscreveremos para analisar os excertos acima, ou seja, a noção de sujeito será considerada por nós conforme postula Pêcheux (1995) e tão bem explicitada por Fernandes (2005):

Sujeito: constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensas heterogeneidades e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem. (FERNANDES, 2005, p. 43).

No entanto, percebe-se que a proposta chalitiana de Educação vem atravessada por um interdiscurso que se sustenta nas noções de sujeito cognoscente e de identidade estável, conforme se pode constatar por meio das várias representações sugeridas para o professor na obra em análise e materializada, por exemplo, no excerto que se segue: *“O professor não pode se apresentar emocionalmente abalado diante dos alunos. O professor é a referência, é o modelo, é um exemplo a ser seguido (...)”* (CHALITA, 2001, p.155).

Para fins de análise, foram separados os excertos relacionados aos perfis dos professores, apresentados no do Quadro 4, em três grupos. No primeiro, observa-se um conjunto de imagens pautadas em uma visão de professor formador, detentor do saber e modelo a ser seguido. No segundo grupo, categorizam-se imagens que relacionam o professor a um educador que encara sua profissão como vocação. No terceiro grupo, classificam-se os excertos em um conjunto de imagens afetivas, pautadas em uma visão de professor amigo e companheiro que como farol é o condutor e como aquele que auxilia faz filantropia.

Percebe-se, no primeiro grupo de excertos, nos quais se apresenta o perfil do professor como formador, como modelo e como detentor do saber, representações que se encontram consolidadas em uma memória social, conforme postula Pêcheux (1990, p. 19): “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social”. Assim, a partir disso,

entendemos que os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. Desta forma, na análise da enunciação chalitiana, tentaremos extrapolar o lingüístico e descortinar os entremeios e a exterioridade que a constitui. Ressaltamos que esta tarefa se fará levando em consideração o fato de que os indivíduos, neste caso Chalita, “são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p.161). Assim, pontuamos que o autor Gabriel Chalita foi Secretário de Educação do Estado de São Paulo durante o governo Ackim é um católico fiel à doutrina da igreja; esses dois posicionamentos, dentre outros, determinam o que pode e deve ser dito por ele, pois conforme assevera Pêcheux (1995, p.160), “... numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, (...) determina o *que pode e deve ser dito...*”.

A princípio, partiremos da percepção de que a representação do professor como detentor do saber, modelo e formador apresenta-se como um monumento⁶⁷ na enunciatividade chalitiana. Essas representações acarretam efeitos sérios vivenciados, hoje, nos contextos escolares. Por exemplo, a figura do professor como o portador da verdade e, por assim ser, como o único detentor do saber. A representação do professor como aquele que “é capaz de formar” faz desse sujeito alguém que tem o destino dos alunos em suas mãos. Isso pode ser evidenciado no excerto: “Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas equilibradas e felizes, além de competentes.” (CHALITA, 2001, p.161).

⁶⁷ Professor é a referência, é o modelo, é um exemplo, a essas representações estamos considerando monumentos.

O professor, quando nomeia ou predica um aluno, imprime em cada um desses sujeitos uma marca⁶⁸ que será indelével e poderá o acompanhar por toda a sua jornada acadêmica. Buscamos em Freitas (2006), sustentação para nossos dizeres:

Parece haver uma tendência, entre os profissionais do ensino, de subestimarem a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos e de naturalizarem a idéia de que alguns (a propósito, o que eles chamam de alguns representa, na verdade, a maioria) nunca vão aprender mesmo, portanto, vamos “brincar de faz de conta” até que eles percam suas vagas e deixem a escola. Assim que me parece muito grave é justamente a tentativa da escola – professores(as), diretores(as), supervisores(as) – de se outorgar o direito de decidir (sempre por meio da nomeação nada inocente) quem serão ao “alunos especiais” (aqueles “irrecuperável”, como Tiago). (FREITAS, 2006, p.43)

Usamos os dizeres de P1 para evidenciar como o fato mencionado acima por Freitas se concretiza no contexto escolar, no qual P1 se insere;

- P1 *“Nessa escola a afetividade é colocada em primeiro plano (...) porque o aluno lá não pensa em continuar estudando, para que eles não virem uns verdadeiros marginais, como é o meio que eles estão inseridos, então a escola tem que trabalhar esse outro lado (...).”*

Julgamos importante, mencionar que esta representação do professor como formador, modelo e detentor do saber assume, no contexto escolar, um

⁶⁸ A marca a que estamos nos referindo pode ser positiva ou negativa. Positiva, quando nomeamos/predicamos a aluno como sucesso, como capaz, ou negativa quando o nomeamos/predicamos como incapaz ou fracassado.

caráter de performativo, o que traz consequências políticas e éticas para toda a sociedade. Observemos o que diz Rajagopalan,

...todos os enunciados declarativos proferidos pelo soberano automaticamente adquirem o status de performativos –enunciados que, quando proferidos de forma declarativa ou afirmativa instauram sua própria verdade no próprio ato de enunciar” (RAJAGOPALAN, 2005, p.123)

Uma das consequências éticas e políticas que a escola está vivenciando por meio da representação do professor detentor da verdade, modelo e formador é a perpetuação da exclusão, de modo especial, daqueles alunos que têm um tempo e um espaço diferentes para a aprendizagem, porque esses alunos acabam sendo nomeados como incapazes, e, sentindo se desmotivados, abandonam a escola. Acreditamos que o fato de o conhecimento, ainda se atrelar à noção de transmissibilidade torna-se um potencializador dessa exclusão, como já discutido alhures. Observemos o que nos diz Chalita: *“Alguns estão mais aptos para a aprendizagem”*. A partir desse excerto, podemos, inferir que aqueles menos aptos, podem ser nomeados/predicados pela escola como fracassados/incapazes. Freitas (2006, p. 37), corrobora nossos dizeres quando afirma que “...por meio desses atos (nomear/predicar), a escola acaba criando concepções que são tomadas como “verdades absolutas” e perpetuando alguns preconceitos desastrosos para o contexto da educação.”

Na oportunidade, problematizamos o termo formar, como tentativa de padronização, de fabricação de um padrão único de comportamento. Essa

concepção de professor formador encontra-se fortemente constituída no interdiscurso que atravessam o DP bem como o discurso institucional.

Com base ainda no primeiro excerto do primeiro grupo: *“o professor não pode se apresentar emocionalmente abalado diante dos seus alunos. O professor é a referência, é o modelo, é um exemplo a ser seguido (...)”* podemos construir, também, uma imagem idealizada do professor quase como um semi-deus, que não se pode mostrar abalado e cuja missão é a formação-fabricação de seres humanos felizes, como se estivesse apenas nas mãos desse profissional a função de construir e fabricar destinos felizes. Quando Chalita atribui a responsabilidade da felicidade humana ao professor, é possível perceber, novamente, sua posição sujeito de onde ele enuncia, pois para o religioso convicto que ele é, Jesus é o modelo de educador/professor, *“Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade”* (CHALITA, p.167). Observando tais constatações, podemos buscar sustentação em José Filho (2005, p.13), que, amparado em Austin (1990), afirma que “...há uma tendência a pensar que a seriedade das palavras advém de seu enunciado como sinal externo e visível de um ato interior e espiritual”. Nas palavras de Austin (1990),

Falta pouco para que acreditemos ou que admitamos, sem o perceber, que, para muitos propósitos, o proferimento exteriorizado é a descrição verdadeira ou falsa da ocorrência de uma ato interno. (AUSTIN, 1990, p.27)

Deste modo, cremos que, para Austin (1990), todo processo de enunciação é resultado de vínculos também do inconsciente. E nos excertos

acima mencionados, parece que esses vínculos são flagrados, pelo posicionamento e pela memória do sujeito autor.

No segundo grupo de excertos, apresentados na página 118 é interessante observar a imagem construída do professor super-herói, como ser vocacionado (do lat. *Vocare* = chamar), uma espécie de missionário, chamado a educar à maneira do religioso, “sacerdote”, cuja vocação é evangelizar. O professor, na posição de “sacerdote”, pode assumir a representação daquele que tem a responsabilidade de doutrinar; pois; na perspectiva religiosa; o verbo ensinar pode estar associado ao verbo catequizar⁶⁹. Nas palavras de Chalita,

O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado nem com a forma de avaliação, se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. (CHALITA, 2001, p.168)

O professor precisa acreditar no que diz, ter convicção em seus ensinamentos para que os alunos também acreditem e se sintam envolvidos. Precisa de preparo para ir no rumo certo e alcançar os objetivos que almeja. (CHALITA, 2001, p.168)

Julgamos importante mencionar que, a ideologia sempre permeia todo processo de enunciatividade. A esse respeito, nos diz Pêcheux que, “...é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de ‘desvios’ lingüísticos ...” (PÊCHEUX, 1995, p.150-160). Ressalta-se que o discurso religioso vem atravessado e se constitui por vários dizeres, como, por exemplo, o da verticalização da autoridade. A doutrina da Igreja foi constituída sob a égide da hierarquia e, por assim dizer, da autoridade.

⁶⁹ De acordo com o dicionário Aurélio o verbo catequizar pode ser representado por: instruir, doutrinar, procurar convencer, introduzir no conhecimento, iniciar

Essa analogia do professor como ser vocacionado vai ao encontro da posição sujeito-autor, pois esse tipo de professor está fortemente inscrito no discurso religioso católico, que será analisado mais adiante. Esse aspecto é corroborado com o fato de que, no Brasil, a educação esteve, desde os primórdios, nas mãos de religiosos (sobretudo jesuítas), o que dá maior visibilidade à imagem do professor como missionário vocacionado.

No terceiro grupo de excertos, selecionados na página 118, a imagem fabricada do professor como amigo e simpático companheiro traz à tona um sonho, uma utopia, por meio da qual o professor associa às suas atribuições a tarefa de ajudar seus alunos a resolverem todos os seus problemas, inclusive os de ordem pessoal. Na verdade, Chalita tenta construir um perfil de professor a partir do modelo de pai, como aquele que cuida e se preocupa, porque ama, Nas palavras do autor: “**Professores** que não vibram com os alunos **são pais** que preferem os filhos afastados de si o maior tempo possível, ou seja, não fizeram a escolha vocacional mais adequada às suas disposições de espírito” (CHALITA, 2001, p.154).

Levando-se em consideração os acontecimentos acima descritos e as análises realizadas, acreditamos que as manifestações discursivas sobre afetividade e os acontecimentos que elas têm produzido podem estar fundamentadas no poder disciplinar discutido por Foucault (1971), por meio do qual é possível provocar um descentramento da identidade e do sujeito graças à noção de se poder disciplinar. O afeto poderia ser o instrumento velado para disciplinar primeiro o corpo e depois a mente, afinal, como discutiu Foucault (1979), corpo dócil corresponde a mente dócil. Para ele, as instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam”, controlam e

disciplinam as populações modernas, objetivam manter sob controle, “a vida, as atividades, o trabalho, os prazeres e as infelicidades do indivíduo”. (FOUCAULT, 1987, p. 89.)

Sendo assim, o período chamado de pós-modernidade caracteriza-se, essencialmente, pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno. No entanto, esse sujeito permanece e se julga capaz de, conscientemente, transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. Por outro lado, o sujeito cartesiano permanece nas instituições e nas estruturas de poder dessa pós-modernidade. É assim que se percebe a enunciatividade chaitiana que, de forma explícita ou implícita, pode estar sustentando manifestações e práticas afetivas em muitos contextos educacionais em nosso País.

Sabemos que a Educação ocidental moderna tem assumido uma grande variedade de formas, que passaram a compor o imaginário escolar. Tais formas se revelam em conotações: religiosa, tradicional, centrada na criança, comportamentalista, construtivista e outras. A essa grande variedade de representações acima enumeradas, a afetividade surge como mais uma forma, como mais uma ilusão educacional proposta para as escolas nesta pós-modernidade. A afetividade começa a compor o imaginário escolar em alguns contextos educacionais.

A fim de ilustrar parte das análises feitas acima, apresentamos abaixo os dizeres de P1 sobre o professor. Observemos:

2) - P1 “ Eu acho que é muito importante, só que o laço não pode ser muito estreito. Imagino que o professor deve ter uma autoridade também.”

3) - P1 “ Eu acho que o professor deve ser mediador, () fazer com que os alunos não se sintam presos ao professor, não busquem só

as respostas que estão nos livros ou a resposta final do professor, pensando que só que o professor diz é que pode tá certo, sem pensar. () Mesmo se a resposta dele não for aceita pelos colegas, fazer com que, um coisa, assim, que ele participe. Meu objetivo é esse, fazer com que gradativamente eu consiga com que os alunos tomem consciência que eles tem capacidade de produzir, o que é certo, perder esse medo, ou a confiança exagerada no professor, né?... ... Ele mesmo criar as respostas, ir além do que tá pedindo.

4) A gente trabalha com alunos carentes, uma carência que eles trazem de casa, né? A falta do pai, da mãe, a ausência de carinho de pai e mãe, que são pais muito novos e que não sabe muito o que é ser pai e mãe. Então esse carinho eu acho que eles necessitam, e cada professor deve dar, mas não a ponto de atrapalhar a autoridade que o professor tem que ter na sala de aula.”

Podem ser observadas, nas seqüências acima descritas, quase as mesmas aporias e representações contidas nos outros excertos em análise. Na seqüência 2, a posição-sujeito de P1 representa o professor como autoridade e, assim sendo, como detentor do saber, mas, logo na seqüência número 3, de modo contraditório, ela utiliza a palavra “mediador” como representação do papel do professor. Todavia, quando se observam as outras seqüências contidas no anexo e a respectiva prática dessa professora em sala de aula, percebe-se que existem ainda mais contradições. No cotidiano da sala de aula, a professora dita as respostas de exercícios para que os alunos as copiem em seus cadernos. Tal atitude remete a uma representação de aluno como incapaz, como alguém que precisa ser tutelado e guiado. Essa postura adotada por P1 está alicerçada no modelo tradicional de ensino/educação, ou seja, na verticalização do conhecimento, no saber único do professor como aquele portador da verdade. A postura que a professora cobra e espera de seus alunos em sala de aula é que todos permaneçam em silêncio, um silêncio que se traduz em obediência e subserviência.

Na seqüência número 4, P1, como sujeito inscrito em uma formação discursiva do afeto, posiciona-se de modo claro sobre como deve se estabelecer a relação professor-aluno, ou seja, o professor deve representar os pais, que muitas vezes, são imaturos e ausentes, no que se refere à vida de seus filhos. Pontuamos que, ao considerar o caráter performativo da linguagem, temos que perceber que todo o proferimento de P1 é ação, ou seja, se revela em posturas e práticas assumidas por ela como sujeito professor, as quais foram observadas em sala de aula.

A partir do exposto, reafirmamos, mais uma vez, que as representações que a professora têm sobre o papel do professor movimentam-se entre as apresentadas na obra chalitiana, ou seja, de professor detentor do saber e de professor amigo. Tais representações inevitavelmente levam a tomadas de posturas que, como atos políticos, envolvem ética, e isso traz conseqüências para o sistema educacional como um todo.

Quadro 5- Perfil identitário dos alunos

Perfil identitário de alunos	
Representações	Jovem é aquele que luta e tem fé. Estudante como trabalhador. Ser que necessita de afeto, de valorização.
Materialidade Lingüística	1º) p. 32 “... jovem é aquele que usa todo seu potencial de que o ser humano pode dispor... Jovem é que tem espírito de luta... É que tem convicção. É que tem fé...” 2º) p. 57 “os projetos desenvolvidos no âmbito escolar já são uma forma de atuação e permitem que o estudante se sinta um trabalhador, tendo que dar conta de tarefas, de solução de problemas, de um produto final”. 3º) p. 165 “Tudo que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado!”

Consideramos importante mencionar que estamos partindo do pressuposto de que “o imaginário de todo sujeito se constrói através do outro” (CORACINI, 2003, p. 18), afinal, os sujeitos se constituem “no” e “pelo” olhar

dos outros. Assim sendo, o imaginário de professores e alunos constitui-se mutuamente⁷⁰. Podemos dizer que os sujeitos circunscritos no contexto escolar, de modo especial, o professor e o aluno, constituem-se em um contínuo. É desse lugar que nos posicionamos, no papel de pesquisadora, para refletir sobre as representações presentes no imaginário de Chalita nos excertos da obra selecionados acima.

É importante, primeiramente, observar, por meio das representações que Chalita constrói do sujeito jovem, mais precisamente, do sujeito aluno, como se evidencia sua posição sujeito que já foi anteriormente mencionada. O sujeito católico e o político neoliberal deixa-se flagrar em vários momentos de sua enunciatividade e, de modo especial, é o que parecem demonstrar os excertos 1º e 2º abaixo destacados:

1º) "... jovem é aquele que usa todo seu potencial de que o ser humano pode dispor... Jovem é que tem espírito de luta... É que tem convicção. É que tem fé..."

2º) "os projetos desenvolvidos no âmbito escolar já são uma forma de atuação e permitem que o estudante se sinta um trabalhador, tendo que dar conta de tarefas, de solução de problemas, de um produto final."

Quando Chalita apresenta o sujeito aluno como aquele que tem fé, como um cidadão capaz de solucionar problemas e que precisa dar conta de realizar um produto final, reflete sua posição sujeito. Chalita é um neo-liberal e um religioso. Tais constatações feitas ecoam nos dizeres de Pêcheux (1995),

⁷⁰ Não nos parece possível falar de aluno sem que surja, de maneira constitutiva, a figura do professor e vice-versa

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”. (PÊCHEUX, 1995, p.160)

Diante de tais enunciados, quais seriam, então, as consequências dessas representações para esta pesquisa? Sabemos que o processo de enunciação não se constitui em uma escolha livre e aleatória do sujeito enunciador, na medida em que as escolhas lingüísticas que faz não são neutras, mas políticas, e revelam posicionamentos e inscrições ideológicas, e trazem consequências éticas. Julgamos oportuno destacar que, como estamos tratando o sujeito como constituído ideologicamente, temos que esclarecer que partimos do pressuposto de que “a ideologia opera no nível inconsciente” (PÊCHEUX & FUCHS 1975, p.21).

Assim, acreditamos que, ao afirmar que a escola precisa “*formar trabalhadores*”, o autor pode estar assumindo, silenciosamente, a ideologia neoliberal que, veladamente, pode construir nos cidadãos a ilusão de autonomia, de poder e de lideranças partilhadas. Na verdade, acreditamos que, as políticas neo-liberais alicerçadas nos vários setores da vida social: política, economia, educação, têm colaborado para constituir sujeitos que estão a serviço do mercado globalizado, das relações comerciais e, por assim dizer, das relações de poder que advêm da hegemonia do capital. Tais questões ideológicas⁷¹ estão imbricadas na enunciatividade chalitiana. Como postula

⁷¹ Estamos considerando ideologia conforme (FERNANDES, 2005, p.29) “ uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta materializa-se naquela.”

Fernandes (2005, p. 22), “a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto”.

Quando Chalita utiliza o lexema “convicção” e “fé”, ele, indiretamente, coloca em cena a religião, uma das mais eficazes formas de controle social. A enunciação chalitiana está fortemente atravessada pelo discurso religioso. Também não se pode esquecer ou perder de vista que, neste trabalho, Chalita não é um indivíduo que enuncia aleatoriamente, mas é um sujeito de linguagem, que enuncia a partir de uma memória. Assim sendo, podemos considerá-lo como um sujeito “do” e “no” discurso. Consideramos também que o inconsciente “fala”; ele perpassa todo e qualquer processo enunciativo, pois, o ser humano é construído por um “eu” a partir de um “outro”, numa alteridade sem limites.

Entende-se que o discurso religioso consolida-se a partir da concepção de um outro tipo de sujeito, como aquele ser individual e emocional, delimitado, nas palavras de Larossa (1995, p. 40) “(...) como um centro dinâmico de consciência, emoção, juízo e ação”; essa instância plena de individualidade, que tem nas mãos seu livre arbítrio e sua autonomia de escolha, poderá ser percebida na lógica desse discurso. Observemos, as palavras de Chalita, “ *Não há como trancafiar o individuo entre quatro paredes para que não receba influências externas; ao contrário é preciso prepará-los para que, na aquisição gradativa do senso crítico, saiba separar o joio do trigo*” (CHALITA, 2001, p.125)

No terceiro excerto, do Quadro 5, página 129, quando o autor menciona “*tudo que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, o aluno precisa ser amado*”, percebemos

que ele cria a representação do aluno como aquele que precisa ser entendido e compreendido em todas as suas fragilidades e dificuldades. Creemos que um dos maiores problemas dessa representação sugerida pelo autor é acreditar que essa idealização seja possível. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem estaria em segundo plano ou sobreposto por laços afetivos entre professor e aluno. O que nos chama a atenção nessa manifestação discursiva sobre afetividade é como ela pode configurar-se como forte relação de controle e de poder. Nas palavras de Chalita, “*Ora, o educador por excelência é quem precisa atuar, encontrar uma solução para apaziguar o comportamento inadequado de um ou de mais alunos*” (CHALITA, 2001, p.144). Desta forma, quando o autor utiliza o verbo apaziguar⁷², isso pode nos sugerir que o controle é efeito de uma relação hierárquica de poder, na qual o professor ocupa o lugar mais alto na relação professor/aluno, porque o poder está nas mãos dele.

Assim, acreditamos que ela bem expressa o que sugere Gore (1995, p. 13): “O processo pedagógico corporifica *relações de poder* entre professores e aprendizes”. Corroborando as idéias de Gore, Marshall (1995, p. 32) também afirma que “o poder moderno, é uma forma de poder dirigida à governamentalidade e as formas de dominação política”. Dessa forma, pode-se entender que a afetividade pode ser um instrumento de poder utilizado para que as pessoas, neste caso os alunos, sejam governáveis, mas não livres.

Acreditamos que, em qualquer relacionamento humano, é importante a compreensão, o querer bem; tais atitudes poderão potencializar confiança e respeito, o que poderia favorecer, no caso da escola, uma aprendizagem mais significativa. Por outro lado, tal atitude não é o fundamental para que o

⁷² Acreditamos que apaziguar pode representar neste contexto controlar.

processo de ensino e aprendizagem ocorra de modo eficaz. Até porque existem fatores mais significativos para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer de modo mais eficiente, como, por exemplo, a boa formação do docente, ou seja o preparo que o docente adquiriu nos anos da graduação e sua relação com o conhecimento, a construção do currículo escolar e a própria valorização do conhecimento pela sociedade, como bem maior.

Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que, em se estabelecendo uma relação de cumplicidade entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem, também, instalar-se-ia uma relação mútua de confiança entre esses sujeitos, de tal modo que não haveria mentiras e enganos entre eles. No entanto, este nos parece um cenário ingênuo e utópico que leva a um jogo de “tapeação”, de fingimento e de interesse. Essa “amizade” parece ser, na verdade, um subterfúgio para que o professor possa controlar o aluno. Entendemos que os alunos são sujeitos constituídos e atravessados por uma série de fatores complexos, como aqueles da ordem do inconsciente. Assim sendo, eles não têm total controle sobre eles próprios e, por isso, escapam a qualquer tentativa de idealização.

Neste ponto, seria importante ilustrar como os dizeres de P1 estão em consonância com a enunciatividade de Chalita (2001), pois, as representações construídas por ela acerca do sujeito-aluno parecem estar presentes nas manifestações discursivas de um e outro e parecem se entrecruzar. Observemos a seqüência discursiva abaixo:

- P1 "Acho que sim. Em uma sala de aula, a gente acaba que a gente cria laços, e aquele aluno que você acha antipático a gente fica até evitando. Eu, pelo ao menos, já tive um aluno assim. Tinha, mas já saiu. Nossa! Ele era TÃO CHATO e eu queria era evitar ele, não tava nem aí pra ele () e falava que não gostava. O que me preocupava nele é que ele falava que queria parar de estudar, que esse era o último ano, e aí isso deixa preocupada. Eu não queria que nenhum aluno parasse de estudar, todos têm capacidade de continuar estudando, né? Mas, aí, ele era muito chato. O que eu pudesse evitar ele... Se você tem um relacionamento bom com esse aluno, isso favorece ele aprender e você ensinar melhor? P1 - Favorece. Até mesmo porque na primeira prova de todos de todos eles eu escrevi um recadinho na prova. Eu falava assim... "você é inteligente" "você tem capacidade de mais do que isso", "viu só? você tentou. Porque na hora da prova você falou 'eu não vou fazer isso não', 'eu vou deixar tudo em branco'. Não, continua... coloca o que você acha, não precisa preocupar se dá certo ou errado, eu não vou descontar ponto de deixar errado, porque respondendo tem a chance de responder certo, né?" ... Aí eu corriji a prova e eu coloquei o recadinho, e todos eles leram o recadinho, e isso é muito bom. Pelo menos leram e acharam muito bom. () E pelo menos na semana seguinte eles mostraram mais interesse. Tem uma menina, que ela É SUPER REVOLTADA, tem um monte de pierce na orelha, na boca, em todo nariz, tatuagem, cabelo metade vermelho metade preto. Ela é bem revoltada, mas, na minha aula, ela não me dá trabalho. Ela escreve muito bem, e em todas as provas dela, redação, eu coloco um recadinho falando que ela escreve bem, e acho que, por causa disso, ela vê que eu dou valor ao que ela faz, que eu não recrimino ela pelo comportamento dela, que é bem diferente. Ela participa das aulas, faz a prova, faz as coisas que eu peço para ela fazer ()."

Nessa sequência discursiva de P1, podemos constatar como o "caráter performativo da constituição de identidades é algo inegável" (RAJAGOPALAN, 2002, p. 83). Isto pode ser verificado por meio da constituição de planos imaginários, elaborados por P1, uma vez que alunos considerados "chatos" ou "revoltados" são ignorados em sala de aula. Outro fator que chama a atenção

na sequência é o de como a linguagem assume, de fato, um forte caráter político, pois, quando P1 nomeia e predica a garota como “revoltada”, apenas considerando seu estereótipo, por ela usar *piercings* pelo corpo, ela coloca em cena a política do “julgar pela aparência”, muito comum na sociedade atual. No entanto, como a garota escreve bem, P1, utilizando-se de estratégias afetivas (escreve recadinhos em seus exercícios), faz com que a garota “revoltada” valorize sua aula, assumindo um comportamento, de certa docilidade, o que faz com que a professora a renomeie/predique como “boa aluna”.

Neste momento, é interessante explicitar o que vem constituindo a imagem do bom e do mau aluno no contexto escolar. Bom aluno, em geral, é aquele que obedece aos comandos do professor, e isto, muitas vezes é refletido diretamente em sua nota. Mau aluno, muitas vezes, é aquele que não é obediente, que do tipo inquiridor, que se apresenta como revoltado, tem voz própria, ritmos e tempos distintos para a aprendizagem. Logo, entendemos que o ato de nomear/predicar um aluno como bom ou mau, além de ser um construto subjetivo, poderá fazer com que o aluno assuma de fato esta referência identitária que a escola lhe atribui. Acreditamos que um dos efeitos dessa situação pode ser percebido observando-se os números de evasão e reprovação escolar.

Outro fato que nos chama atenção e que, a nosso ver, merece ser mencionado é que o contexto escolar é um espaço socialmente legitimado para estabelecer qual aluno está apto e qual não está a prosseguir em seus estudos.

De acordo com o discutido até aqui, percebe-se certa relação de completude imaginária entre o ser professor e o ser aluno. Essa relação pode

ser intensificada e efetivada, segundo Chalita, via afeto. No entanto, consideramos que as representações de alunos apresentadas, tanto na obra quanto na seqüência discursiva da professora, não são as mesmas que estão alicerçadas na concepção de sujeito pedagógico proposta por Larrosa:

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1995, p. 54)

Assim, entendemos que já é hora de repensarmos as representações que foram construídas sobre os alunos inseridos no contexto educacional. Acreditamos que tais representações foram firmadas a partir da hierarquização do professor no par, ou seja, o professor sempre esteve representado como portador da verdade. A partir do exposto, percebemos que as manifestações discursivas chalitianas sobre afetividade tendem a se transformar, na verdade, em práticas sociais que se constituem por relações de poder e de controle.

Quadro 6 Posição sujeito-autor

Aspectos relacionados à posição sujeito autor – Formação econômica e social	
Inscrições	Política e econômica – Neoliberal Religiosa – Cristão católico membro da <i>opus dei</i>
Materialidade Linguística	1º) p. 129 “qualificação para o trabalho é preparar pessoas desde a tenra idade não para o resultado imediato, mas com o objetivo concreto de médio e longo prazo. É fazer com que o aluno desenvolva projetos na escola de modo a antecipar a habilidade e a responsabilidade a ser aplicada no mercado de trabalho”. 2º) p. 167 “Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo uso da pedagogia do amor”. 3º) p.167-168 A multidão vinha de longe para ouvi-lo falar, para aprender sobre esse novo reino e sobre o que seria preciso fazer para alcançar a felicidade. O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado nem com a forma de avaliação,

	<i>se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. E assim navegava em águas tranquilas, na maré correta, com a autoridade de quem tem conhecimento, de quem tem amor e de quem acredita na própria missão”.</i>
--	--

Antes de qualquer consideração acerca dos excertos selecionados acima, gostaríamos de iniciar esta parte da análise reafirmando que, em nenhum momento, consideramos a enunciatividade chalitiana um espaço homogêneo e/ou inocente de comunicação, mas um espaço político de construção e reafirmação de determinadas “verdades”-ideologias⁷³. Julgamos importante marcar este momento de nossa análise citando Derrida (1972), para sustentar nossas reflexões no que tange à questão da autoria (noção esta já comentada no capítulo 1 seção 1.3.3) e sua relação com a posição sujeito, ou seja, queremos esclarecer que os sentidos que são construídos a partir da leitura e análise dos excertos retirados da obra não estão atrelados a um projeto de autoria, mas a um “conjunto de presenças que organizam o momento da sua inscrição” (DERRIDA, 1972, p.358).

Julgamos pertinente ressaltar que é importante para a análise da enunciatividade Chalitiana e, conseqüentemente, para a análise dos discursos⁷⁴ que atravessam a enunciação do autor, considerar as condições de produção das manifestações discursivas desse sujeito. Ao enunciar, pois “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1995, p. 77).

⁷³ Aqui estamos considerando ideologia como postula (PÊCHEUX, 1995, p.144) “...as ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas”.

⁷⁴ Consideramos, para fins de análise, apenas dois discursos que se encontram atravessados na Formação Discursiva. Tomamos a noção de Formação Discursiva, de acordo com Pêcheux (1975) “Formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua ‘matriz’, por assim dizer)” (PÊCHEUX, 1975, 162). Nossa inscrição em uma FD é que nos permite enunciar, a partir de um lugar e de uma posição.

Na análise que se segue, é de fundamental importância que se entenda a memória como uma possibilidade de releitura do passado do sujeito-autor, possibilitando-lhe resgatar informações e analisá-las com o objetivo de entender ou, ao menos, tentar perceber como tal sujeito se constitui e o que o faz enunciar da forma como ele o faz.

Observemos as palavras de Le Goff (1992, p. 30), quando diz que “a memória é a arca de todas as coisas e se ela não se tornou a guardiã do que se pensou sobre coisas e palavras, sabe-se que todos os outros dotes do orador, por excelentes que possam ser, se reduzem a nada”.

Assim sendo, os excertos selecionados no quadro da página 125 podem inscrever o sujeito-autor, primeiro, em um discurso religioso católico, pois, em vários momentos, e não apenas nesses selecionados para análise, percebe-se a presença do interdiscurso que se materializa por meio de passagens bíblicas e evocação com certa frequência do nome de Jesus Cristo⁷⁵, constituindo, dessa forma, um discurso na perspectiva apostólica romana, observemos os excertos abaixo:

Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo uso da pedagogia do amor. (CHALITA, 2001, p.167)

Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. (CHALITA, 2001, p.168)

Sócrates e Cristo forma educadores formaram pessoas melhores. (Chalita, 2001, p.168)

Jesus Cristo verdadeiro mestre... (CHALITA, 2001, p.164)

⁷⁵ Aqui, podemos considerar Jesus Cristo como um monumento que reafirma a inscrição desse sujeito no discurso religioso cristão.

Sabemos que o autor assume abertamente sua fé católica, pois, além de ser apresentador de um programa de entrevistas em uma rede de televisão católica é também membro de uma associação religiosa católica denominada *Opus Dei*. Conforme já mencionado anteriormente, essa instituição laica é composta por católicos que se comprometem efetivamente com a doutrina da Igreja Católica explicitada em seu catecismo; pode-se dizer que são católicos de uma ala mais radical.

A partir dessa posição, podemos perceber que os dizeres de Chalita materializados nos excertos 2 e 3 abaixo transcritos têm uma lógica interna marcada pelo desejo de tornar o professor um evangelizador, ou seja, aquele sujeito capaz de doutrinar, em nome do amor: “ *o mestre*⁷⁶ *tem que transbordar afeto*” (CHALITA, 2001, p.164). Para isso, esse autor utiliza a analogia de Jesus como um educador envolvente, que evangelizava/ensinava dezenas de milhares de pessoas com histórias, por meio da “pedagogia do amor”. Como efeito do atravessamento do discurso religioso na enunciatividade chalitiana, podemos constatar que ensinar seria apontar, ou melhor, indicar o que fazer para encontrar a verdade como forma de felicidade.

2) Jesus Cristo o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões em seu redor...

3) A multidão vinha de longe para ouvi-lo falar, para aprender sobre esse novo reino e sobre o que seria preciso fazer para alcançar a felicidade. O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado nem com a forma de avaliação, se havia muitos discípulos ou não (...) E assim navegava em águas tranquilas, na maré correta, com a autoridade de quem tem conhecimento (...)

⁷⁶ Neste excerto a palavra mestre não faz referencia a Jesus mas ao professor.

Pelos dizeres do autor, podemos acreditar que pela simples autoridade do ser professor/mestre, não há necessidade de esse sujeito se preocupar com as atribuições do cotidiano da escola, como fazer a chamada, acompanhar um programa e avaliar, basta ter conhecimento e amor/afeto.

Assim sendo, na obra chalitiana, o professor é representado como pastor, mestre e guia. Portanto, no interior desse discurso religioso, os alunos, discípulos desse mestre-pastor-professor devem seguir seus ensinamentos quase que cegamente, pois os mestres são os portadores da verdade, de Deus.

De acordo com Pêcheux (1995), formações ideológicas revelam-se por meio das formações discursivas; assim, acreditamos que não foi aleatória a escolha do lexema “família” para iniciar a obra “Educação a solução está no afeto”. Considerando esse lexema como um enunciado integrante de uma determinada FD, nesse caso a obra em análise, veremos que essa escolha envolve um sujeito oriundo de uma determinada associação religiosa, que vê a família como uma célula social ainda tradicionalmente constituída e devidamente hierarquizada. Como o próprio autor sugere no capítulo I, página 17, *“Abrir um livro sobre Educação, a começar pela família, demonstra a enorme preocupação com essa instituição.”* Na verdade, essa é uma enorme preocupação da Igreja Católica, que aparece a partir da encíclica do Papa João Paulo II: *Familiaris Consortio*. A família, aqui, não é apenas um signo que congrega significações socialmente compartilhadas, mas está totalmente impregnada de sentidos que se configuram no jogo do discurso religioso, como a representação da imagem da família de Nazaré (Maria, José e Jesus): Maria representada como a mãe zelosa, responsável pela Educação do filho, José, o

pai que ensina a Jesus uma profissão (carpinteiro) e o filho obediente à vontade dos pais.

Assim, a partir do que discutimos acima pode-se dizer que a escola representa uma das formas veladas de legitimação de poder/saber, pois, como aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1985) que são, estão sempre a serviço de interesses políticos, e esses interesses nem sempre estão associados ao seu aparente papel social institucionalizado, como, por exemplo, a formação de cidadãos livres. Reforçamos essa análise com a citação de Marshall (1995):

[...] ao perseguir objetivos educacionais liberais, colocamos em funcionamento o que Foucault chama de poder/saber, biopoder, ou poder moderno, que é uma forma de poder dirigida à governamentalidade e as formas de dominação política. (MARSHALL, 1995, p. 32)

Concebendo Chalita como um sujeito do discurso, percebe-se que ele é resultado de uma ligação ideológica, inscrita histórico-socialmente com o inconsciente, logo, ele só pode enunciar a partir das posições e inscrições em que ele se insere.

Quadro 7 - Aspectos prescritivos da obra

Aspectos prescritivos da obra	
Aporia	O autor elucida que não traçará mapas, não construirá modelos; Prescreve modelos de atitudes, de comportamentos, de metodologias a partir de histórias universais que, de alguma forma, são tomadas como modelos de verdades a serem seguidas, como mapa.
Materialidade Lingüística	1º) p. 142 “deixe o aluno falar, saiba ouvir. Esse talvez seja o maior mérito do educador que preza sua vocação”. 2º) p. 152 “No primeiro dia precisa ficar claro que o professor adora ser professor e conviver com os alunos, que isso foi uma opção de vida – ajudar o ser humano a amigos que sejam”. 3º) p. 152 “Jamais uma primeira aula pode ser recheada de ameaças e autoritarismo”.

Os excertos do Quadro 7 deixam transparecer a idéia de que os aspectos prescritivos da obra, na verdade, espelham mais uma aporia, pois, ao mesmo tempo em que o autor declara que não traçará mapas, ele faz prescrições que, de fato, revelam sua inscrição sócio-ideológica, uma vez que ele se encontra comprometido com uma política educacional neoliberal e também com sua religião.

Um ponto que nos chama bastante a atenção é o uso do imperativo nos excertos: *“deixe o aluno falar” “respeite as normas” “não compita com o aluno” “ não ameace”* sugerimos que seja observado, nos anexos, o Quadro de número 6. Pela própria característica desse modo verbal, que sugere ordem ou pedido, constata-se a aporia ora destacada, pois como podem ser sugestões se o autor utiliza o imperativo em muitas das situações que segundo ele *“são mitos que precisam ser quebrados”* (CHALITA, 2001, p.140).

A este respeito, Austin (1990), quando, na décima segunda conferência distingue, sem muita satisfação⁷⁷, classes gerais de verbos, ele o faz para que possamos extrapolar nossas análises dos proferimentos em função de sua força ilocucionária e não para que fiquemos presos apenas aos dois fetiches consolidados pela filosofia ocidental: verdadeiro/falso; fato/valor. Segundo Austin (1990, p.123), os verbos exercitativos, “consistem no exercício de poderes, direitos ou influências. Por exemplo: designar, votar, ordenar, instar, aconselhar, avisar, etc.” Consideramos importante mencionar que, todas as categorizações propostas por Austin, na décima segunda conferência, a respeito dos verbos são colocadas em um segundo plano, em todo o seu

⁷⁷ O termo satisfação foi aqui empregado como na obra “não estou totalmente satisfeito com elas” (AUSTIN, 1990, p.123), acredito que na verdade esta insatisfação pode ser resignificada como não convicção. Creio que a delimitação de categorias ou classes de verbos cerceiam o pensamento e as reflexões propostas por Austin.

trabalho, pois o mais importante, de todas as proposições austinianas é perceber o caráter político e ético que assume a linguagem. Assim, a partir da posição de Austin constatamos que Chalita, ao prescrever comportamentos e práticas educacionais, usando o imperativo, faz uso dos exercitivos e ao fazê-lo o autor se contradiz, pois, ordenar não é sugerir, ordenar é um exercitivo. Quanto ao que acabamos de expor, Austin (1990) diz que,

Um exercitivo consiste em tomar uma decisão a favor ou contra um determinado curso da ação, ou advogá-la. É decidir que algo tem que ser de determinada maneira, em posição a julgar que tal coisa é assim.(...) Suas conseqüências podem ser que outros sejam “compelidos” ou “não autorizados” a fazer certos atos. (AUSTIN, 1990, p.126)

Gostaríamos de esclarecer que, quando Austin, na décima segunda conferência, classifica a classe de proferimentos em função de sua força ilocucionária, ele o faz apenas para depois mostrar que a questão ética da linguagem extrapola os mapeamentos estruturais de descrições gramaticais. No entanto, utilizamos o uso dos exercitivos, para demonstrar uma aporia nos dizeres chalitianos, sabendo que, mais do que uma estrutura lingüística, os exercitivos funcionam como forma de controle e poder, por aqueles que os utilizam. Quando Chalita enuncia nas página 140, *“Há alguns mitos que precisam ser quebrados com relação aos alunos e à sala de aula”*, e passa a relatar situações no cotidiano da escola, ele o faz de modo prescritivo, e apresenta soluções para muitos problemas enfrentados pelo professor; ele estabelece uma forma de controle que possivelmente gera como efeito o poder do professor. Abaixo apresentamos algumas situações enumeradas por Chalita

(2001), que são manifestações da rotina da sala de aula, e sua solução.

Observemos:

Eles inventam problema, dor de barriga, dor de cabeça. Deixe o aluno falar, saiba ouvir

Esta sala é indisciplinada, antes de julgar os alunos, o professor deve refletir conscientemente sobre a forma como tem ministrado suas aulas

Esses alunos são completamente desinformados, Talvez a dificuldade esteja em transformar essa informação em conhecimento.

Se não ficar quieto agora, mando você para a diretoria, medidas extremas devem ser evitadas a todo custo.

ou vocês entregam quem aprontou essa, ou fica todo mundo com zero, A peraltice é própria da juventude e a tendência, quando o professor ignora os supostos efeitos cômicos da brincadeira é o aluno não repetir mais.

Quem não trazer livro amanhã não entra. O cumprimento de uma ordem não pode deixar de ocorrer de forma nenhuma, ou o professor perde sua autoridade e se desmoraliza. (CHALITA, 2001, p.140 - 147)

O que podemos perceber é que o ato de prescrição supõe uma homogeneização e uma idealização dos sujeitos inscritos nos vários contextos enunciativos.

Uma questão importante que merece destaque, em se tratando de prescrição, é a relação direta que se cria entre: prescrições e modelos. A história educacional vem sempre permeada por modelos e muitos deles aparecem sempre como “poções milagrosas”. A esse respeito, vale destacar que já vivemos a panacéia do lúdico, da informática e, agora, a da afetividade. O que parece importante ressaltar é que esses modelos não são criações

espontâneas e inocentes, mas sempre estão a serviço de algum tipo de política educacional cujo capital passa a ser o ser humano, o sujeito que se forma.

Percebemos que as prescrições, geralmente, associam-se à necessidade de completude do sujeito que, vivendo sua incompletude, tenta a todo custo buscar um modelo que possa abarcar as diversidades, criando uma ilusória regularidade – unidade. No entanto, o que não se considera nesses modelos criados é que a incompletude é característica fundamental de todo processo de significação. A busca por uma unidade, por uma homogeneização é uma ilusão, pois as relações que se estabelecem via linguagem permanecem sempre abertas a várias resignificações e (re)interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, trabalhamos com a hipótese norteadora de que a construção do conhecimento, principal alicerce da escola como instituição do saber, encontra-se fragilizada ou relegada a um plano pouco expressivo, porque as manifestações discursivas ligadas às questões de afetividade têm sido legitimadas nos contextos escolares como ilusões educacionais capazes de solucionar quase todos os problemas de aprendizagem. Essas manifestações discursivas sobre a afetividade vêm se sobrepondo à construção do conhecimento

Durante a análise dos dados, pudemos verificar que a obra investigada, quando tomada como bíblia nos contextos escolares, pode provocar apagamentos, cujo efeito é o escamoteamento de questões concernentes à função da escola no que se refere à construção do conhecimento e à formação de cidadão. Sabemos que a palavra cidadania vem sendo pronunciada, há algum tempo, por diversas organizações, movimentos sociais e populares, pela mídia e principalmente pela escola, de forma contundente, mas o sentido desta palavra ainda guarda um aspecto reducionista, ligado a determinadas práticas como votar, ou seja, fazer coisas que nos são impostas. É relevante, no entanto, entender, que a cidadania no âmbito educacional não se restringe apenas a garantir o direito, como determina a Constituição Federal de 1988, de educação para todos. Cidadania é mais do que isso, na verdade, o que neste trabalho consideramos cidadania está atrelado a uma postura do indivíduo diante da sociedade que o cerca, ou seja, a função social da escola enquanto engajada com a formação cidadã de

seu aluno é a de ser capaz de qualificá-lo e prepará-lo para participar dos espaços públicos e da vida política da sociedade na qual ele se insere. Segundo, Dallari (1998),

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.(DALLARI, 1998, p.14)

Desta forma, entendemos que quando a escola sobrepõe questões de afetividade sobre o conhecimento, ela não cumpre sua função social. Na verdade, ela acentua as exclusões sociais, pois colabora para a formação de modos de pensar e de agir que acreditam que direitos são privilégios e exigí-los é ser inconveniente, a pensar que Deus é brasileiro e que se as coisas estão como estão, é por vontade Dele. A partir deste contexto, surgem múltiplos efeitos que são percebidos por meio de manifestações discursivas associadas à afetividade e que se revelam em práticas pedagógicas que trazem consequências éticas e políticas para o meio social no qual estamos inseridos, como os que vamos mencionar abaixo.

Nos contextos escolares que tomam a enunciatividade chalitiana como verdade, ou melhor dizendo, como “poção milagrosa”, o conhecimento é concebido como algo que se transmite, embora tal concepção venha escamoteada por dizeres outros tais como: “O processo de aprendizagem tem que ser permanente” (CHALITA, 2001, p.65). Entendemos que associada à idéia de transmissibilidade, vem outra como a de se conceber o conhecimento com uma certa nuance de utilitarismo. Tal idéia acaba fazendo com que surjam

representações que fazem com que os profissionais que atuam nos espaços escolares passem a desempenhar papéis outros que não o de professores. Parece, ainda, que a escola utiliza-se da representação de identidade essencialista, passando então a nomear/predicar esses sujeitos não mais como professores, mas como educadores. É como se a titulação de professor fosse pouco abrangente para nomear/predicar aquele que ensina. O educador seria aquele que abarca não apenas a profissão de ensinar, mas que se preocupa, que ama e que dá carinho. Isto parece estar ganhando voz junto às comunidades educacionais e nos cursos de formação de professores que, conseqüentemente, acabam incorporando os dizeres presentes no discurso institucional.

Assim, a partir dessa concepção, outros efeitos são gerados como num contínuo, pois a constituição identitária do professor que estiver atrelada a essa concepção de conhecimento será representada pela imagem verticalizada, desse como aquele que tudo sabe e do aluno como aquele que nada sabe, o que, de certa forma, representa também o par binário e hierarquizado da metafísica ocidental (professor – aluno). Assim, o professor como portador da verdade e agora, em certos contextos escolares, como amigo e companheiro, produz práticas pedagógicas que podem excluir o aluno da vida social, não permitindo que ele exerça sua cidadania, pois, aprovar para a série seguinte um aluno que não conseguiu desenvolver competências e habilidades mínimas exigidas durante o ano escolar também não possibilitará a esse aluno assumir uma postura política frente à vida social e frente aos desafios impostos pela pós-modernidade.

Assim acreditamos que o aluno, efeito dessas práticas, poderá não ser capaz de exercer seu papel de cidadão, caso a escola não o capacite para tal, fornecendo-lhe o conhecimento necessário para atuar criticamente diante das diferentes instâncias da esfera social. Tais situações podem ser representadas pela figura abaixo:

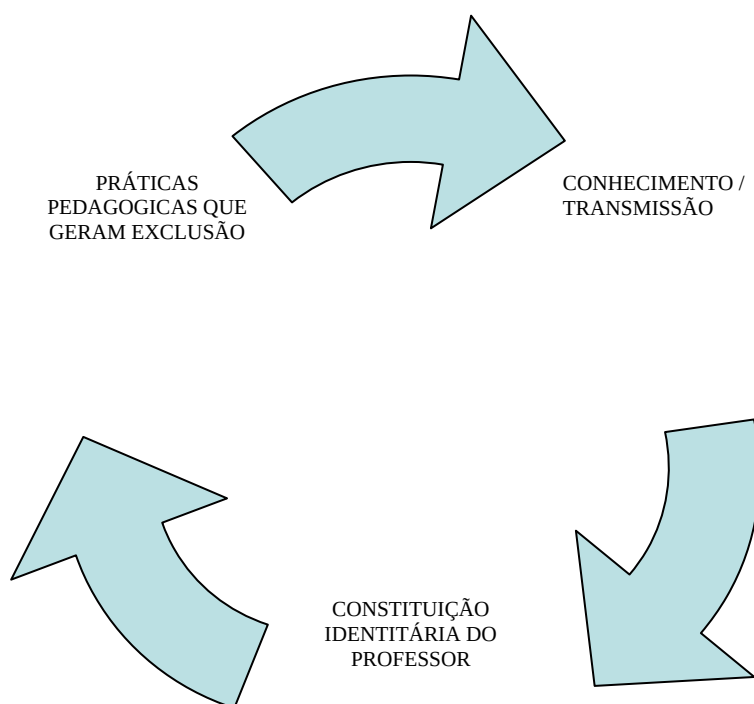


Figura 2 - Elementos constitutivos da prática pedagógica⁷⁸

É importante mencionar que a associação dos fragmentos da entrevista da professora com a análise dos excertos da obra nos faz perceber que há uma relação direta entre a enunciatividade chalitiana, os dizeres e práticas da professora e o DP, pois, quando a professora menciona que as questões de afetividade estão associadas a questão de aprovação⁷⁹ ou

⁷⁸ Figura elaborada pela própria pesquisadora

⁷⁹ Consideramos pertinente mencionar que os critérios para aprovação ou reprovação de um aluno deveriam estar associados à questão do conhecimento adquirido, mas, no contexto das escolas onde a enunciatividade chalitiana é tomada como a verdade, outros critérios são preponderantes para a aprovação do aluno.

reprovação do aluno, o faz, como Chalita, de modo contraditório e aporético, conforme ilustram as respostas 6 e 7 da entrevista transcrita

6) Na sua opinião, o que é mais importante para a aprovação de um aluno? (nota final, situação pessoal de cada um, atitudes, comportamento). Por quê?

1) - P1 “Eu acredito que é a nota, porque a nota, pode ser que eu mude essa opinião, não sei, né? A gente é muito maleável, muda fácil, mas é... a nota vai expressar o comportamento dele, vai mostrar se ele tá conseguindo é ... compreender os conteúdos, é... redigir um bom texto, saber argumentar, saber respeitar a vez do outro falar, saber falar também, tudo isso é. Nós trabalhamos na sala de aula. Tudo isso é medido em uma nota para aprovação, por isso é que eu imagino que a nota final seja, mas pode ser que depois eu veja que talvez não seja, né? Mas, por enquanto, é a nota.”

7) Existiria alguma situação em que um aluno que não consegue a média final poderia ser aprovado?

2) – P1 “caso daquele aluno que é um bom aluno, mas que teve um contratempo durante o ano letivo, aluno que ficou doente ou perdeu alguém que... teve um outro tipo de problema que afetou muito o aprendizado dele () mas que eu vejo que o aluno é bom, que ele tem capacidade para continuar o ano seguinte, e aí eu promoveria ele sim.”

Acreditamos poder concluir observando, conforme as seqüências 1 e 2 acima que professora se contradiz em relação a sua postura para aprovar um aluno para a série seguinte. Num primeiro momento, na resposta à pergunta 6, a professora parece enfática ao afirmar que a nota é o parâmetro utilizado para a promoção de alunos. Nessa mesma seqüência, também podemos problematizar o que representa para P1, a nota. Nesta reflexão fazemos referência à problemática questão da avaliação escolar, apesar de esta não ser objeto de investigação de nossa pesquisa. O que vale ressaltar é que, para a

professora, na resposta 6, a avaliação, e conseqüentemente a nota, é o que deve ser considerado para a promoção ou reprovação do aluno. Na resposta à pergunta 7, a professora se contradiz e utiliza o parâmetro de bom aluno para a aprovação. Porém, o conceito de bom aluno na escola está, muitas vezes, associado aos aspectos pessoais deles como, por exemplo, ser educado, calado, obediente aos dizeres da professora. Assim sendo, segundo P1, se o aluno for bom ela o aprova à série seguinte.

Entendemos que a questão da aprovação e da reprovação de alunos é uma questão complexa, que, a nosso ver, deve estar associada a vários fatores, não apenas à nota como um veredicto final, mas, ao processo de crescimento de cada aluno inscrito no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, a sala de aula é um espaço de heterogeneidades e diversidades; cada um deve ser visto nas suas especificidades e singularidades⁸⁰. Acreditamos que questões como o tempo e espaço escolar devem ser revistas para que possamos ter outras possibilidades de promoção de alunos.

Quais seriam as possíveis conseqüências dessas aprovações via nota ou via afeto? Entendemos que ambas podem hoje ser consideradas problemáticas e que podem gerar conseqüências políticas e éticas graves. Dizemos ambas porque tanto a nota quanto o afeto parecem convergir para uma via de política excludente que cultiva a falsa máxima da “educação para todos”. A maioria dos alunos que concluem seus ciclos de formação em nível médio nas escolas da rede pública de ensino parece não dominar habilidades básicas como as de leitura e de interpretação. E, desta forma, sendo alguns apenas capazes de decifrar o código lingüístico, não terão a capacidade de

⁸⁰ Segundo Chireldelo (2005, p. 207), “singularidade é, assim, particular – não individual, porém -; um particular que é produzido pelo efeito do social, do coletivo”.

perceber as entrelinhas, as opacidades e silenciamentos que os textos⁸¹ trazem em si. Como então ser cidadãos? Como então escolher por si mesmos? Na verdade, nossas crianças e jovens parecem estar sendo fabricados para reproduzirem as perversidades do sistema político-econômico e social no qual os sujeitos desta pós-modernidade se inscrevem, pois não estamos, enquanto escola, preparando nossos aprendizes para serem independentes (intelectualmente) e nem seguros (emocionalmente).

Quando consideramos o efeito performativo da linguagem, entendemos que as manifestações discursivas sobre afetividade têm também um grande impacto no futuro pessoal e profissional de cada aluno, pois questões éticas e políticas que envolvem determinadas políticas de nomeação, por exemplo: “coitadinho”, “bonzinho” ou “ele não é capaz”, expressões comumente, utilizadas por professores, orientadores e supervisores escolares farão com que esses alunos façam parte dos números opacos das taxas da população letrada brasileira.

É preciso deixar claro que entendemos que nossas considerações resultantes de nossas análises representam apenas uma possibilidade, ou melhor, um olhar sobre a materialidade investigada. Do mesmo modo, reafirmamos, como já dito anteriormente, que não se trata, em momento algum, de negar o papel importante que a afetividade pode desempenhar no processo de ensino e aprendizagem em quaisquer contextos educacionais, mas sim de problematizar e refletir sobre a enunciatividade chalitiana, materializada na obra investigada neste trabalho que, por vezes, é tomada como solução para os problemas de ensino e aprendizagem.

⁸¹ Consideramos texto não apenas a materialidade lingüística exposta em uma superfície impressa, mas tudo que pode ser lido e interpretado.

Ressaltamos que a enunciatividade chalitiana foi tomada nesta investigação sob a perspectiva da desconstrução (DERRIDA, 1972), da teoria do discurso, desenvolvida por Pêcheux (1995), e a noção de performatividade (AUSTIN, 1990). Nestas três vertentes teóricas, o sentido da produção lingüística escapa a intencionalidade do sujeito, uma vez que seu dizer é sócio e historicamente determinado. Assim, consideramos que a obra investigada é produto de um sujeito autor que se inscreve em determinados lugares e ocupa determinadas posições como as já mencionadas no capítulo dois deste trabalho.

Julgamos pertinente ressaltar que nossa pesquisa apresenta limitações, pois foi investigada apenas uma escola, e utilizamos depoimento de uma única professora para ilustrar nossas análises. Consideramos importante, mencionar que futuras pesquisas podem ser realizadas, para que possamos, como professores, conhecer as opacidades, os silenciamentos e os efeitos que determinadas propostas educacionais trazem para a vida social como um todo. De modo especial, a propostas da afetividade, quando assumida sem muita reflexão e estudo.

Encerramos este momento, desejando que, de alguma forma, este trabalho possa servir de reflexão para aqueles que dele também se fizerem autores, pois a cada exposição do texto a um novo leitor, esses poderão se constituir autores e assim coadjuvantes neste trabalho de investigação-reflexão que hora relatamos. Desejamos também, que não fiquemos apenas no patamar das reflexões, mas que nossas ações como professores possam ser (re)significadas a partir de alguns desvelamentos de opacidades que vêm permeando nossas práticas no contexto das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Política de ensino de línguas no Sul da América. Científico Internacional, I Seminário Educação sem Fronteiras, Curitiba, v. 1, p. 43-52, 1993.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Trad. : W.J. Evangelista e M. L. V. de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARROJO, R. A noção do inconsciente e a desconstrução do sujeito cartesiano. In: ARROJO, R. (Org.) *O signo desconstruído*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 13-18.
- AUSTIN, J. L. *How to do thing with words*.1962. Trad. D. M. de Souza Filho. Quando Dizer é fazer. Porto Alegre: Artes Médicas,1990.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BISSACO, C. M. *A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo*. 156 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e estudos da linguagem da Pontifícia) - Instituto de Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BOURDIEU, P. Le mort seiset lê vif: as relações entre a história reificada e a historia incorporada. In: O PODER SIMBÓLICO. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CARVALHO, L.F. M. Desconstrução. In: JOBIN, J. L. (Org.). *Palavra da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.412-442.
- CAUDURO. F. V. Escrita e Différance. Famecos: Porto Alegre. Nº 5 Novembro, 1996.

CHALITA, G. *Educação: a solução está no afeto*. 6.ed. São Paulo: Gente, 2001.

CORACINI, M.J.R.F. Leitura decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Concepções de leitura na (Pós)modernidade. In: LIMA, R.C.C.P. (Org.) *Leitura Múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p.15-44.

_____. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: BERTOLDO, E.S.; CORACINI, M.J.R.F. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo, 2003. p.193-210.

DALLARI, D. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DEACON, R & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: Tomaz T. da Silva (org). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.97 -110.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1967.

_____. *Margens da Filosofia*. Lisboa, Portugal: RÉ, 1972.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Disponível em: <<http://gabrielchalita.cancaonova.com/pg>>. Acesso em: 01.maio.2007

ELIAS, I.B. P. *Conflitos e embates na formação de professores: a constituição dos sentidos e a dê-construção de identidades no interdiscurso neo-liberal*. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia – MEL – Uberlândia, Minas Gerais, 2002.

ESTRADA, P. C. D. Derrida e a escritura. In: Duque Estrada, P.C. (Org.) *Às margens a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p. 9-28.

FERNANDES. C.A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, E. *Jacques Derrida e o récit da tradução: o sobreviver/diário de borda e seus transbordamentos*. 2003. 255 f. Tese de doutorado, IEL. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2003.

FILBIDA, M.C. *O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira (inglês)*. 2005. 243 f. Dissertação (Mestrado) – MEL- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Trad.: R. Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma T. Muchail. São paulo : Martins Fontes, 1990.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1979.

FREITAS, A.C. A performatividade das 'constatações' da escola: seus efeitos e conseqüências. In: FIGUEIREDO & JESUS (Orgs). *Lingüística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, Minas Gerais, 2006. p.36-48.

GIDDENS. *Modernidade e identidade*. Trad. José Luiz G. Aristu. Barcelona: Ediciones Península, 1995.

GONDAR, J. Linguagem e construção de identidade: um debate. In: FERREIRA, L.M.A, ORRICO, E.G.D (Orgs.) *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, Novas articulações, DP&A, 2002. p.107-115.

GORE, J.M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da. (org). *O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro, 1995. p.1-20.

GREGOLIN, M.R.V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: _____; CRUVINEL, M.F; KHALIL, M.G. (Org.) *Análise do discurso: os entornos do sentido*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p.9-34.

GRICE, H.P. (1957) Meaning. In: STEINBERG, E; JAKOBOVITS, I. *Semantics*. Cabridge University Press, 1974.

GRIGOLETTO. M. *A resistência das palavras: Discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A,1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILV, T.T da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOSÉ FILHO, A. *A performatividade na linguagem da resistência Kaiowa/Guarani*. Tese de Doutorado.2005. 178 f. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

LACAN, J. Au-delà du Principe de réalité. In: *Écrits*. Paris: Seuil, 1966

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da (Org). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.35-86.

LE GOFF, J. *Memória e história*. Campinas: UNICAMP, 1992

MARSHALL. J. Governamentabilidade e Educação Liberal. In: SILVA, T.T. da. (Org). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.21-34.

MASCIA, M.A. A. Leitura uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R.C.C.P. (Org). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p.45-58.

MOITA LOPES, L..P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: LEMES, Bárbara; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57

MUSSALIN, F. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F. BENTES, A.B. (Orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v.2. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.101-142.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Discurso e texto. In: ORLANDI E RODRIGUES (Orgs). *Análise de Discurso*, 13-31, Campinas, SP: Pontes, 2006.

NÓVOA, A. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho paradigma*. Vidas de professores. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, M.B.F. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando terias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel (Org). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos, SP: Clara Luz, 2006. p27-45.

OTTONI, P. O tradutor de Jacques Derrida: doublé bind e dupla tradução . V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

PÊCHEUX, M.A. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1975. p.163-252.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Trad. T. T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: Arrojo, R. (Org.) *O signo desconstruído*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 25-29.

_____. A construção de identidade e a política de representação. In: Ferreira, L.M.A e Orrico, E.G. D. (Orgs.) *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. Jacques Derrida e a corda bamba como caminho da ética. In: NASCIMENTO. E. (Org.) *Pensar a desconstrução: Estação Liberdade*. São Paulo, 2005. p.119 – 124.

RIOLFI, C.R. O discurso que sustenta a prática pedagógica – Formação de professor de língua materna: Tese de doutorado. IEL- Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 1999, p.361.

SABAT. R. Políticas de representação de gênero e de sexualidade. In: Margareth Fagundes (Org.) . *Diversidade e políticas afirmativas: dialogo e intercurso*. 1 ed. Novo Hamburgo: Feevale, Rio Grande do Sul, 2005, p.173-190.

SANTIAGO. S. *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SANTOS. J.B.C. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. 2000. (Tese de doutorado)

_____. Análise do discurso: unidade e dispersão. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs.) *Análise do Discurso unidade e dispersão*. EntreMeios: Uberlândia, 2004. p.07-18.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. da (Org.) *Identidade diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: vozes, 2005. p.73 - 102.

_____.O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, R.C. P. *Pesquisa sobre formação de professores/educadores para abordagem da sexualidade na escola*. 2004. 167 f. Dissertação. (Mestrado)- Instituto de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

SOUZA FILHO, D. M. *Quando Dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

TARSKI, A. (1944). *La Concepcion Semântica de la Verdad y los Fundamentos dela Semântica*. Buenos Aires, Nueva Vision, 1972.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. da Silva (Org.) *Identidade diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 1 -72.

ZAMLUTTI, M.E.M. *Uma analise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro no final da década de 30 e início da década de 40*. Campinas, SP: Instituto de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006. p.220. (Tese de doutorado).

ANEXOS

Quadro 1 – Concepção de conhecimento presente na obra:

Aspectos que subjazem à concepção de conhecimento presente na obra	
Aporia	Conhecimento enquanto transmissão X conhecimento enquanto construção.
Materialidade Linguística	1º) p. 11 <i>"Há muitas formas de transmissão conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor"</i> 2º) p. 68 <i>"O professor não será substituído, mas deverá mudar seu foco de atuação, passando de mero facilitador do processo de transmissão do conhecimento para um interventor, um problematizador"</i> 3º) p. 171 <i>" Se o professor não acreditar no que diz, será ainda mais difícil ao aluno fazê-lo". p. 178 "A grande responsabilidade para a construção de uma educação cidadã está nas mãos do professor"</i> 4º) p. 65 <i>"A questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem tem de ser permanente. É um processo do professor e do aluno, que faz com que a educação não se reduza a meros conteúdos decididos por pessoas distanciadas das peculiaridades regionais e culturais, conteúdos incutidos de forma autoritária."</i> <i>"O saber não é exclusivamente dos mestres ou dos livros didáticos. O aluno não é um depositário de informações e de teorias do conhecimento".</i>

Quadro 2 – Concepção Chalitiana de Educação:

Aspectos que embasam a concepção chalitiana de educação	
Representações	➤ Educação enquanto processo participativo e comunitário ➤ Educação para a cidadania, para a vida ➤ Educação = afeto
Materialidade Lingüística	1º) p. 56 <i>“triste é a educação que não prepara para o sonho”</i> 2º) p. 56 <i>“a escola que tem por objetivo ser uma máquina de mentes para o vestibular não terá preparado ninguém para a vida”.</i> 3º) p. 58 <i>“A educação não pode ser reducionista em nenhum aspecto; deve ser ampla, na direção da formação de seres humanos completos, críticos e participativos, na direção da construção da cidadania”.</i> 4º) p. 120 <i>“Eis o princípio básico da construção da cidadania, educar para a convivência pacífica, harmônica, feliz... Educar para que todas as vicissitudes sejam enfrentadas com galhardia”.</i> 5º) p. 128 <i>“Trata-se de ampliar a responsabilidade da educação para as habilidades sociais e psicológicas, priorizando a afetividade, equilíbrio, a convivência plural”.</i> 6º) p. 151 <i>“E a amizade com os alunos é essencial. Sem afeto, como já dissemos, não há educação”.</i> 7º) p. 175 <i>“O processo educativo é comunitário. O bom ambiente escolar depende da participação de todos... Ninguém é uma ilha de excelência que prescindia de troca de experiências”.</i>

Quadro 3: Concepção de identidade na obra chalitiana:

Aspectos relacionados á concepção de identidade na obra chalitiana	
representação	Identidade essencialista, fixa, com conotações mentalistas.
Materialidade Linguística	1º) p. 21 <i>“A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces”.</i> 2º) p. 59 <i>“A essência prepondera sobre a aparência. Talvez o cenário do futuro seja o da valorização do ser e não do ter.”</i> 3º) p. 66 <i>“Não se conseguiu desenvolver um método ou sistema educacional que faça com que o ser humano se aproxime de sua natureza.”</i> 4º) p. 138 <i>“Cada um é singular, daí que qualquer tentativa de homogeneização do ensino se traduza em fracasso”</i>

Quadro 4 – Perfis de professores

Perfis de professores apresentados na obra chalitiana	
Representações	1. professor formador, modelo, detentor do saber 2. professor educador, pastor 3. professor amigo, companheiro
Materialidade lingüística (1) Professor, formador, modelo, detentor do saber	1º) p. 120 <i>“Essa responsabilidade não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família, primeiro espaço de convivência em que os pais se tornam modelos, mitos exemplos. Depois dos pais, os professores, cuja atitude pode influenciar, moldar.”</i> 2º) p. 155 <i>“O professor não pode se apresentar emocionalmente abalado diante dos alunos. O professor é a referência, é o modelo, é um exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas”.</i> 3º) p. 161 <i>“Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas equilibradas e felizes, além de competentes”.</i> 4º) p. 177 <i>“... ele é um líder que tem nas mãos a responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadãos, de fomento de novos líderes”.</i>
Materialidade lingüística (2)	1º) p. 119 <i>“O grande desafio do educador é convencer o educando a deixar de lado os prazeres e gostos individuais em</i>

Professor educador	<i>benefício do bem comum, da boa convivência, da responsabilidade partilhada, na esperança de um mundo cada vez melhor para esta e para as gerações que virão”.</i> <i>2º) p.141 “É preciso lembrar que, ao escolher a profissão de educador, como a de um médico ou sacerdote, o professor está comprometido com a sensibilidade humana”.</i> <i>3º) p. 142 “deixe o aluno falar, saiba ouvir. Esse talvez seja o maior mérito do educador que preza sua vocação”.</i> <i>4º) p. 177 “O professor que se busca construir é aquele que consiga de verdade ser um educador, que conheça o universo de educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos”.</i>
Materialidade lingüística (3) Professor amigo, companheiro	<i>1º) p. 142 “... o professor amigo poderia ser um farol, um auxílio ao aluno...”</i> <i>2º) p. 151 “Professor tem de ser amigo do aluno, é um imperativo, e disso não se pode abrir mão nem fazer concessões. O professor só conseguirá atingir seus objetivos se for amigo dos alunos. E se for amigo verdadeiro terá todo o respeito porque um amigo respeita o outro”.</i> <i>3º) p. 152 “No primeiro dia precisa ficar claro que o professor adora ser professor e conviver com os alunos, que isso foi uma opção de vida – ajudar o ser humano a crescer, a ser mais livre, mais feliz. Jamais uma primeira aula pode ser recheada de ameaças e autoritarismo”.</i> <i>4º) p. 154 “Professor que não gosta de aluno deve mudar de profissão. A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar”.</i> <i>5º) p. 154 “Professores que não vibram com os alunos são pais que preferem os filhos afastados de si o maior tempo possível, ou seja, não fizeram a escolha vocacional mais adequada às suas disposições de espírito”.</i>

Quadro 5 – Perfil identitário dos alunos:

Perfil identitário de alunos	
Representações	➤ Jovem é aquele que luta e tem fé. ➤ Estudante como trabalhador, seres aptos a se autogovernarem. ➤ Ser que necessita de afeto, de valorização.

Materialidade Linguística	1º) p. 32 “... jovem é aquele que usa todo seu potencial de que o ser humano pode dispor... Jovem é que tem espírito de luta... É que tem convicção. É que tem fé...” 2º) p.57 “os projetos desenvolvidos no âmbito escolar já são uma forma de atuação e permitem que o estudante se sinta um trabalhador, tendo que dar conta de tarefas, de solução de problemas, de um produto final”. 3º) p.65 “O desafio do aprender a aprender é enorme, é o desafio de formar seres aptos a se governar, a desenvolver a liderança participativa, a aprender a dizer sim e a dizer não sem servir de massa de manobra. De que serve uma multidão de seres repetidores de idéias alheias sem capacidade de pensar por si mesmos? De que serve uma platéia numerosíssima sem atores no palco?” 4º) p.147 “quando se há um clima de amizade o aluno se sente constrangido em enganar o professor; seria como enganar a si mesmo”. 5º) p. 155 “O aluno, como todo ser humano, precisa de afeto para se sentir valorizado”. 6º) p.165 “Tudo que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado!” 7º) p.150 “aluno detesta estudar quando não há professor interessante que o seduza, que o conduza pelos fascinantes caminhos do saber”.
------------------------------	--

Quadro 6 – Posição sujeito-autor:

Aspectos relacionados à posição sujeito autor – Formação econômica e social	
Inscrições	➤ Econômica – classe média alta, ➤ Política – Neoliberal ➤ Religiosa – Católico membro da <i>opus de</i>
Materialidade Linguística	1º) p. 37 Chalita faz uma citação do escritor francês Victor Hugo (1802-1885), “Deus abençoa não aquele que acha, mas aquele que procura”. E explica: “procurar significa ter boas intenções. Procurar o justo, o correto, o melhor, como fazem os bem intencionados, os de reconhecida capacidade, os que não desistiram... E, principalmente, os que não fizeram concessões”. 2º) p. 125 “Não há como trancafiar o indivíduo entre quatro paredes para que não receba influências externas; ao contrário, é preciso prepará-los para que, na aquisição gradativa do senso crítico, saiba separar o joio do trigo”.

	3º) p. 129 <i>“qualificação para o trabalho é preparar pessoas desde a tenra idade não para o resultado imediato, mas com o objetivo concreto de médio e longo prazo. É fazer com que o aluno desenvolva projetos na escola de modo a antecipar a habilidade e a responsabilidade a ser aplicada no mercado de trabalho”.</i> 4º) p. 166 <i>“O professor tem o direito constitucional de fazer greve e ninguém pode deixar de respeitá-lo por isso”.</i> 5º) p. 166 –167 <i>“É melhor entrar em greve, com todos os problemas decorrentes disso, do que dar uma aula sem alma apenas porque não se ganha o suficiente”.</i> 6º) p. 167 <i>“Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo uso da pedagogia do amor”.</i> 7º) p. 168 <i>“Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor”.</i> 8º) p. 168 <i>“Sócrates e Cristo foram educadores, formaram pessoas melhores”.</i>
--	--

Quadro 7 – Aspectos prescritivos da obra:

Aspectos prescritivos da obra	
Aporia	➤ A obra, segundo o autor, não se apresenta como um modelo, mas apenas como um novo olhar para esse universo a ser descortinado (a educação); ➤ O autor elucida que não traçará mapas, não construirá modelos; ➤ Prescreve modelos de atitudes, de comportamentos, de metodologias a partir de histórias universais que, de alguma forma, são tomadas como modelos de verdades a serem seguidas, como mapa.
Materialidade Linguística	1º) p. 67 O autor prescreve uma situação de leitura, que passaria de obrigatória a prazerosa. <i>“É tão simples, basta ao professor, contar trechos do livro, a contextualizá-lo, a falar sobre os costumes da época em que foi escrito ou pensado e permitir que os alunos mergulhem com curiosidade na leitura. Ou ainda trabalhar teatralmente a obra ou determinar momentos que podem ser batizados como “a hora do conto” para que partes do livro sejam contadas como uma narrativa participativa.”</i> “Esse aluno não aprende”

	2º) p. 141 <i>“Alguns, aparentemente, estão mais aptos para o aprendizado, demonstram-se interessados, participativos, outros apresentam mais dificuldade... É preciso tentar conhecê-los para auxiliá-los”.</i> “Eles inventam problema, dor de barriga, dor de cabeça” 3º) p. 142 <i>“deixe o aluno falar, saiba ouvir. Esse talvez seja o maior mérito do educador que preza sua vocação”.</i> “Esta sala é indisciplinada” 4º) p.143 <i>“Antes de julgar os alunos, é preciso que o professor reflita conscientemente sobre a forma como tem ministrado suas aulas”.</i> “Se não ficar quieto agora, mando você para a diretoria” 5º) p. 144. <i>“Medidas extremas devem ser evitadas a todo custo”.</i> 6º) p. 144 <i>“Ora, o educador por excelência é quem precisa atuar, encontrar uma solução para apaziguar o comportamento inadequado de um ou mais alunos”.</i> Se não falarem quem fez isso, amanhã suspensão para a sala inteira” 7º) p. 145 <i>“As medidas disciplinares têm de ser inteligentes. Evidentemente há de se respeitar normas, trabalhar com limites, mas de forma construída coletivamente”.</i> 8º) p. 145 <i>“O professor é o parceiro mais experiente e deve aproveitar essas oportunidades como desafios para conduzir de forma eficiente o trabalho escolar”.</i> “Quem não trouxer o livro amanhã, não entra” 9º) p. 145 <i>“Quando houver necessidade de dar uma ordem, o professor sabe que se trata de uma situação de exceção, mas o cumprimento dela não pode deixar de ocorrer de forma nenhuma, ou o professor perde a autoridade e se desmoraliza diante do aluno”.</i> “Você dá risada do que? Está me achando com cara de palhaço? Pensa que eu não sei a matéria?” 10º) p. 147 <i>“O professor, em momento algum deve competir com o aluno, por mais amigos que sejam”.</i> “É impossível trabalhar com a sala com essa quantidade de alunos” 11º) p. 149 <i>“Uma sala com número reduzido de alunos facilita o processo de aprendizagem porque o professor tem condições de conhecer mais de perto cada um deles”.</i> 12º) p. 149 <i>“... em uma sala maior o professor tem mais dificuldade em tratar o aluno individualmente... Dificulta, mas não impossibilita”.</i> 13º) p. 147 <i>“O professor, em momento algum deve competir com o aluno”.</i> “Se logo no primeiro dia não ficar claro aos alunos que quem manda é o professor, depois não tem jeito”
--	---

	14º) p. 152 “No primeiro dia precisa ficar claro que o professor adora ser professor e conviver com os alunos, que isso foi uma opção de vida – ajudar o ser humano a amigos que sejam”. 15º) p.152 “Jamais uma primeira aula pode ser recheada de ameaças e autoritarismo”.
--	--

Quadro 8 – Ideologia Subjacente:

Aspectos ideológicos que subjazem ao discurso chalitiano	
Representações	➤ Educação para a liberdade, para a autonomia, para a liderança e para o trabalho ➤ Educação e ética: Escola fábrica de cidadãos ➤ Educação e afeto
Materialidade Linguística	1º) p. 52 “o trabalho é dignificante... O trabalho é capaz de operar milagres, de preencher o vazio deixado pela carência e pela não aceitação social”. 2º) p. 52 “Não se diria que o trabalho deve ser alternado com prazer porque o trabalho em si deve ser prazeroso”. 3º) p. 52 “O homem certamente nasceu para o trabalho, que lhe é indispensável como meio de subsistência e como meta para concretizar seus planos”. 4º) p. 65 “... o desafio de aprender a aprender é enorme, e o desafio de formar seres aptos a se governar, a desenvolver a liderança participativa, aprender a dizer sim e a dizer não sem servir de massa de manobra. De que serve uma multidão de seres repetidores de idéias alheias sem capacidade de pensar por si mesmos? De que serve uma platéia numerosíssima sem atores no palco?” 5º) p. 72 “... a falta de conhecimento é capaz de transformar uma das maiores dádivas da existência em escravidão”. “A escola tem por missão preparar para a liberdade”. 6º) p. 98 “E todas as manifestações de amor acabam fazendo parte da essência”. 7º) p. 98 “o amor é entrega, é partilha, é dedicação e troca permanentes”. 8º) p. 114 “Há algo além da lei que pode ser desenvolvido através da educação: a formação ética de uma cidadão. Ética como valor de convivência em sociedade, como busca do bem comum, da liberdade social. Ética não apenas como código de

	<i>conduta em que se define o que é correto e errado em relação a determinado grupo...”</i> 9º) p. 114 <i>“Ética é código de conduta , sim, mas visa a um fim comum, o bem social, o que leva ao bem-estar coletivo”.</i> 10º) P. 119 <i>“A educação para a ética prepara o ser humano para o equilíbrio de aceitar que não devem prevalecer as vontades individuais e que o bom senso determinará o ponto consensual”.</i> 11º) p. 119 <i>“Isso é ética – um código, uma opção comum, um interesse de todos para que o que é de todos seja preservado, que o bem seja buscado e que cada um entenda que acima de seus caprichos há uma humanidade”.</i> 12º) p. 119 <i>“O ser humano é social, mas não nasce preparado para viver em sociedade”.</i> 13º) p. 129. <i>Qualificação para o trabalho “Qualificação para o trabalho é preparar pessoas desde a tenra idade não para um resultado imediato, mas como objetivo concreto de médio e longo prazo. É fazer com que o aluno desenvolva projetos na escola de modo a antecipar a habilidade e a responsabilidade a ser aplicada no mercado de trabalho”.</i> 14º) p. 129 <i>“Projetos em que os jovens executem uma função para obter um produto, enfrentando e superando cada obstáculo, executando com responsabilidade cada uma das etapas requeridas, como um trabalhador”.</i> 15º) p. 141 <i>“Alguns, aparentemente, estão mais aptos para o aprendizado...”</i> 16º) p.. 151 <i>“E a amizade com os alunos é essencial. Sem afeto, como já dissemos, não há educação”.</i> 17º) p.. 163 <i>“Se a escola existe para o aluno, para formá-lo e prepará-lo para a vida e para ser a vida dele, é preciso começar da gênese – qual o perfil do aluno que pretendemos formar?”</i> 18º) p. 168 <i>“O professor precisa de preparo para ir no rumo certo e alcançar os objetivos que almeja”.</i> 19º) p. 177 <i>“O professor que se busca construir é aquele que consiga de verdade ser um educador, que conheça o universo de educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos”.</i> 20º) p. 177 <i>“... ele é um líder que tem nas mãos a responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadãos, de fomento de novos</i>
--	---

Entrevista da professora

- 1) Em sua opinião, há alguma relação entre afetividade e os processos de ensino e aprendizagem?

Acho que sim em uma sala de aula a gente acaba que a gente cria laços e aquele aluno que você acho antipático a gente fica até evitando, eu pelo ao menos já tive um aluno assim, tinha mas já saiu, nossa ele era tão chato e eu queria era evitar ele () e falava que não gostava o que me preocupava nele é que ele falava que queria para de estudar que esse era o último ano e aí isso deixa preocupada, eu não queria que nenhum aluno parasse de estudar, todos tem capacidade de continuar estudando, né, mas aí ele era muito chato o que eu pudesse evitar ele... ((se você tem um relacionamento bom com esse aluno isso favorece ele aprender e você ensinar melhor?)) Favorece até mesmo porque na primeira prova de todos de todos eles eu escrevi um recadinho na prova eu falava assim... você é inteligente você tem capacidade de mais do que isso, viu só, você tentou, porque na hora da prova você falou eu não vou fazer isso não, eu vou deixar tudo em branco, não continua... coloca o que você acha não precisa preocupar se dá certo ou errado, eu não vou descontar ponto de deixar errado, porque respondendo tem a chance de responder certo, né ... aí eu corrigi a prova e eu coloquei o recadinho e todos eles leram o recadinho e isso é muito bom, pelo menos leram e acharam muito bom() Je pelo menos na semana seguinte eles mostraram mais interesse. Tem uma menina que ela é super revoltada, tem um monte de pierce na orelha , na boca, em todo nariz, tatuagem, cabelo metade vermelho metade preto ela é bem revoltada, mas na minha aula ela não me dá trabalho, ela escreve muito bem e em todas as provas dela, redação eu coloco um recadinho falando que ela escreve bem e acho que por causa disso dela vê que eu dou valor ao que ela faz, que eu não recrimino ela pelo comportamento dela que é bem diferente, ela participa das aulas, faz a prova, faz as coisas que eu peço para ela fazer().

- 2) Que grau de importância você atribui ao fator afetividade no que se refere ao êxito na aprendizagem dos alunos?

Se eu acho que a afetividade contribui muito...? (É. Que grau de importância você acha que é muito importante é pouco importante) Eu acho que é muito importante, só que o laço não podem ser muito estreito, imagino que o professor deve ter uma autoridade também, porque até uma vez porque os meninos a gente ri muito das brincadeiras que eles fazem na sala, eu não dou conta! uma vez, eu gosto de ver eles criar,()uma piadinha eu acho interessante a criatividade deles falando, aí no momento que eles estavam falando e eu passando matéria no quadro eu ri, eu achei engraçado, ri, sorri, não é uma gargalhada não, mas sorri, e um falou: - professora, que isso! a senhora dá rindo, então pode bagunçar, era como se eu tivesse assim soltando as rédeas, né , e acho que nesse ponto a afetividade manter o dialogo mais aberto com eles foi ruim, a indisciplina cresceu um pouquinho e eles mesmos pensaram que o fato de eu estar mais próxima era sinônimo de liberdade para conversar e ser relapso e aí eu imagino que() a gente trabalha com alunos carentes, uma carência que eles trazem de casa né, a falta da pai da mãe a ausência de carinho de pai e mãe que são pais muito novos e que não sabe muito o que é ser pai e mãe, então esse carinho eu acho que eles necessitam mas não a ponto de atrapalhar a autoridade do professor tem que ter na sala de aula.

- 3) Qual (is) é (são) o(s) fator (es) que você considera relevante (s) para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize satisfatoriamente?

Eu acho que ... o que que mais contribui para a aprendizagem do aluno?(É. Qual (is) é (são) fator (es) que você acha que é mais importante) O mais importante de tudo é mostrar para ele que o que ele tá aprendendo é uma coisa prática que eles vão usar na vida deles e mostrar a importância daquilo que eles tão aprendendo.

- 4) Qual deve ser o papel do professor na sua relação com os alunos?

Eu acho que o professor deve ser mediador () fazer com que os alunos não se sintam presos ao professor não busquem só as respostas que estão nos livros ou a resposta final do professor, pensando que só que

o professor diz é que pode tá certo, sem pensar() mesmo se a resposta dele não for aceita pelos colegas fazer com que um coisa assim que ele participe. Meu objetivo é esse fazer com que gradativamente eu consiga com que os alunos tomem consciência que eles tem capacidade de produzir o que é certo, perder esse medo ou a confiança exagerada no professor, né... ... ele mesmo criar as respostas, ir além do que ta pedindo.

5) Como você descreveria suas aulas e a sua relação com os alunos? E como você trata as questões de afetividade em suas aulas?

Inicialmente, nas minhas aulas eu tentei inovar, colocar aquilo que eu tinha aprendido na faculdade, mas eu vi que eles estavam acostumados com o modelo tradicional, e o modelo tradicional é mais fácil também! Esse negocio de passar matéria no quadro, de seguir só o livro deeee não fazer nada diferente que vai envolver a organização da sala de aula, então eu me prendo a isso, passava a matéria no quadro e eles ficavam caladinhos isso é bom porque não chama a atenção da diretoria nem de ninguém, não incomodava as outras salas. () um dia eu levei uma atividade diferente, mas aí teve um probleminha, um aluno me chamou de ladra, aí eu trabalhei a questão da afetividade do respeito () na hora eu fiquei muito magoada eu acabei até chorando, eu até pedi para o menino sair, depois eu trabalhei com eles uma dinâmica e fiz perguntas assim, porque a gente deve respeitar os outros. A afetividade entre eles eu não consigo trabalhar muito bem. Tem uma menina que fica conversando com os meninos e deixa os meninos fazerem massage e cia né! Eu não sei como tratar ela. Um dia eu fiquei com ela no intervalo conversei com ela, no outro dia ela tava mais quientinha.

8) Na sua opinião, o que é mais importante para a aprovação de um aluno? (nota final, situação pessoal de cada um, atitudes, comportamento). Por que?

Eu acredito que é a nota, porque a nota, pode ser que eu mude essa opinião, não sei né, a gente é muito maleável muda fácil mas é... a nota vai expressar o comportamento dele, vai mostrar se ele tá conseguindo é ... compreender os conteúdos, é... redigir um bom texto, saber argumentar, saber respeitar a vez do outro falar, saber falar também, tudo isso é nós trabalhamos na sala de aula tudo isso é medido em uma nota para aprovação, por isso é que eu imagino que a nota final seja, mas pode ser que depois eu veja que talvez não seja, né mas por enquanto é a nota.

9) Existiria alguma situação em que um aluno que não consegue a média final poderia ser aprovado?

No caso daquele aluno que é um bom aluno mas que teve um contratempo durante o ano letivo, aluno que ficou doente ou perdeu alguém que... teve um outro tipo de problema que afetou muito o aprendizado dele() mas que eu vejo que o aluno é bom que ele tem capacidade para continuar o ano seguinte e aí eu promoveria ele sim.

10) O que você considera ser o papel social da escola? O que você entende por conhecimento?

A escola deve ir além dos muros, essa escola trabalha com o GDPEAS, que é o programa afetivo sexual, que é muito bom! Que o aluno tem ... () ... alunos da classe baixa, que às vezes o pai não sabe chegar e falar sobre afetividade, sexualidade e isso é trabalhado através desse programa com os alunos, frequentemente eles tem palestras sobre isso, assistem vídeos, tem dinâmicas a escola sempre leva alguém para dá palestra pra falar sobre isso.... () Alunos com problemas em casa eu já vi a diretora falar que vai até lá a vice diretora, a supervisora, vai até a casa do aluno para vê o que que tá acontecendo, sempre chama os pais para falar sobre o comportamento do aluno, Nessa escola a afetividade é colocada em primeiro plano, acho mesmo que até mais que os conteúdos que são trabalhados, até mais mesmo do que português, inglês, essas coisas mesmos, porque o aluno lá não pensa em continuar estudando, para que eles não virem uns verdadeiros marginais como é o meio como muitos estão inseridos, então a escola tem que trabalhar esse outro lado, desenvolver mais a cidadania.

Conhecimento?! Tinha isso?! O conhecimento seria igual ao que o professor quer comunicar, saber viver em sociedade, é saber... viver em sociedade, saber qual é o seu lugar, respeitar o outro ir buscar soluções para os problemas não só ficar esperando que o outro resolva ou pense assim isso tá ruim é pronto, se tá ruim vamos pensar e vê o que pode melhorar né. O conhecimento então seria ter essa capacidade de raciocínio e não se frustrar diante de um problema e nem ficar esperando o outro não. Ir além ir buscar aquilo que ele precisa para viver.

O que você acha que é ensinar?

Ensinar? Olha, ensinar, mesmo eu acho que a gente pode pensar de várias formas, meu exemplo ensina, o meu corpo, o modo como eu me mantenho em sala de aula ensina eu vejo que, meu sobrinho ele é reflexo do pai e da mãe dele, o que o meu irmão e a minha cunhada fazem ele acaba fazendo, falando e.... no final seria isso manter uma relação sem lá mais de exemplo de mostrar os pontos positivos e negativos do relacionamento entre as pessoas, do conteúdo que é ensinado às vezes a gente tá trabalhando alguma coisa lá que foi mandado pelo estado para trabalhar mas os alunos vêem que não é importante para ele, então porque estudar? É só passar rapidinho, então vamos preocupar com alguma coisa que seja mais prática, então ensinar não seria apenas uma relação só do professor para o aluno mas entre os dois, principalmente do aluno para o professor, porque lá a gente aprende muito mais do que ensino né, cada dia a gente tá aprendendo mais com o aluno. Então ensinar seria uma relação mais do que uma coisa que parte de um.

- 11) Como você interpretaria essa frase tão comum no ambiente escolar: “preparar o aluno para a vida” ou para exercer sua cidadania.

Preparar o aluno para vida, não esquecendo que a vida acontece também na escola, né apesar que alguns falam, preparar o aluno para a vida lá fora! Dizendo lá fora vocês vão encontrar isso aquilo, mas vamos pensar no que acontece na sala de aula, porque esse aluno passa a metade do dia dele na sala de aula, então vamos preparar ele para o relacionamento entre eles, a partir do relacionamento na sala do respeito entre colegas e professores nos debates na conversa, em fazer os exercícios, outro dia eu ouvi uma frase interessante: “você aprende a nadar para virar um bom nadador o que a pessoa faz? Treina todos os dias. Se você aprende a escrever para você escrever cada vez melhor, você treina todos os dias. Então preparar o aluno para vida, exercer sua cidadania dentro da sala na hora do intervalo e a partir daí é que vai para fora pra casa pra rua.