

RELAÇÕES ENTRE INTERDISCURSO, POSTURAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Rosângela Góis Barbosa*
Prof. Dr. João Antônio de Santana Neto

Resumo: *Este trabalho versa sobre as relações entre interdiscurso, posturas pedagógicas do professor em sala de aula e reconstrução de identidades por parte de alguns atores envolvidos no processo pedagógico. O interdiscurso associado à formação ideológica, à formação discursiva e conseqüentemente às condições de produção influenciam os discursos produzidos no momento de interação professor-aluno, levando este à reconstrução de sua identidade em prol do grupo. Tal conclusão foi possível a partir da análise da crônica: A lei de Charlie Brown de Rubem Alves.*

Palavras-chave: Interdiscurso; Interação professor-aluno; Identidade.

INTRODUÇÃO

Para desenvolver este trabalho, faz-se necessário em primeira instância informar o que os manuais dizem a respeito dos termos interdiscurso e identidade. Lembrando que a palavra ao ser produzida parte de um locutor e se dirige a um alocutário e que estes ocupam lugares/posições na estrutura social, percebe-se que nada é produzido sem uma intenção. Ao produzir discursos, ainda que de forma inconsciente, as pessoas fazem uso de uma memória discursiva, de já-ditos, e re-significa-os para usá-los em determinado momento. Assim o discurso não tem sua origem marcada.

A partir das relações estabelecidas é que ocorrem as produções de discursos e essas podem envolver inúmeras situações. Neste trabalho, há a preocupação com os fatores que proporcionam a reconstrução de identidades de alguns atores envolvidos no processo pedagógico. Após a explanação teórica sobre interdiscurso e identidade, tem-se a análise de uma crônica de Rubem Alves a fim de se observar se as posturas pedagógicas do professor estimulam a reconstrução da identidade de alguns dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se, então, que as posturas pedagógicas são constitutivas do interdiscurso, o qual está vinculado à ideologia da classe dominante.

Interdiscurso

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 286),

Todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no **interdiscurso** [...]

Em sentido restritivo, o “interdiscurso” é também um espaço discursivo, *um conjunto de discursos* (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros. Assim, para Courtine (1981: 54), o interdiscurso é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas.”

* Mestranda em Teorias e Análises Lingüísticas pela Universidade Federal da Bahia– UFBA. Especialista em Gramática e Texto pela Universidade Salvador– Unifacs. Professora do Departamento de Exatas e de Comunicação da Unifacs. E-mail: rosangela.barbosa@unifacs.br

Mais amplamente, chama-se também de “interdiscurso” o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita. Esse *interdiscurso* pode dizer respeito a unidades discursivas de dimensões muito variáveis: uma definição de dicionário, uma estrofe de um poema, um romance [...].

Assim sendo, quando o sujeito fala, ele retoma sentidos que afetam o modo como ele significa uma determinada situação discursiva. Suas palavras se ligam a um saber discursivo ao qual Pêcheux (1997, p. 162) denominou de interdiscurso, e o definiu como tudo que se refere à memória discursiva e ideológica que se encontra presente no momento da construção de sentido. Logo as palavras do sujeito não são, exclusivamente, dele. Elas significam pela história e pela língua associando-se a outros dizeres, a partir do já-dito que sustenta esse dizer.

Para Orlandi (2003, p. 31) a memória

[...] é tratada como interdiscurso. [...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra.

Esta autora define, então, interdiscurso de forma semelhante a Pêcheux, teórico no qual se baseia em suas pesquisas. Ela mostra que é dessa forma que o interdiscurso vai disponibilizar dizeres que afetam o modo como o sujeito vai significá-lo em uma dada situação. Afinal são sentidos pedidos pela formulação do novo.

Diante de tais explicações, percebe-se que posturas pedagógicas de professores são constitutivas do interdiscurso e isso influencia a reconstrução de identidade dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tudo que envolve os actantes em situação de interação deve ser levado em conta na análise que aqui se propõe. Com isso, vê-se que tudo que as pessoas falam/escrevem em qualquer situação, não é um discurso usado pela primeira vez, logo ninguém marca a origem de um dizer.

Grande parte da vida de um indivíduo se passa dentro da escola, local onde se (re)produz conhecimento e/ou aprendizagem. Por ali serem construídos, eles têm mais crédito social que se construídos em outros contextos, por isso é tão relevante a presença deste aparelho ideológico na vida das pessoas. As práticas discursivas neste contexto têm papel fundamental na conscientização da(s) identidade(s) de cada indivíduo que ocupa determinada posição na estrutura social, pois segundo Pêcheux (1997, p. 145),

[...] os aparelhos ideológicos do Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante [...] mas sim que eles são seu lugar e meio de realização: “é pela instalação dos aparelhos ideológicos do Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante...” [...] todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação.

Atrelada ao modo como tudo ocorre por meio dos aparelhos ideológicos, deve-se ainda considerar que a autoridade que os professores desempenham na construção dos significados é que dão maior crédito, diante da sociedade, aos conhecimentos ali construídos. O saber institucionalizado é, de fato, o único reconhecido como verdadeiro. Para Moita Lopes (2002, p. 38),

As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas.

Reexperienciadas ou reposicionadas, porque aquilo que fora um dia construído pode ser revisto para se adequar ao novo momento, ao novo interlocutor, à nova situação vivenciada ou por vivenciar.

A autoridade do professor na detenção do conhecimento, na construção dos significados e o modo como ele o divulga é que proporcionam maior crédito a tudo que é adquirido na escola.

Os conceitos de autoridade dentro das escolas definem a cultura de interação entre seus participantes e são peculiares a cada organização. As diferentes formas de cultura que caracterizam as organizações escolares são acompanhadas de um caráter ideológico e de contestação.

Não se deve, no entanto, confundir autoridade com forma de poder ou violência, pois se a força for usada como autoridade, isso significa que ela fracassou. A autoridade também não deve ser usada para persuadir nem como meio de coerção do indivíduo. O que faz uma pessoa mandar e outra obedecer é a hierarquia. Para compreensão desta hierarquia e da aceitação do poder, é preciso rever em que consiste o processo de comunicação e as condições em que ele ocorre. Pêcheux (1993, p. 78-82) faz a seguinte afirmação:

[...] os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico [...] e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo a que chamamos “condições de produção” do discurso. [...]. Duas famílias de esquemas estão em competição no que diz respeito à descrição extrínseca do comportamento lingüístico em geral [...] um esquema “racional” [...] e um esquema “informacional” derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação (esquema “emissor-mensagem-receptor”). [...] a teoria da informação [...] leva a falar de mensagem como transmissão de informação [...] o termo discurso [...] não se trata de uma transmissão de informação entre A e B mas [...] de um “efeito de sentidos” [...]

Com relação aos interlocutores, Pêcheux (1993, p. 82) diz ainda que estes não devem ser vistos como pessoas físicas, mas como representantes de “lugares” determinados na estrutura social, ou seja, de patrão e empregado, de diretor e de professor, de professor e de aluno etc. O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam os lugares dos interlocutores, isto é, imagens que atribuem a si mesmos e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, levando-os a prever as reações do outro no processo de interação. Assim, professor e aluno podem antecipar o que o outro pode dizer ou responder em determinadas situações.

Identidade

Serão utilizados conceitos de identidade na perspectiva da Lingüística Aplicada. Para tanto foi consultada, dentre outras, a obra de Kleiman (2001) *A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional*. A referida autora diz que o conceito de identidade que predomina hoje na psicologia social abandona o componente individual para levar em conta aspectos sociais da identidade, que tem sido definida através da alteridade, da relação com o outro, mas, ainda assim, permanece o processo psicológico do indivíduo. O conceito de si do

indivíduo passa a ser considerado em torno das características, crenças e traços da personalidade assumidos pelo grupo com quem se identifica e assim a individualidade se perde. Assim, na relação professor/aluno em sala de aula, aquele vê os alunos como um grupo homogêneo, ignorando a individualidade de cada um deles ao submetê-los à sua postura, muitas vezes, engessada. O diferente não é aceito, é rotulado e assim surgem os estereótipos na sala de aula.

Na formação de estereótipos ocorre um processo em que se desconsideram as diferenças individuais, passando-se à categorização dos outros. Os indivíduos começam a se perceber como equivalentes e intermutáveis com os outros membros de seu grupo, logo as diferenças individuais são apagadas até que as normas do grupo passam a representar as próprias crenças, preocupações e interesses.

Kleiman (2001, p. 276-277), em seu trabalho, afirma que para Gumperz,

Um enfoque baseado na interação entre falantes focaliza as estratégias utilizadas pelo falante na produção e na interpretação da língua em contexto (1985: 25-40). Podemos concluir, então, que a identidade seria resultado dos processos de identificação durante a interação, a partir dos objetivos e interesses estratégicos dos falantes durante a comunicação em curso.

A autora também se utiliza do conceito de identidade dado por Erickson e Shultz (1982). Para estes, a identidade pode ser definida como “um conjunto cujos componentes são os vários atributos da posição social (*status*) em muitas dimensões diferentes”.

Para Kleiman, a identidade não é condição permanente, mas transitória e dinâmica moldada pelas relações de poder que vão se configurando, à medida que vai ocorrendo a interação. Sendo assim, no contexto de ensino-aprendizagem, o estudo da interação é imprescindível porque leva os alunos a refletir sobre as relações sociais que estão em jogo naquele processo.

ANÁLISE DA CRÔNICA COM BASE NO INTERDISCURSO

A LEI DE CHARLIE BROWN

Voltando das férias resolvi fazer uma limpeza na papelada que se acumulou no ano passado. Um monte de pastas, cheias de anotações, idéias para uso futuro. Fui lendo, vagarosamente. Muitas das idéias já não faziam sentido: não me diziam nada; estavam mortas. Outras tinham sido escritas apressadamente e não consegui decifrar minha própria letra. A cesta de lixo foi se enchendo. Mas sobraram algumas coisas que guardei. Demorei-me num recorte de jornal. Era uma daquelas tirinhas do Charlie Brown. Ele está explicando ao seu amiguinho a importância das escolas. ‘Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e ...’

Charlie Brown é uma personagem criada pelo cartunista norte-americano Charles Schulz (falecido em 2000). Suas tirinhas foram criadas em 1950, fizeram sua estréia nos jornais. No auge do *american way of life* (estilo de vida americano), Schulz trazia quadrinhos com um tom um tanto melancólico, que traduziam o conflito existencial do homem americano frente à expectativa de uma vida perfeita, com a família perfeita, no lugar perfeito. As personagens são apenas um grupo de crianças comuns, que fizeram sucesso justamente pela

identificação com os tipos que encontramos na infância: o perdedor, a briguenta, o intelectual, a *nerd*, o amorzinho platônico, entre tantos outros. Sinal de que nem sempre o público precisa de “visão de raio-laser” e “cinto de utilidades” de super-heróis para se entreter. Há quem considere o Schulz o “Freud dos quadrinhos”, pela abordagem psicológica de seus personagens.

Quais razões levaram Rubem Alves a se ater em uma tirinha de Charlie Brown? O que o levou a utilizar-se de uma realidade norte-americana para se referir à nossa?

Para introduzir o assunto da crônica, Rubem Alves (doravante RA), locutor fazendo uso da primeira pessoa, mostra-se como alguém que ainda está na ativa, trabalhando, escrevendo, afinal, voltava de suas férias. Junta papéis com a possibilidade de neles encontrar idéias para sobre elas escrever, mas nem tudo se aproveita “Muitas das idéias já não faziam sentido: não me diziam nada; estavam mortas.” Quando as juntou, naquele momento, lhe faziam algum sentido guardar. Isso devido às condições imediata e sócio-histórica em que se encontrava. Tudo ocorre em um dado momento.

O operador “já”, pista lingüística, naquele mesmo discurso, permite perceber que, em outro momento, aquelas idéias tinham sentido para ele. Foram muitas as idéias inaproveitadas “A cesta de lixo foi-se enchendo.” Porque só parte das idéias (dos papéis) foi utilizada, só parte tinha um sentido especial. Através das atitudes até aqui relatadas, pode-se perceber, não só através de marcas lingüísticas, mas pelos implícitos, que RA é escritor, é organizado, possui educação doméstica. Trabalha utilizando o processo de seleção “Mas sobraram algumas coisas que guardei.” É a memória discursiva que ativa os planos na mente do leitor, permitindo-o fazer tais inferências.

Através do que diz Brown na tirinha e utilizando-se de interdiscursos, isto é, de discursos já-ditos, conhecidos (ainda que esquecidos), é possível perceber que o discurso sobre o que significa “ir à escola” se repete e que essa forma de pensar a escola se perpetua.

O conceito de si do aluno passa a ser considerado pelo professor em torno das características, crenças e traços da personalidade assumidos pelo grupo com que se identifica. Em consequência, a identidade individual se perde e surge a identidade de grupo. O dito de Charlie Brown pressupõe que todo jovem tem a mesma “sensação” em relação à obrigação de ir à escola: a de viver um ciclo comum à maioria e este ser passado de geração a geração. Assim, com base no senso comum, pelo menos do público jovem, RA chega ao tema sobre o qual quer analisar: educação.

A identidade delineada da figura de Charlie Brown e o que ele representa para a sociedade americana, assim como os já-ditos a respeito das personagens que com ele contracenam encontram também espaço para figurar entre os brasileiros. Isso se dá porque apesar de as culturas serem diferentes, as angústias do jovem, do adolescente, do adulto são universais. RA parte, então, de um senso comum para a construção de um novo saber. Dessa forma, todo discurso está em relação multiforme com outros discursos. Observe o segundo parágrafo da crônica:

O sorriso é inevitável. A gente se surpreende com a verdade clara das palavras do menino. Ele diz, de um só fôlego, aquilo que os filósofos da educação raramente percebem. E, se o percebem, não têm coragem de dizer. E, se o dizem, o fazem de maneira complicada e comprida. A curta explicação de Charlie Brown, qualquer criança que vá à escola compreende imediatamente.

O “sorriso” costuma, conforme se verifica em memórias discursivas, ser representativo da alegria, do engraçado, mas RA inicia este parágrafo de uma outra perspectiva: ele não diz simplesmente “sorri” percebe-se uma outra voz, um outro enunciador, que informa sobre os seus atos. Esta outra voz se utiliza da ironia, afinal, não há nada de engraçado nas palavras de Charlie Brown. Aliás, ao se recorrer à memória discursiva de uma criança, ou seja, aos

interdiscursos, já-ditos que se referem, em termos de situação imediata ou historicamente falando, ao seu período escolar, para ela é algo muito sério: razão das maiores reclamações que já levou, local em que não devia (podia) falar o que quisesse, pois formações discursivas escolares, políticas não permitiam; instituição que representa a primeira das obrigações de sua vida, enfim, o seu primeiro problema.

Charlie Brown enuncia a lei da educação: porque é assim mesmo que as coisas acontecem. E, se o sorriso aparece, é porque a gente se dá conta, repentinamente, da máquina absurda pela qual nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar, em nome da educação.

RA vê no discurso de Charlie Brown uma lei, aquela que rege a educação. É preciso, então, lançar mão da memória jurídica para entender o que é lei. Segundo Houaiss, lei é “regra, prescrição escrita que emana da autoridade soberana de uma dada sociedade e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sob pena de sanções”. Sob o ponto de vista da lei, todos os seres humanos são exatamente iguais. Há instâncias no discurso escolar em que tal atitude é bem empregada, pois se evita agir com discriminações, mas do ponto de vista do ensino-aprendizagem não é bom. Cada ser reage de forma diferente durante a aprendizagem, logo o atendimento durante esse processo deve ser individualizado.

A instituição escolar, porém, age com relação aos alunos conforme dita a lei. Dessa forma, o aluno não é visto como único e possuidor de sua identidade, mas como constituintes de um grupo organizado por pessoas exatamente iguais, portadores das mesmas necessidades. Sabendo que cada parte que compõe aquele todo é um e somente um ser com suas tradições, crenças, costumes, língua, ou seja, com a sua identidade própria delineada, como agir igualmente com todos em se tratando da relação professor-aluno em interação, na troca para (re)produzir o conhecimento?

Exatamente por alguns professores agirem assim, há alunos que, para se adaptar à situação imediata, mudam a sua forma de ser e de agir e terminam por apagar suas identidades individuais e as reconstruem ao identificar-se (e integrar-se sem retrucar) com o grupo. Mas nem todos têm essa facilidade ou nem todos querem agir assim, afinal, cada aluno é um e somente um ser. Por isso se rebelam e são rotulados.

A formação ideológica ali perpassada é que vai determinar o que cada indivíduo vai pensar e isso determinará o que pode e deve ser dito naquele momento e naquela situação. São, pois, as condições de produção que vão determinar a escolha de uma ou outra prática discursiva. São os interdiscursos que indicam a razão pela qual RA se refere à instituição escolar como “máquina absurda pela qual nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar”. Inacreditável é imaginar que quem está no comando desta máquina, recebendo o aluno, (in)formando-o e devolvendo-o à sociedade, é o professor.

RA compara o discurso da criança com o discurso de pessoas adultas que estudam o processo pedagógico e, em seu discurso, deixa implícitas algumas opiniões acerca dos filósofos da educação: não percebem que há problemas na educação; são covardes e dissimulados. Eles sabem tudo, mas o conhecimento não lhes dá autonomia para produzir mudanças. Poder-se-ia pensar que uma criança é o ser, de fato, mais indicado para diagnosticar o problema da educação e falar sobre este. Aliás, o único ator do processo pedagógico que deveria poder falar do que está certo ou errado em educação é o educando, afinal, ele é quem faz o processo pedagógico acontecer. No parágrafo seguinte:

É estranho que tal afirmação saia de alguém que se considera um educador. Mas é por isso mesmo, por querer ser um professor, que aquilo por que nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar, em nome da educação, me horroriza.

RA, ao produzir tal parágrafo, se utiliza da voz de um enunciador para falar diretamente com o interlocutor sobre a sua identidade, pois sabendo ele que o seu público leitor tem o conhecimento de que ele também atua como educador, o público poderia não entender tal posicionamento. Ele está horrorizado com a situação em que se encontra a educação. Com isso cita argumentos para comprovar sua hipótese.

Hermann Hesse, que dizia que dentre os problemas da cultura moderna a escola era o único que levava a sério, pensava de maneira semelhante. Dizia que a escola havia matado muitas coisas nele.

Neste parágrafo, RA cita Hermann Hesse, contista alemão com inúmeros trabalhos premiados além de ser o vencedor do Prêmio Nobel de Literatura em 1946. Ao citá-lo, RA busca argumentos de autoridade de alguém que atua na área e que também sofreu decepção com a educação. Na escola, o professor representa a formação ideológica e discursiva da classe dominante, logo de que forma o aluno recebe a autoridade que ele (re)passa? Ela se manifesta como violenta, como coercitiva? O professor, carregando consigo, inclusive, a autoridade proporcionada pela condição do saber, seria um dos “assassinos” de identidades na sala de aula?

RA não pára por aí, lança mão também de um filósofo alemão e de suas impressões sobre o tema abordado. Utiliza o discurso de Nietzsche, observe o dito:

Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava diante daquilo que as escolas faziam com a juventude: "O que elas realizam", ele dizia, "é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo". Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Em vez de "usáveis a serviço do governo", diria "usáveis e abusáveis a serviço da economia".

Na visão de Nietzsche a escola é um aparelho repressor, que permanece porque é do interesse de alguns que assim funcione. Serve para manter a dominação e, dessa forma, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação e de reprodução das condições ideológicas e políticas de exploração que existem, por isso é de total interesse mantê-la.

Nos parágrafos seguintes, à medida que faz o seu discurso, RA preocupa-se com a possibilidade de a escola criar uma identidade única para todos que por ali passam, tal qual acontece no Japão.

Há um jogo de vozes que dialogam dentro do texto e com o leitor. Essa forma de produção textual permite ao leitor perceber que o discurso sobre escola como fator repressivo é universal e atemporal. E que determinadas posturas pedagógicas de professores são constitutivas dos interdiscursos que, por sua vez, se vinculam à ideologia dominante.

À medida que vou envelhecendo tenho cada vez mais dó deles, das crianças e dos jovens. Porque gostaria que a educação fosse diferente. Vejam bem: não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação. Não estou me queixando da indignância quase absoluta de nossas escolas.

Se tivéssemos abundância de recursos, é bem possível que acabássemos como o Japão, e nossas escolas se transformassem em máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras.

Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável. Não existe evidência alguma de que homens-formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam mais felizes. Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico,

não é suficiente para dar um sentido à vida humana. É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada.

É com o tempo vivido que RA faz descobertas acerca da educação que não lhe agradam. Tem-se implícito neste discurso que há quem pense que formar pessoas em série para assumir diferentes posições e assim garantir que tudo funcione com perfeição (conforme ocorre em um formigueiro) é o sonho de muitos. Pois ali muitos desejam que as crianças saiam superdotadas das instituições, capazes de manusear ou criar máquinas e fazendo-as funcionar de forma perfeita. Ainda que não suportem tal excelência. RA passa, então, a falar da posição de psicanalítico, e como tal, embasado em formações discursivas ligadas à psicanálise, imprime sua opinião sobre o que acontece no sistema educacional quando este age do mesmo modo que o do Japão.

Acho que a tirinha do Charlie Brown me comoveu pela coincidência com este sofrimento imenso que se chama exames vestibulares. Fico pensando no enorme desperdício de tempo, energias e vida. Como disse o Charlie Brown, os que tirarem boas notas entrarão na universidade. Nada mais. Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida.

Uma boa forma de se testar a validade desse sofrimento enorme que se impõe aos jovens seria submeter os professores universitários ao mesmo vestibular por que os adolescentes têm de passar. Estou quase certo de que eu - e um número significativo dos meus colegas - não passaria. O que não nos desqualificaria como professores, mas que certamente revelaria o absurdo do nosso sistema educacional, como bem o percebeu Charlie Brown.

Estando o professor à frente desta máquina, a crítica se refere principalmente a ele. E, incluindo-se mais uma vez entre os professores, ou seja, falando da posição de professor, RA, no décimo parágrafo, condena os exames de vestibular. Utiliza-os como forma crítica de dizer que se ensinam muitos conteúdos desnecessários, uma vez que na vida os alunos não fazem uso deles no dia-a-dia, logo caem no esquecimento. Partindo de interdiscursos que se referem aos polêmicos exames, é possível fazer tal afirmação. RA se inclui como vítima do mesmo processo educacional ao dizer que se ele e outros colegas fizessem tais exames, seriam reprovados. Trata-se da comprovação do tempo perdido dentro das escolas e da perpetuação de uma forma de ensinar obsoleta.

Um amigo, professor universitário dos Estados Unidos, me contou que seu filho, que sempre teve as piores notas em literatura, voltou um dia triunfante para casa, exibindo um A, nota máxima, numa redação. Surpreso, quis logo ler o trabalho do filho. E só de ler o título da redação compreendeu a razão do milagre. O título da redação era: "Por que odeio a minha escola".

No último parágrafo, portanto, um professor, amigo de RA, relata-lhe que possui um filho com dificuldades com a literatura. Mas, um dia, deram-lhe a oportunidade de escrever sobre a escola, tema não comum naquele espaço, ou se o aluno tem esta oportunidade, receia sobre o que falar por causa da relação de forças que envolve os actantes durante tais práticas

discursivas, ou seja, devido a posturas pedagógicas tiranas de alguns professores. No entanto, naquele momento, o garoto se sentiu livre para expor sua opinião sobre os motivos que o levavam a odiar a escola, tema sobre o qual deveria escrever. Ao fazer seu texto, foi possível, através da palavra escrita, pensando no outro, revelar o seu próprio eu, a sua verdadeira identidade. Identidade essa, tantas vezes ignorada ou necessariamente encoberta pela falta de liberdade de expressão dentro do espaço escolar, mais precisamente dentro da sala de aula. O garoto tirou nota máxima. São, portanto, as condições de produção que envolvem os atores responsáveis pelo fazer educativo que favorecem ao aluno a possibilidade de permanecer com a identidade que lhe é própria, ou apagá-la e reconstruí-la naquele espaço, conforme o desejo de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise aqui feita, verificou-se que no processo de interação aqui estudado, os actantes ocupam posições na estrutura social, isto é, figuram a posição de professor e a posição de aluno. Assim é inevitável que o aluno leve em conta a relação de forças que ali ocorre antes de posicionar-se diante de uma determinada situação. A autoridade do professor não é vista pelo aluno em função do conhecimento de que dispõe, mas, sobretudo, como ele a utiliza, isto é, se faz uso da autoridade como ato de coerção ou de persuasão dentro da sala de aula. Esse tipo de postura do professor produz mudanças no comportamento do aluno e, conseqüentemente, ocorre a necessidade de reconstrução de sua identidade para que se enquadre no grupo conforme o esperado pelo professor. Tais posturas pedagógicas do professor são constitutivas do interdiscurso que, por sua vez, se encontram reforçadas dentro do aparelho ideológico escolar, seja da rede pública, seja da rede particular, perpetuando a ideologia da classe dominante que ali se instala e se reforça.

Através do processo de interação professor-aluno percebe-se que as pessoas envolvidas no processo pedagógico se encontram posicionadas em “lugares” da estrutura social e isso é levado em conta no momento da aprendizagem. O contexto imediato e o sócio-histórico em que se encontram os actantes sempre influenciam seus discursos, fazendo-os variar de acordo com as posições de onde falam. E se naquele espaço eles fazem uso de uma determinada ideologia a qual é constituída por uma ou várias formações discursivas, é ali que ela se instala. Dessa forma, enquanto a formação ideológica determina o que pensar, no caso, dentro da sala de aula, as formações discursivas vão determinar o que deve e pode ser dito por alunos e por professores naquela situação em um momento dado. Por isso nas interações em que predominam posturas pedagógicas engessadas de professores, estas levam o aluno à reconstrução de identidade, pois transformam indivíduo em grupo de indivíduos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2000. p. 21-26.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1993.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico**. Disponível em
<<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=lei&stype=k>> Acesso em: 7 jul. 2006, 10:51.

KLEIMAN, A.B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org). **Linguagem e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 267-302.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identities fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 29-56.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi et.al, Campinas, SP: EDUNICAMP, [1975] 1997.