

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

200205109

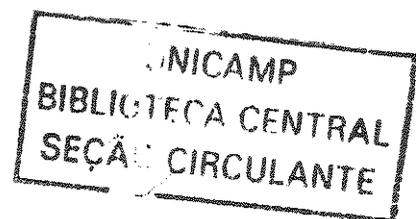
TESE DE DOUTORADO

O SUJEITO E AS NORMAS: AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Autora: ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

2001



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: O SUJEITO E AS NORMAS: AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Autora: ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Ana Lúcia Horta Nogueira e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 / 08 / 01

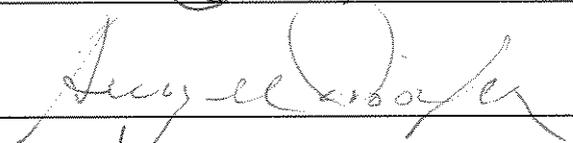
Assinatura:

(Orientadora)

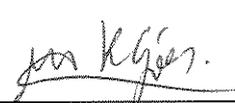
Comissão Julgadora:















2001

© by Ana Lúcia Horta Nogueira, 2001.

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	N6892
V.	Ex.
TOMBO BC/	47330
PROC.	837/02
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC#	2811,00
DATA	01-02-02
4.º CPD	

CM00162942-3

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

N6895

Nogueira, Ana Lúcia Horta.

O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar / Ana Lúcia Horta Nogueira. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Dissertação (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Linguagem. 2. Educação. 3. Normas sociais. 4. Regras. 5. Sujeito -
Psicologia. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de
Campinas. III. Título.

01-0123-BFE

Ao meu pai.
Entusiasmo e alegria de viver. Saudade.

À minha mãe.
Ternura e seriedade. Dedicção.

Agradecimentos

Ao Luiz, LÍlian e Érico, que sempre estão comigo. Carinho e incentivo.

À Ana Luiza, por tantos anos de convivência e de interlocução instigantes. Por compartilhar o modo ousado de suspeitar, conhecer e descobrir.

À Adriana, Beth, Cida, Fátima, Flávia, Ivone, Maria Sílvia, Mônica, Selma e todos colegas do GPPL, pela animação e bom humor em nossos encontros e discussões de trabalho.

À Cris, que gentilmente compartilhou parte do material empírico que analisamos.

À FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro. E de modo especial, à Assessoria Científica, pelas sugestões e diálogo que propiciou.

RESUMO

Como as diferentes práticas que se estabelecem nas salas de aula são atravessadas por um modo institucional de funcionamento? Ou, por que o modo das professoras chamarem a atenção dos alunos, embora usem as mesmas palavras, tem efeitos tão distintos? Com o pressuposto de que o funcionamento das regras é marcado pelas práticas que se (re)produzem nas interações coletivas e históricas de cada grupo, procuramos dar visibilidade aos vários aspectos que se entrecruzam no movimento de estabilização das regras escolares.

Para tanto, procuramos elaborar nossa abordagem no diálogo com diversas perspectivas teóricas que relevam e consideram as relações entre discurso, história e constituição do sujeito. Entre nossos interlocutores destacamos Norbert Elias, no âmbito da sociologia histórica; Philippe Ariès, Roger Chartier e Jacques Revel, da história das mentalidades. Com relação aos processos psicológicos de regulação e de apropriação, consideramos os pressupostos elaborados por Lev Vygotsky e outros autores da perspectiva histórico-cultural em psicologia. Também destacamos as contribuições de Georges Canguilhem e Michel Foucault, para a discussão sobre normalidade, norma e normalização. No âmbito dos estudos da linguagem, de modo especial, buscamos as contribuições de Mikhail Bakhtin e as reflexões apontadas pela Análise do discurso de tradição francesa.

Por meio da análise de eventos registrados em três salas de aula, onde focalizamos o discurso como objeto e lugar de investigação, discutimos algumas destas dimensões: a questão dos processos sociais de coerção, da intervenção pedagógica, da normalização e normatização das condutas, da regulação psicológica pela palavra e das posições de sujeito. Ao longo destas análises, também levantamos argumentos para rediscutir as relações entre funcionamento discursivo e constituição do sujeito.

ABSTRACT

How do the different practices, established in classroom, are pervaded by an institutional way of functioning? In other words, why does the way teachers call students' attention, although they always employ the same words, have so many different effects? Suspecting that the functioning of the rules is marked by the practices that are (re)produced in the collective and historical interactions of each group, we focus on the various aspects that are interwoven in the movement of stabilization of the school rules.

We proposed to elaborate our approach based on the dialogue with several theoretical perspectives that point out and consider the relations between discourse, history and constitution of the subject. Among our interlocutors, we quote Nobert Elias, in the field of the historic sociology; Philippe Ariès, Roger Chartier and Jacques Revel, from the cultural history. In relation to the psychological processes - regulation and appropriation -, we considered the approach elaborated by Lev Vygotsky and other authors in the cultural historical perspective in psychology. We also consider the contributions of Georges Canguilhem and Michel Foucault, for the discussion about the concept of normal, normality and normalization. In the field of discourse studies, in a special way, we recall the contributions of Mikhail Bakhtin and the reflections elaborated by the Discourse Analysis according to the French school.

The analysis of the events observed in three classrooms, where we focus on the discourse as object and place of investigation, allow us to discuss some of these dimensions: the question of the social processes of coercion, of the pedagogic intervention, of the normalization and standardization of conducts, of the psychological regulation by the word and positions of the subject. Along these analysis, we also raise arguments to (re)discuss the relations between the discursive functioning and the constitution of the subject.

Este trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, na forma de bolsa de doutorado, no período de Out./1999 a Jul./2001.

A professora fala com um aluno que está
conversando com o colega:

- Ô, DA, vamos nos lembrar onde nós estamos?!
Escola ... sala de aula ... Certo? Não na rua...

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR	7
INDAGAÇÕES E INTERLOCUÇÕES	9
UMA OPÇÃO: SIGNIFICAÇÃO E LINGUAGEM	21
CAPÍTULO 2: AS PRÁTICAS SOCIAIS E AS NORMAS	27
AS NORMAS	27
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO PONTO DE VISTA JURÍDICO	28
NORMALIDADE E NORMAS: AS CONTRIBUIÇÕES DE CANGUILHEM	30
NORMAS E PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO: A PERSPECTIVA DE FOUCAULT	32
AS NORMAS ESCOLARES	38
OS TRATADOS DE CIVILIDADE: COERÇÃO E REGRAS EM FUNCIONAMENTO	42
A APROPRIAÇÃO DAS NORMAS	57
CAPÍTULO 3: A ESCOLARIZAÇÃO E AS NORMAS	65
APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	65
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	68
A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	68
A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS PARA ANÁLISE	74
O DISCURSO DAS NORMAS NO COTIDIANO ESCOLAR	78
CONTENÇÃO E COERÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO	78
OS <i>SENTIDOS</i> DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ÊNFASES E INDETERMINAÇÃO	83
NORMALIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO: OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO E DE CONDUTA	90
O FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO: A PALAVRA QUE REGULA	95
POSIÇÕES DE SUJEITO E RELAÇÕES DE PODER	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
BIBLIOGRAFIA	121

Apresentação

De início só dispunha desse impulso e de uma história na cabeça, ou melhor, de uma imagem. No começo de toda história que escrevi existe uma imagem que gira em minha cabeça, vinda não se sabe de onde e que talvez eu carregue durante anos. Pouco a pouco me dá vontade de desenvolver essa imagem numa história com princípio e fim, e ao mesmo tempo - mas os dois processos são com frequência paralelos e independentes - convenço-me de que ela encerra algum significado. Quando começo a escrever, porém, tudo isso ainda se acha em estado lacunoso em minha cabeça, nada mais que um esboço. É só à medida que vou escrevendo que cada coisa acaba encontrando o seu lugar (Italo Calvino, *Os Nossos Antepassados*).

Há muito tempo, o tema deste trabalho vinha cercado minhas preocupações e produzindo questionamentos quase mudos. Mais recentemente, as indagações tomaram forma e criaram as lacunas que procuramos preencher em nosso percurso.

Em meados da década de 80, ao me graduar em Pedagogia, passei a ocupar na escola o lugar de professora. Este novo lugar causava algum desconforto, pois era difícil colocar em perspectiva e analisar que as angústias que vivia naquela nova posição faziam parte das contradições inerentes a ela mesma. A dificuldade de lidar com aquilo que era *proibido* ou *permitido*, em sala de aula (questões já me instigavam enquanto aluna), assumia um outro lugar, dizia respeito ao trabalho pedagógico que propunha desenvolver e, então, questionava como romper determinadas práticas que se cristalizavam. *Grosso modo*, podemos dizer que nas mais diversas salas de aula, entre alunos e professores, estão presentes algumas práticas comuns quanto aos modos de agir,

participar e comportar-se. A existência destas práticas marca o cotidiano e define a especificidade da escola.

No contexto destas suspeitas e indagações, a questão das regras e da estabilização de práticas institucionais foi sendo delineada como foco central de nossas investigações. A partir deste momento, passamos a assistir fitas de vídeo gravadas em diferentes salas de aula. Cada uma destas salas tinha uma dinâmica de funcionamento própria, embora alguns dos procedimentos e modos de conduzir o trabalho pedagógico estivessem presentes em várias delas.

Entre todas, havia gravações de uma sala de aula onde tudo era muito organizado: as crianças estavam sempre sentadas e quietas, e, pelo menos aparentemente, obedeciam e atendiam a tudo que era solicitado. Mas, o mais instigante era que quase nunca a professora explicitava o que poderia ou não ser feito; raramente ela chamava a atenção de um aluno, e quando isto acontecia, ela apenas olhava ou indagava se aquele era um modo correto de agir, como que em referência a algum padrão tacitamente estabelecido. Nesta sala, as regras acerca do que era permitido fazer ou como fazer, não eram ditas nem explicitadas, mas funcionavam como uma teia invisível que envolvia a todos constantemente. Acontecia, ali, de um modo mais extremo, o que também acontecia/acontece em qualquer outra sala de aula, quando uma palavra ou um olhar é suficiente para impor uma forma de comportamento, ou, em outras palavras, para “controlar”. Como esta *teia* se constitui e funciona? Como os alunos e professores são envolvidos por ela?

Por outro lado, a observação de que muitas situações de estabelecimento de limites, de repreensão ou de sanção, ocorriam, não de forma barulhenta, mas por meio do não dito e das coisas que eram tácita e silenciosamente estabelecidas, configurava um tema bastante difícil de discutir. Não havia homogeneidade no modo de efetivar as regras escolares, entretanto, dificilmente conseguíamos apontar as diferenças, dada a sua sutileza.

Assim, o que foi desconcerto por muito tempo, foi sendo recolocado em termos do reconhecimento de que tudo aquilo que falamos não tem origem em nós mesmos, pois ocupamos posições sociais, institucionais (e discursivas, diria

Foucault) às quais correspondem alguns modos específicos de ser e agir. E, de desconcerto se transformou nas indagações e nas questões que circunscreveram e orientaram a elaboração das primeiras versões deste trabalho. Assim, no constante ir e vir entre indagações e aspectos teóricos, nosso desconforto foi se configurando em questionamento: Como as práticas de sala de aula se estabilizam e se institucionalizam? Quais as relações entre estas práticas e um modo institucional de funcionamento? Seriam as regras e as normas aquilo que unifica e, contraditoriamente, também diferencia as práticas? Nesta pesquisa procuramos entender de que modo se dá a estabilização das normas em sala de aula considerando como os indivíduos são implicados e afetados pelos modos de funcionamento das normas institucionais. Onde queremos chegar? Acreditamos que o entendimento de como determinadas normas fazem parte de um modo institucional de funcionamento permite questionar estas normas e o próprio funcionamento institucional.

Ainda é interessante relatar que, com relação à organização e a escritura do próprio texto, foi somente depois de encontrar um caminho que articulasse as várias dimensões do problema que o material empírico nos colocava, é que pudemos voltar para recolocar e estabelecer elos entre as perspectivas teóricas com as quais já trabalhávamos desde o início. Neste sentido, o que aparece posto neste texto, como um tecido de trama quase regular, não estava pronto, mas é resultado do esforço de elaboração sobre fios que, por muito tempo, estiveram soltos e desconexos.

Em diferentes áreas e perspectivas, muitos estudos abrem caminhos para a discussão acerca do funcionamento e apropriação das regras, no contexto das interações escolares. No Capítulo 1, revisitamos alguns destes estudos procurando (re)configurar e, ao mesmo tempo, elaborar uma forma para abordar o problema que nos propomos investigar. Guiados por algumas suspeitas iniciais, trazemos os principais autores e trabalhos com os quais dialogamos. Nossa discussão teve como propósito adensar e questionar o quadro teórico, levantar suspeitas, buscando consistência teórico-metodológica em face da análise dos dados. Deste modo, não aplicamos categorias pré-definidas, mas, através do

diálogo com as teorias, procuramos formas de abordar e discutir os problemas que o material empírico nos coloca. A partir do empréstimo de algumas palavras, podemos dizer que procuramos “algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido” (Larrosa, 1999, p.35). Acreditamos que os efeitos de sentido produzidos na confluência de algumas perspectivas - histórica, sociológica, antropológica e psicológica - possibilitam construir uma forma de abordar a estabilização de práticas em sala de aula. Assim, apontamos que por meio dos processos de significação poderíamos problematizar e discutir muitos dos aspectos das práticas sociais.

No Capítulo 2, apresentamos nossa reflexão acerca da emergência e funcionamento das normas sociais e de suas implicações. No primeiro item, discutimos as normas do ponto de vista jurídico, a partir do qual levantamos alguns aspectos a serem considerados quanto ao seu funcionamento. Em seguida, discutimos o problema da emergência das normas na sociedade moderna e de suas relações com as regras, hábitos e práticas sociais, considerando as reflexões elaboradas no âmbito do Direito e as contribuições de Canguilhem e Foucault ao problematizarem a questão da normalidade, normas e normalização. Tendo em vista os processos de normalização, apresentamos brevemente a questão da literatura de civilidade como articulada aos processos sociais coercitivos e de controle, a partir dos tratados de boas maneiras escritos por Castiglione e Erasmo, no século XV. Com relação a estes textos, trazemos as contribuições de Elias e de alguns historiadores, Ariès, Chartier e Revel, que analisam a circulação, a transformação e a generalização de modelos de comportamento no processo histórico. Ainda no Capítulo 2 tecemos algumas considerações sobre o processo de apropriação e de regulação psicológica. Neste item, trazemos as contribuições de Vygotsky¹, com relação ao desenvolvimento

¹ O nome do autor vem sendo escrito em duas grafias - VYGOTSKY e VIGOTSKI -, conforme a língua a partir da qual é feita a tradução. Nos primeiros livros publicados no Brasil, traduzidos do inglês, a grafia usada foi Vygotsky. Nas traduções mais recentes, muitas delas realizadas a partir do russo, tem havido uma certa tendência em grafar Vigotski. Em nosso trabalho, usamos a grafia Vygotsky e, no caso de citações, respeitamos a grafia usada no texto original.

social das funções psicológicas e de Bakhtin, em termos dos processos de significação.

As questões teórico-metodológicas relativas ao desenvolvimento do trabalho empírico - o modo de organizar e categorizar os dados, o foco das análises - são sistematizadas no Capítulo 3. Por meio da análise dos eventos de sala de aula, onde focalizamos o discurso como objeto e lugar de investigação, procuramos entretecer alguns aspectos dos processos de estabilização e institucionalização das regras escolares, considerando os processos de contenção e coerção, da intervenção pedagógica, da normalização e normatização, da apropriação e regulação psicológica, e das posições de sujeito.

Finalmente, à guisa de considerações finais, apontamos como a questão da constituição do sujeito, que não foi foco central do trabalho, aparece e tangencia nosso estudo. Assim, como um efeito não-controlado, acabamos enfrentando alguns aspectos da constituição do sujeito no contexto escolar, o que ainda provoca o desdobramento de outras questões.

No exercício de nos dobrarmos sobre nós mesmos, podemos falar da realização deste trabalho em instâncias interdependentes e complementares: a pesquisa empírica e teórica entrelaçadas, além do próprio trabalho de tecitura do texto, marcado pelas vozes que são incluídas ou caladas, pelos argumentos que são relevados ou apagados. Se, por um lado, no processo de escritura procuramos preencher lacunas respondendo a determinadas indagações, por outro lado, estou certa que criamos muitas outras, agora multiplicadas e ainda mais profundas. Como diz Italo Calvino, é verdade que *à medida que escrevemos, muitas coisas encontram seu lugar*, mas outras tantas ainda permanecem indomáveis e indizíveis. E confesso que esta idéia acalenta e alivia.

Capítulo 1

A construção do olhar

Enquanto fazia meu desjejum, eu ficava aguardando o som do sino da escola, desejando que minha tia se apressasse; ela quase nunca aparecia antes de o sino começar a tocar, do outro lado do rio que dividia a aldeia em duas. [...] Não me lembro de alguém me ter dito que chegar atrasada era uma transgressão séria, mas eu morria de medo que tal coisa acontecesse (Elizabeth Bishop, *Esforços do Afeto*).

De que forma é explicitado para os alunos o que se espera deles em termos de conduta? Como nos apropriamos das regras mesmo quando elas não são explicitadas? Como as normas de comportamento e conduta escolares vão sendo entendidas e repetidas pelos alunos? De que modo determinadas práticas se estabilizam e se institucionalizam?

Procurando responder a estas questões, nosso estudo foi deflagrado por algumas suspeitas de como seria possível discutir e abordar o problema do funcionamento das regras e normas no contexto escolar. Durante o percurso deste trabalho, elaboramos e revisamos a forma de circunscrever o problema da pesquisa e o próprio modo de abordar as questões. Neste processo de interlocução com vários estudos que discutem questões correlatas, nossas indagações foram sendo recolocadas. Assim, neste momento, a pertinência das questões que colocamos está vinculada aos aspectos que ganham relevância em determinadas perspectivas teóricas. Ou seja, o modo de olhar e questionar o

material empírico está entrelaçado com o ponto de vista e as relações que se estabelecem como possíveis dentro de determinado escopo teórico.

Em termos teórico-metodológicos, nosso estudo é marcado por este movimento: nossas suspeitas com relação ao modo de abordar e analisar situações escolares, onde algumas práticas (a)pareciam como tácitas e cristalizadas, nos levaram a buscar algumas perspectivas teóricas, mas só pudemos questionar e estabelecer determinadas relações devido ao modo de olhar destas perspectivas. O olhar vai se tornando aguçado porque algo já chamou a atenção anteriormente e, ao mesmo tempo, algo só chega a chamar a atenção porque o olhar já está apurado.

Entre nossas suspeitas iniciais já estava a idéia de que a questão da estabilização de determinadas práticas e regras em sala de aula poderia ser abordada sob múltiplos pontos de vista, pois, como práticas sociais estão relacionadas a muitos aspectos: sociais, culturais e históricos, ao mesmo tempo em que também podem ser discutidas a partir do funcionamento psíquico. De fato, muitos estudos têm se voltado para a questão dos processos históricos através dos quais específicos padrões de conduta vão se constituindo e se transformando, especialmente no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da História e da Filosofia. Alguns estudos, principalmente na área da Psicologia, também têm se preocupado em discutir como os indivíduos podem ser afetados pelas relações e práticas sociais.

Por conseguinte, entendendo que este problema pode ser discutido na confluência de vários pontos de vista, a realização deste trabalho se dá no entrecruzamento de diferentes olhares. Como a construção de um modo de olhar, nossa abordagem foi sendo delineada pelas aproximações e diferenças que assumimos com relação aos outros modos de olhar. Sabemos que nossa abordagem não é autônoma nem homogênea, ela se remete e se constitui em relação com os outros discursos. Vem daí, portanto, a importância de mencionarmos os principais estudos que cruzam este espaço de relações interdiscursivas. Quando trazemos as perspectivas e estudos com os quais

dialogamos, pretendemos circunscrever e, ao mesmo tempo, explicitar onde inscrevemos nosso percurso de trabalho.

Indagações e interlocuções

Os processos sociais históricos de transformação das condutas sociais são colocados em pauta pelos trabalhos de Norbert Elias (1993, 1994a, 1995), no âmbito da Sociologia histórica. Para o autor, o processo civilizador descreve um movimento geral que caminha do controle social para o autocontrole das condutas. Com o crescimento do monopólio estatal (formação do estado absolutista), a complexificação das sociedades está relacionada ao crescimento do controle das ações: as idéias de civilidade, de circulação e generalização de modelos de comportamento estão atreladas ao controle e restrição das pulsões e ao refinamento das maneiras, no curso do processo de civilização. Elias procura mostrar que “essa reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos ‘civilizados’” (1993, p.195).

Elias (1994a) destaca que as mudanças ocorridas no processo civilizador se desenvolveram “ao longo de uma única e mesma direção durante grande número de gerações” (p.215), mudanças cujo sentido/direção pode ser descrito *a posteriori*. Assim, sob o ponto de vista da “sociogênese”, o autor propõe apreender a transformação dos padrões sociais de comportamento e o aumento do controle das pulsões e emoções, tendo em vista as alterações na configuração social. Com relação ao *processo civilizador*, ele procura discutir aspectos históricos da vida em sociedade, levando em conta alguns guias de conduta que estiveram em circulação a partir do século XV, entendidos como um dos discursos que tratam destas formas de comportamento. Por meio destas análises ele chega a dizer que

[nossos] códigos de conduta estão tão cheios de contradições e de desproporções como as formas de vida social, como aliás, também, a estrutura de nossa sociedade. As restrições às quais o indivíduo está submetido hoje, e os medos correspondentes a elas, são em seu caráter, força e estrutura decisivamente determinados pelas forças específicas geradas pela estrutura de nossa sociedade, que acabamos de discutir: pelo seu poder e outros diferenciais, e as imensas tensões que criam (idem, 1993, p.270).

O problema da mudança dos comportamentos sociais e dos códigos de conduta é objeto de atenção por parte dos historiadores das mentalidades e da vida privada (entre eles, Ariès, Chartier e Revel). Para eles, a emergência das regras sociais de conduta é parte de um movimento de transformação mais amplo, entre a vida pública e privada. No processo de privatização que caracteriza as sociedades ocidentais entre os séculos XVI e XVIII, “[as] regras da civilidade que se impõem então podem ser compreendidas como uma manobra para limitar ou até mesmo negar a vida privada. Assim, podemos tentar acompanhar ao longo de três séculos o deslocamento dessa fronteira que progressivamente circunscreve o privado ao íntimo, depois o íntimo ao secreto ou até ao inconfessável” (Revel, 1997, p.170). Os manuais de conduta podem ser vistos como uma forma pela qual a sociedade representa seu próprio funcionamento, como documentação normativa que pretende ensinar as maneiras legítimas daquela sociedade: em sua maior parte, na forma de prescrições acerca do distanciamento entre os corpos. Por isso, eles afirmam que a *literatura de civilidade* pode ser tomada como um dos possíveis indicadores das mudanças nas relações sociais.

Os manuais de conduta e tratados de civilidade ainda são analisados por Haroche (1998), que enfatiza o aumento do controle de si como indispensável para o controle dos outros. Conforme a autora,

Tratados de educação dos príncipes ou manuais de civilidade, uma mesma exigência se impõe: saber controlar-se, possuir-se, conter-se. Na tradição dos *miroirs de prince*, importa aprender a se dominar para dominar os outros, e conter suas paixões para manter a ordem cristã, social e política: é preciso, numa palavra, possuir-se para possuir seus súditos. Na tradição das civilidades, importa aprender a se dominar para respeitar o próximo no espaço social: é a finalidade das civilidades erasmianas ou cristãs. Importa também aprender, como na tradição das civilidades barrocas, a se possuir para se subtrair ao poder dos outros e saber, quando convém, dominá-los (p.41).

Entre os estudos que procuram discutir a questão das condutas em suas múltiplas dimensões, lembramos o estudo realizado por K. Silva (1994), que discute a relevância que a postura do “corpo sentado” tem no contexto escolar, através da explicitação dos aspectos sociais, culturais e históricos. Ao entretecer os mitos, a ergonomia, as regras escolares, a história dos gestos e dos costumes, a autora afirma que “[o] corpo desejado/buscado pela escola, para o seu aluno, é um corpo limpo, disciplinado. A posição desejável é sentada. No entanto, esses corpos não devem sentar-se de qualquer maneira. Existem regras, sociais, culturais, para eles, prescritas pelas boas maneiras e pela ciência” (p.72). Lidando com estes vários aspectos, a autora explicita como a questão da expectativa por uma determinada postura corporal está vinculada a um vasto conjunto de processos sociais, históricos e culturais.

Estas perspectivas trazem à tona as práticas e os modos cotidianos de agir, relacionando-os às configurações sociais e históricas. Estes argumentos apontaram algumas pistas com relação ao nosso estudo, no qual incorporamos estas reflexões por meio da análise das regras escolares enquanto indicadores da coerção e do controle social, e daquilo que os grupos sociais circunscrevem como modos de conduta pertinentes a determinados contextos culturais.

Entretanto, estes pontos de vista não permitiram abranger a amplitude das indagações que vínhamos colocando com relação à estabilização das práticas, uma vez que estes enfoques recaíam sobre os modos de agir como formas de controle produzidas por determinadas relações sociais. Ainda questionávamos como as formas de agir e de participar das atividades escolares são estabilizadas nas e pelas práticas de sala de aula, entendidas como práticas culturais perpassadas pelo discurso das regras.

Como uma outra possibilidade de abordar as relações entre as práticas escolares e seus protagonistas, podemos mencionar o estudo etnográfico realizado por V. Edwards (1997) a respeito da participação dos alunos e professores na constituição da *situação escolar*. Neste trabalho, discute-se as práticas escolares relacionadas ao conhecimento, tendo como pressuposto que o processo de constituição do sujeito se dá nos modos de participação mediados

pelos conhecimentos escolares. Por meio da descrição de rotinas escolares, a autora chega a circunscrever alguns modos de relação dos alunos com o conhecimento (relação de exterioridade e de interioridade, produzidas conforme o sujeito estabeleça relações mais ou menos significativas com o conhecimento) e focaliza a participação do professor na estruturação da situação escolar através do manejo de alguns elementos simbólicos (espaço, tempo e organização da atividade).

Em outros trabalhos de cunho sociológico, o conceito de *ritual* - como repertório mítico e simbólico, como forma de mediação através de símbolos discursivos ou não discursivos - também é sugerido como forma de analisar a institucionalização social de modos de comportamento. Segundo este ponto de vista, McLaren (1992) realiza uma análise simbólica da dinâmica ideológica e cultural da vida escolar: no contexto da cultura, problematiza as relações entre poder, conflito, classe e escola. Neste estudo, os rituais são categorizados segundo as formas de interação entre os estudantes e as instruções escolares a que estão vinculados.

Os rituais se nutrem da experiência vivida; eles germinam no barro das fraquezas humanas e no desejo de sobrevivência e transcendência; eles crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização. [...] os rituais são inerentemente sociais e políticos; eles não podem ser entendidos isolados do modo como os indivíduos se situam biográfica e historicamente em várias tradições de mediação (p.73).

Assim, tomada como categoria de análise por este estudo, a noção de *ritual* permite problematizar e explicar as relações entre práticas sociais, conhecimento, contexto e o modo de ação dos indivíduos.

Ainda no domínio da sociologia, retomamos o conceito de *habitus* como outra possibilidade de discutir a relação entre as regras e a estabilização de determinadas práticas. Elias (1994b) é um dos autores que trabalha com o conceito de *habitus* como forma de relacionar as instâncias social e individual.

Nesse caso, não mais fechamos os olhos para o fato, bastante conhecido fora do campo da ciência, de que cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros

membros de sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade (p.150).

Em diversos trabalhos, Bourdieu (1982, 1984, 1992a, 1992b, 1997) também tem procurado analisar as práticas sociais através da noção de *habitus*. Para ele, *habitus* funciona como um mecanismo de mediação entre as estruturas e as práticas. O autor recorre à noção de princípio gerativo², como modelo dinâmico, para vincular o domínio da produção e da regulação das práticas pelo *habitus* e a reprodução das condições objetivas que produzem o *habitus*. Desta forma explicita que o *habitus*, entendido como *modus operandi*, é produzido pela mesma estrutura que ele tende a reproduzir, enquanto forma de mediação entre a estrutura, a conjuntura, o domínio das práticas e das representações sociais. Em suas palavras,

[the] habitus is the universalizing mediation which causes an individual agent's practices, without either explicit reason or signifying intent, to be none the less "sensible" and "reasonable". That part of practices which remains obscure in the eyes of their own producers is the aspect by which they are objectively adjusted to other practices and to the structures of which the principle of their production is itself the product (1992a, p.79).³

Através de um sistema gerativo, o *habitus* engendra formas de pensamento e ação, histórica e socialmente determinadas. Ao longo destes trabalhos, o conceito vai sendo continuamente definido e recolocado: o autor afirma que o *habitus* é um "princípio ativo [...] de unificação das práticas e das representações" (idem, 1997, p.77), ou que "[o] *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação" (ibidem, p.42). Bourdieu sugere que um dos fundamentais efeitos do *habitus* está em produzir um domínio comum de significações que é compartilhado por um grupo ou classe. Esta característica de homogeneidade do *habitus* "causes practices and works to be immediately

² Bourdieu (1982) destaca o princípio gerativo do *habitus*, por analogia a "gramática generativa" de Noam Chomsky, em texto que discute a criação de esquemas criadores da arquitetura gótica e suas relações com o pensamento escolástico.

³ "O *habitus* é a mediação universalizante que causa as práticas do indivíduo, sem nenhuma razão explícita ou intenção significativa, ser entretanto 'sensível' e 'razoável'. Esta parte das práticas que permanece obscura nos olhos de seus próprios produtores é o aspecto através do qual eles são objetivamente ajustados a outras práticas e as estruturas das quais o princípio de sua produção é ele mesmo o produto."

intelligible and foreseeable, and hence taken for granted” (idem, 1992a, p.80).⁴ Assim, devido a mediação pelo *habitus*, apesar da historicidade dos processos de estabilização e de ritualização das práticas, elas acabam sendo percebidas como evidentes, inquestionáveis e naturais. Enraizado no grupo social, o *habitus* é um produto histórico, e como tal “the habitus could be considered as a subjective but not individual system of internalized structures, schemes of perception, conception, and action common to all members of the same group or class”⁵ (ibidem, p.86, grifos nossos).

Habitus e ritual: conceitos que procuram articular os modos de agir, as práticas e a história das relações sociais. Através deles poderíamos analisar os processos de (re)produção e de estabilização de determinadas práticas em sala de aula, a emergência e a regularidade de determinados modos de agir. Mas isto não acalmava nossa inquietude, pois, se por um lado, estes conceitos possibilitam descrever a trama das relações, por outro lado, eles não chegam a explicitar de onde emergem os sentidos das práticas, como as práticas são significadas e internalizadas. Ainda era necessário refinar nosso modo de olhar e indagar: como poderíamos discutir as relações entre práticas, discurso, indivíduo e sociedade?

Neste momento, a fim de enfrentar estas questões, decidimos reorientar nossas buscas, tendo em vista não somente os estudos que problematizam a emergência e estabilização das práticas institucionais, mas enfocando como algumas perspectivas relacionam *práticas, regras, linguagem e sujeito*⁶. Assim, considerando como as relações entre contexto e linguagem são abordadas, procuramos as contribuições dos estudos pautados por uma concepção elaborada, principalmente, a partir do argumento de que pensamento e linguagem são constituídos na interação historicamente contextualizada, na perspectiva de Vygotsky, e da concepção ideológica e dialógica de linguagem, explicitada por

⁴ “... causa práticas e trabalhos serem imediatamente inteligíveis e previsíveis, e portanto aceitos como verdadeiros e naturais.”

⁵ “... o habitus pode ser considerado como um sistema subjetivo de estruturas internalizadas mas não individual, esquema de percepção, concepção e ação comum a todos os membros de um grupo ou classe.”

⁶ A este respeito, encontramos algumas pistas no texto de Goodwin e Duranti (1992), onde discutem como a relação entre *contexto e linguagem* é entendida em diferentes trabalhos. Entre várias tradições em

Bakhtin. Entre os estudos realizados nesta vertente histórico-cultural, destacamos como alguns deles explicam a tensão entre as práticas sociais e a linguagem.

Com inscrição na Antropologia, Holland e Skinner (1995) assumem a perspectiva de Vygotsky, com relação à mediação semiótica no desenvolvimento dos processos superiores, e os argumentos de Bakhtin acerca dos processos de significação. As autoras enfatizam os significados culturais enraizados nas práticas e nos discursos do cotidiano como forma de apreender as relações entre as mudanças nos níveis individuais e coletivos. Sob esta perspectiva, elaboram alguns conceitos (entre os quais destacamos a noção de “lived world”) que permitem analisar as práticas culturais, entendendo os níveis individual e coletivo como níveis sobrepostos, como processos inter-agentes e de co-desenvolvimento.

Na interseção da Antropologia com a Psicologia, Holland e Cole (1995) argumentam acerca da possibilidade de uma noção de cultura como um “complexo de artefatos culturais” usado pelos indivíduos e grupos sociais. Esta noção permitiria teorizar como os indivíduos, em situações cotidianas, usam os significados convencionalizados em experiências anteriores, na medida em que estes artefatos atuam como mediadores sociais. Podemos dizer então, que para os autores, a relação entre os níveis individuais e sociais ocorre por meio da construção de um “sistema de significados” enquanto um “esquema cultural”.

Ainda na interseção da Antropologia e Psicologia, lembramos alguns estudos que focalizam as práticas culturais. Lave (1990) critica a abordagem da “cultura da aquisição”, que entende cultura como algo a ser adquirido e concebe os processos de ensino e aprendizagem como “transmissão cultural”. Sob este enfoque está a idéia de cultura como um corpo de conhecimento a ser transmitido, que não há aprendizagem sem ensino e que aquilo que é ensinado corresponde ao que é aprendido. Tendo em vista estes limites, o autor contrapõe a idéia do “entendimento na prática”, segundo a qual aprendizagem e entendimento são vistos como processos sociais e culturalmente constituídos. Enquanto contexto de desenvolvimento de determinadas práticas, as práticas

pesquisa, os autores apontam os estudos marcados pela noção de *contexto* forjada por uma visão mais dinâmica das relações entre a dimensão lingüística e a não-lingüística nos eventos comunicativos.

cotidianas sociais são destacadas como “poderosas” instâncias de socialização (“enculturation”). Assim, cognição e mundo social estão indissociavelmente articulados devido à relevância que o contexto tem nesta perspectiva.

Também dando ênfase às práticas culturais, Minick (1993) discute a questão da interpretação dos significados representados (quase como significados “literais”) em enunciados que dirigem ou ordenam, no contexto familiar ou escolar. Este estudo abre a possibilidade de analisar como o sentido das ordens é construído nas interações, em conexão com específicas práticas sociais, articulando prática e discurso. Segundo esta proposta, os enunciados através dos quais a professora ordena podem ser analisados como representantes de determinado sentido (significado literal), que se confirmaria pela prática social.

De modo geral, estes estudos enfatizam e assumem a noção de interdependência entre linguagem e contexto, bem como são atravessados por uma concepção do desenvolvimento psicológico como mediado pelas interações sociais. Assim, dentro de sua especificidade, eles indicam argumentos que nos permitiram indagar a respeito das relações entre as regras e as práticas.

Por outro lado, tendo em vista nosso questionamento sobre as relações entre regras, contexto e funcionamento psicológico, chegamos aos estudos realizados no âmbito das preocupações da Psicologia. Entre eles, citamos alguns trabalhos realizados a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que focalizam aspectos que permitem discutir os processos de apropriação das regras.

D. Edwards (1995, 1996) propõe uma abordagem discursiva como desdobramento da perspectiva sócio-histórica em psicologia. Para tanto, privilegia o estudo dos discursos escolares, enquanto práticas educativas que possibilitam a análise dos aspectos sociais. Ou seja, o estudo do funcionamento do discurso nas interações escolares possibilita enfocar a educação como um tipo de cultura que constitui os *cenários educacionais*, como um saber comum e partilhado entre os interlocutores. Por um lado, a psicologia discursiva tem sua origem nos estudos da psicologia social e, por outro lado, em Vygotsky e Bartlett. A partir de uma reelaboração do conceito de *contexto intermental*, o autor sugere que é este saber

compartilhado entre alunos e professor que irá compor o contexto intermental do discurso. Desta forma, ele focaliza o modo como os eventos são retomados e reconstruídos pelos interlocutores, e retoma o conceito de “convencionalização” amplamente discutido Bartlett, que procurava evidenciar as bases culturais do pensamento e da lembrança. D. Edwards também explicita que os *cenários culturais* dizem respeito às práticas sociais e se manifestam nos/ pelos interlocutores em suas práticas comunicativas, como recursos para a interação e a compreensão mútua, daí a relevância de proceder a uma análise dos discursos.

Do ponto de vista da psicologia discursiva, o estudo de como o entendimento em sala de aula é constituído socialmente deve se dar através de uma análise de caráter mais pragmático, centrada nos detalhes da fala e do texto; esta abordagem sugere estudar as questões cognitivas considerando sua base conversacional e social. O autor procura distanciar-se de outras perspectivas em análise do discurso afirmando que

No se trata del ‘análisis del discurso’ de Sinclair y Coulthard (1975), cuyo fin era desarrollar un conjunto de reglas lingüísticas que se extenderían a lo largo de oraciones, vinculando expresiones que se clasifican funcionalmente a la manera de la ‘teoría del acto de habla’. Tampouco equivale al ‘análisis del discurso’ de Foucault, que identifica organizaciones de lenguaje ideológicamente potentes y metáforas cuya historia se puede trazar (1996, p. 38).

Ainda na vertente sócio-histórica em psicologia, lembramos os estudos de Del Rio e Álvarez (1994, 1995, 1997) que discutem a questão dos processos de significação na dinâmica das interações. Os autores partem da idéia de que a atividade psicológica é mediada por *operadores* ou *mediadores culturais*, como *instrumentos diretivos* construídos historicamente. Os autores argumentam que, de certo modo, Vygotsky já se aproximava da questão da diretividade quando estudava o problema da ação mediada nos processos cognitivos, e por isso sugerem que seja “[...]necesario actualizar el análisis incorporando todos los elementos relevantes de las construcciones culturales de la directividade: la religión, el animismo y la magia, la cultura de masas, incluso la publicidad.” (1997, p. 126).

Para os autores, estes mediadores sociais constituem os mecanismos através dos quais a cultura forma a personalidade e dirige a conduta e o autocontrole. Eles entendem que a diretividade cotidiana é apoiada por sistemas de cenários e operadores, símbolos racionais e afetivos, rituais, sistemas culturais para o diálogo e a reflexão interior, social e compartilhada. A partir destes argumentos, propõem a noção de *diretividade* enquanto a explicitação de como cada cultura tem criado e recriado diferentes *caixas de ferramentas* que dirigem a atividade psíquica. Por analogia ao conceito de sistema de atividade (conforme proposto por Leontiev e Elkonin), Del Rio e Álvarez apresentam a noção de *sistema sociocultural de consciência*, como o conjunto de operadores culturais dos quais um determinado contexto cultural se vale para dirigir a atividade e constituir o sujeito. Afirmando que “[the] analysis of psychological operations through contexts and cultural devices that at the same time mediate and construct them is a privileged area for the study of the construction and development of psychological functions, as it is for research into the teaching and learning processes that take place through them and because of them”⁷ (idem, 1994, p. 16), apontam que os sistemas culturais de atividade e de mediação simbólica seriam os responsáveis pela organização de uma determinada forma de *arquitetura da mente*, relacionada ao uso de determinados mediadores, instrumentos e símbolos culturais.

Em seus trabalhos, Wertsch (1991, 1998) também destaca a relevância da mediação semiótica com relação ao desenvolvimento das funções mentais: “[from] the perspective of mediated action, the human condition is to act with cultural tools that are provided by a specific sociocultural setting”⁸ (1998, p.183). De modo especial, o autor (1998) argumenta sobre as narrativas históricas enquanto mediadores sociais, considerando que as “narrativas atuam como instrumentos culturais para representar o passado”. Neste estudo, o autor traz uma interessante

⁷ “A análise das operações psicológicas através de contexto e mecanismos culturais que, ao mesmo tempo, mediam e constroem tais mecanismos, é uma área privilegiada para o estudo da construção e desenvolvimento das funções psicológicas, bem como para a pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem através e por causa deles.”

⁸ “...sob a perspectiva da ação mediada, a condição humana é marcada pela ação com instrumentos/meios culturais que são fornecidos por um específico contexto sócio-cultural”.

contribuição quando procura explicitar que a ação mediada mantém uma irreduzível tensão entre os movimentos de apropriação e resistência.

Góes (1997a, 1997b) discute a questão da mediação social tendo em vista a elaboração de conhecimentos. De forma muito pertinente, estes estudos problematizam os desdobramentos do conceito de zona potencial de desenvolvimento, e, deste modo, apontam aspectos relevantes a serem considerados quanto às relações entre práticas, sujeito e conhecimento, entre os quais destacamos a questão da indeterminação e não harmonia das mediações.

Nas diferentes perspectivas, a atuação do mediador pode ser concebida como facilitadora, co-constitutiva, reguladora, efetivamente constitutiva etc. Entretanto, apesar de diferenças, evidencia-se como aspecto comum a visão de um encontro harmonioso entre o sujeito e o outro [...] essa tendência interpretativa, apesar de trazer contribuições, não é plenamente coerente com a tese de constituição do sujeito nas relações sociais - tese à qual a “zona potencial de desenvolvimento” está, necessariamente, subordinada. Se as relações sociais são dinâmicas, tensas, conflituosas ou harmoniosas, não há por que pensar um funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas algumas dessas características (1997a, p.25-26).

Oliveira e Paula (1995), em estudo onde focalizam as regras no contexto escolar, analisam “as interações educador-criança e criança-criança [...] para apreender a forma de apropriação pelas crianças dos padrões culturais de ação” (p.89). Sob o ponto de vista da perspectiva sócio-interacionista (Vygotsky e Wallon), as autoras explicitam alguns mecanismos de controle das ações e de apropriação dos signos pelas crianças, entre eles a *imitação imediata e diferida*, através dos quais as crianças lidam com posturas e gestos e apreendem determinados modos de ação. Com relação aos adultos que participam destas interações, as autoras afirmam “[há] uma ambigüidade no comportamento das educadoras em relação às atitudes de dominar e proteger. Regras e rotinas ora são colocadas como violências ao modo espontâneo de ser da criança, ora como requisito para o seu desenvolvimento” (ibidem, p.98). Pela forma como o estudo discute estas questões, as autoras puderam articular aspectos do desenvolvimento infantil ao funcionamento das regras e a expectativa por determinado modo de conduta.

Em outro trabalho, Oliveira (1995) apresenta a noção de *papel* como um mediador social: “A noção de *papel* aparece, assim, na obra de Vygotsky de duas formas: como recurso de desenvolvimento, mediador básico da relação sujeito-mundo, e como ação que é parte de uma totalidade dinâmica de relações sociais a qual será reconstruída (mentalmente) pelo sujeito” (p.55). Assim, podemos dizer que o conceito de papel, na medida em que carrega a história das relações, permite articular os processos de apropriação - de modos de agir e pensar pelas crianças - às práticas sociais mais amplas. “Com isso, aspectos pessoais, embora socialmente cunhados, são elaborados por elas [crianças] graças ao processo dialético de imitação/oposição em contextos de ações com seus significados históricos. Estes são capturados pelas crianças, conforme elas praticam e dominam novas formas complexas de ação - modos historicamente construídos de pensar, sentir, memorizar, mover-se, gesticular etc.” (ibidem, p.60-61).

Segundo os pressupostos da psicologia sócio-histórica, Pottker (1995) discute a aprendizagem e a elaboração das normas reguladoras - as regras escolares que prescrevem o comportamento - pelas crianças, no início da escolarização, focalizando as práticas escolares como instâncias de socialização, de controle e de disciplinarização. Ao longo do estudo, entre outros aspectos, a autora discute a questão da autoridade e das relações de poder, à medida que apresenta e categoriza as regras escolares, tendo em vista os aspectos de conduta aos quais se referem, de forma explícita ou implícita.

Entre estes trabalhos, a questão das relações entre contexto, interações, linguagem e psiquismo é problematizada com diferentes nuances e ênfases. As contribuições dos autores foram fundamentais, pois, o trânsito por estas áreas e perspectivas possibilitou a insistência na busca de algo que pudesse dizer mais fortemente sobre a tensão entre as práticas, discurso, indivíduo e sociedade. Por meio destas interlocuções, apuramos nosso modo de olhar, recolocando nossas indagações em outros termos: como seria possível inter-relacionar as várias dimensões dos processos de estabilização das regras? Assim, o discurso e os processos de significação emergiram e se constituíram como uma possibilidade para articular várias destas dimensões.

Uma opção: significação e linguagem

[...] Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'água pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra

Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra [...]
(Chico Buarque, *Uma Palavra*)

Palavra viva, com temperatura. Palavra dócil, que se acomoda. Palavra minha, que me escreve. A palavra que se produz nas interações, que muda e resiste em se manter quando já não é a mesma, que tem força para conduzir e criar...

É a essa palavra que nos referimos quando falamos que a linguagem emergiu como foco de investigação. Este entendimento se faz possível porque está apoiado em uma concepção social de linguagem marcada pela história e pelas condições de produção, como modo de ação, mediação e interação.

Assim, com relação à definição da linguagem e dos processos de significação como foco e lugar de investigação, é interessante ressaltar que esta foi uma definição de caráter teórico-metodológico. No agenciamento dos diversos pontos de vista, das diferentes áreas e formas de elaborar perguntas, definimos o foco que ajudou a posicionar nossa própria perspectiva. Por exemplo, ao mencionar trabalhos que descrevem determinadas práticas sociais (como K. Silva,

V. Edwards e McLaren), mas não tratam do ponto de vista do sujeito, insistimos na necessidade de encontrar um princípio explicativo que respondesse a essas questões. Ou seja, na medida em que enfatizamos a inserção na história, na linguagem e nas relações com o outro, reiteramos a raiz da perspectiva histórico-cultural, que não se detém no ponto de vista estritamente psicológico.

Neste sentido, nossas reflexões vão ao encontro do que Vygotsky (1996) afirma quanto ao estudo da consciência: “A análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e conteúdo da consciência” (p.188, grifos nossos). Esta afirmativa está enraizada numa concepção que destaca a significação como produzida pelas/nas relações sociais e históricas.

A idéia de que a atividade mental seja mediada por instrumentos e signos é crucial dentro da abordagem histórico-cultural. Segundo Wertsch (1990), esta noção está parcialmente enraizada em Engels - que trata do uso de instrumentos de trabalho no processo de hominização -, mas ainda está vinculada aos interesses de Vygotsky por questões de semiótica, literatura e linguagem.

The fundamental claim here is that human activity (on both the interpsychological and the intrapsychological plane) can be understood only if we take into consideration the ‘technical tools’ and ‘psychological tools’ or ‘signs’ that mediate this activity. These forms of mediation, which are products of the sociocultural milieu in which they exist, are not viewed as simply facilitating activity that would otherwise take place. Instead, they are viewed as fundamentally shaping and defining it⁹ (p.114).

Em vários trabalhos, Smolka (1992, 1995b, 1997a, 2000a) tem enfatizado o caráter constitutivo da linguagem como especificidade desta perspectiva psicológica:

Se os pressupostos de natureza marxista sustentam a proposição da linguagem como instrumento, especial destaque deve ser atribuído ao processo de significação, ou seja, ao processo de produção de signos e sentidos, com base mesmo no movimento dialético produção/produto. Parece ser esse movimento dialético de produção de significação que, incluindo o aspecto instrumental,

⁹ “A reivindicação fundamental aqui é que a atividade humana (em ambos planos interpsicológico e intrapsicológico) pode ser entendida somente se nós levarmos em consideração as “ferramentas técnicas” e “ferramentas psicológicas” ou “sinais” que mediam esta atividade. Estas formas de mediação, que são produtos do contexto sócio-cultural no qual elas existem, não são vistas simplesmente como atividades facilitadoras que de outra forma tomariam lugar. Ao invés disto, elas são vistas como fundamentalmente modelando-a e definindo-a.”

possibilita transcendê-lo. Se a noção de instrumento aparece como fundamental, ela não é de modo algum suficiente para dar conta da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem (1997a, p.37).

É interessante destacar que este modo dialético de abordar o movimento de produção (homens e linguagem: constituir-se e ser constituído), conforme proposto por Vygotsky, está inscrito junto às reflexões de Marx, quando discute que o homem só existe e se produz na vida social: “[o] caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o *homem* enquanto *homem*, assim também ela é produzida por ele” (Marx, 1978, p.9). Assim, devido a sua inscrição neste contexto, podemos dizer que “[para] Vygotsky, a linguagem não pode ser vista como meio ou instrumento; ela é a própria essência da vida mental” (Morato, 1996, p.119): as relações interpsicológicas são mediadas pelos processos de significação e de produção de sentidos na/da linguagem, que constituem e são constituídos pelos homens.

Retomando a sugestão de Vygotsky, do nosso ponto de vista, a realização de uma análise de caráter semiótico implica dar relevância aos modos sociais de funcionamento da linguagem. Por isso, ao falarmos dos processos de significação, ressaltamos a linguagem enquanto prática social, historicamente produzida e contextualizada.

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela “trabalha” ou “funciona”, às vezes “por si”, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem (Smolka, 1995b, p.16).

Os trabalhos de Bakhtin destacam as relações intersubjetivas na linguagem. Segundo sua perspectiva, o signo emerge e se constitui como ideológico, nas interações e interlocuções que carregam em si as condições sociais. Por isto o autor diz que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se

impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais” (1986, p.66). E desta forma,

Na realidade, toda palavra comporta *duas* faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (ibidem, p.113).

Para Bakhtin, a compreensão de um signo, como produção de sentidos, realiza-se a partir de sua aproximação a outros signos já conhecidos: a significação é uma corrente de signos que interliga elos de natureza semiótica. Nesta cadeia, a palavra ganha significado na inter-relação entre as pessoas, onde todos os participantes exercem um papel ativo, aproximando um signo de outros e construindo seu significado. Bakhtin considera a linguagem não somente do ponto de vista de quem fala, mas também de quem ouve: o ouvinte é ativo, desenvolve uma atitude responsiva, pois, em suas palavras, “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos.” (ibidem, p. 33-4). A atitude responsiva quebra a idéia de monologia e abre espaço para o conceito de dialogia, porque traz à tona a dimensão interativa, da presença do outro, como intrínseca à própria linguagem.

O discurso, contraditório e indeterminado, traz em si fragmentos da fala do outro: uma enunciação nunca é isolada, de caráter individual, ao contrário, estando sempre relacionada com enunciações anteriores e subsequentes, que podem ser antecipadas a partir do conhecimento acerca do interlocutor ou de como ele é imaginado. “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (idem, 1997, p.316). O discurso é interpenetrado por outras consciências, multifacetado, preenchido pela dialogia subjacente a ele mesmo, trazendo múltiplas vozes em seu interior. Nunca de forma prevista, a significação retoma os outros discursos no mesmo tópico, discursos aos quais estamos respondendo e polemizando.

A questão do funcionamento discursivo é problematizada pela Análise do Discurso de origem francesa, que retoma e articula aspectos discutidos pelos estudos de Foucault, Bakhtin e Althusser. Uma das tarefas assumidas pelos autores desta perspectiva (Pêcheux, Maingueneau, Orlandi, Possenti) é a explicitação dos sentidos ideológicos de um discurso. A partir de algumas noções que problematizam a relação sujeito, língua, sentidos e história, esta abordagem procura explicitar de que forma os aspectos sociais - as condições de produção - constituem o discurso. Do ponto de vista discursivo, a enunciação é tomada como uma atividade de interlocutores inseridos em um contexto sócio-histórico, e o sentido é entendido como em relação com as condições de produção e com a posição ocupada pelos interlocutores. Como Possenti (1998) diz, “o sentido não é apenas a contraparte do significante; ele é um efeito do aparecimento do significante em condições dadas (...) efeito de uma atividade, e que esta atividade é a enunciação” (p.5-6).

Por meio do conceito de heterogeneidade discursiva, esta perspectiva procura apontar como a produção dos discursos é atravessada pelas condições históricas, pela ideologia e relações sociais: “a manifestação dessa heterogeneidade na própria superfície discursiva através da materialidade lingüística do texto, de formas marcadas que vão das mais explícitas às mais implícitas, das mais simples às mais complexas” (Brandão, 1997, p.50). A partir da distinção inicialmente apontada por J. Authier, Maingueneau (1997a) aponta noções que permitem analisar heterogeneidade do funcionamento discursivo em dois planos: heterogeneidade mostrada - que marca a superfície lingüística - e constitutiva - através do interdiscurso. As contribuições desta abordagem serão retomadas, durante as análises do material empírico, como forma de discutir a produção de sentido pelas/nas práticas discursivas.

Capítulo 2

As práticas sociais e as normas

As normas

Desde as primeiras questões que circunscreveram o espaço de nosso trabalho, quando questionávamos como as práticas de sala de aula se estabilizam, já perseguíamos a suspeita de que o processo, através do qual as práticas sociais são (re)produzidas e (trans)formadas, deveria estar relacionado com as regras e normas que, por sua vez, também deveriam configurar o próprio funcionamento institucional. Sabíamos estar pisando em terreno movediço, pois, a relação entre as regras, as práticas e o funcionamento institucional, não é especular ou direta: na maioria das vezes, as regras que efetivamente “regulam” as práticas não são aquelas que são explicitadas, ou então, aquilo que é dito não corresponde às expectativas que emergem no cotidiano. Tendo em vista a complexidade e contraditoriedade destas relações, discutimos a questão do funcionamento e das implicações das normas sociais, procurando refinar a própria noção de *norma*: a que nos referimos quando falamos em *normas*, em processos de normalização e normatização?

Algumas considerações do ponto de vista jurídico

Inicialmente, vamos procurar trazer alguns argumentos do âmbito do Direito¹⁰, para discutir a questão das regras e das normas. A partir de uma abordagem jurídica, Ferraz Jr. (1988) explicita que a norma é entendida como uma “proposição que diz como *deve ser* o comportamento, isto é, uma proposição de dever-ser. Promulgada a norma, ela passa a ter uma vida própria, conforme o *sistema de normas no qual está inserida*. [...] [A] norma seria propriamente um diretivo, isto é, uma qualificação para o comportamento que o tipifica e o direciona” (p.99-100, grifos nossos). Alguns juristas vêem a norma como *prescrição*: “A norma como *prescrição* também se expressa pelo dever-ser, que significa então um impositivo ou um impositivo de vontade. [...] Normas são, assim, imperativos ou comandos de uma vontade institucionalizada, isto é, apta a comandar” (ibidem, p.100, grifos nossos). E enfim, a norma pode ser vista como *comunicação*, como “uma troca de mensagens entre seres humanos, um modo de comunicar que permite a determinação das relações entre os comunicadores: subordinação, coordenação” (ibidem, p.100, grifos nossos). Sob este ponto de vista, como proposição, prescrição e comunicação, as normas jurídicas configuram formas de comando genéricos e universais, às quais sempre corresponde uma sanção.

Ao focalizar os fenômenos sociais como situações “normadas”, Ferraz Jr. afirma que as expectativas normativas presentes nas interações sociais, acabam criando uma certa estabilidade, uma estabilidade dinâmica, na medida em que controlam as contingências através de uma estrutura de regras. “Expectativas

¹⁰ Segundo Ferraz Jr, nos estudos em Direito, coexistem duas grandes abordagens: a dogmática - que se refere ao ensino e a doutrina, acentuando o aspecto **resposta** de uma investigação - e a zetética - que acentua o aspecto **pergunta** em uma investigação, abrindo espaço para dúvidas e premissas. Apesar de vários estudos trabalharem com estas perspectivas de forma dicotômica, o autor propõe considerar a tensão entre elas, para discutir a *teoria da norma* a partir de uma visão dogmática analítica. Mesmo sabendo que outras questões poderiam ser apontadas pela abordagem zetética ou por outros autores, dado o escopo do nosso

normativas, assim, garantem *duração* às interações, em face da simples passagem do *tempo*, que modifica, torna contingente as expectativas em jogo nas interações sociais” (ibidem, p.108). Segundo este ponto de vista, as interações sociais são permeadas por expectativas normativas, configuradas pelas normas. Assim,

a generalização da expectativa independe do cumprimento ou descumprimento da ação empiricamente esperada. Elas não referem *regularidades* do comportamento, mas prescrevem sua *normatividade*. Ou seja, a diferença entre uma lei científica e uma lei jurídica, neste caso, estaria em que a primeira *descreve* a normalidade, a segunda *prescreve* a normalidade do comportamento (ibidem, p.103).

Para o autor, o caráter jurídico das normas é dado pelo grau de *institucionalização* - a garantia de consenso social anônimo e de aceitação global - e pelas diversas relações de autoridade - que depende da sua inserção nos sistemas disciplinares mais amplos. Segundo este ponto de vista, as normas, enquanto expectativas, são efetivadas pela *institucionalização* que confere destaque a certas expectativas. As relações jurídicas, que qualificam os sujeitos e lhes prescrevem condutas, são relações entre normas. Neste sentido, as instituições podem ser vistas como conjuntos de comportamentos disciplinados e delimitados pelas normas: “Normas de conduta¹¹ estabelecem obrigações, proibições, faculdades e impõem sanções. Normas de competência configuram poderes, os delimitam, limitam o seu exercício e prevêm a nulidade quando descumpridas” (ibidem, p.158).

Ferraz Jr. discute que o sistema normativo, como dinâmico, é ordenado pela estrutura de um conjunto de regras e das relações por elas estabelecidas. Neste ordenamento¹², os códigos são entendidos como um conjunto de normas estruturadas pelas regras. Segundo esta perspectiva, podemos dizer que as regras e as normas mantêm uma relação de reciprocidade: as normas delimitam

trabalho, vamos nos limitar aos argumentos desta abordagem para tecer considerações sobre as normas do ponto de vista jurídico.

¹¹ Ao longo de nosso estudo temos nos referido a normas ou regras de *conduta* tendo em vista as *boas maneiras*, as regras da *boa educação*. Neste caso, o autor refere-se às *normas de conduta* no sentido mais amplo, do ponto de vista jurídico.

as expectativas normativas de modo mais geral, e as regras procuram definir as estruturas das normas. “O que *constitui* o sistema é o comportamento social que exige e estabelece normas, institucionaliza procedimentos, marca ideologicamente seus valores, devolve regras estruturais” (ibidem, p.228). Portanto, o sistema normativo é o lugar de emergência das normas e de trocas prescritivas.

A partir dos argumentos discutidos com relação às normas jurídicas temos algumas pistas para abordar as regras e normas escolares, entre os quais destacamos as características da norma (como proposição, prescrição e comunicação), as relações entre normas, expectativas normativas, sistema normativo e estrutura de regras. Acreditamos que a partir da explicitação das relações jurídicas, é possível trabalhar com a descrição das relações entre as regras escolares e as expectativas normativas. Por outro lado, no entanto, queremos prosseguir discutindo sobre os processos de emergência e funcionamento das normas escolares, bem como aprofundar as distinções entre as normas sociais e jurídicas, indagando a respeito das regras escolares, através da pista que Ferraz Jr. aponta: as normas descrevem ou prescrevem a normalidade.

Normalidade e normas: as contribuições de Canguilhem

A questão da normalidade é discutida por Canguilhem (1995) em seu trabalho **O Normal e o Patológico**. Aqui, tendo em vista a especificidade de nossas reflexões, não pretendemos entrar nos meandros da reflexão do autor, mas vamos resumidamente trazer as discussões para localizar o contexto de emergência de seus argumentos.

¹² No Direito, *ordenamento* é entendido como um conjunto de normas ou regras que, estando relacionadas entre si, determinam a validade de outras regras.

Elaboradas com um grande intervalo de tempo, as duas partes deste estudo focalizam a questão da normalidade a partir de dois âmbitos de preocupações: a patologia e a filosofia com relação à patologia. Na primeira parte, o autor procura delimitar as relações entre o normal e o patológico, analisando doenças e anomalias sob o enfoque da biologia e da fisiologia. Por meio destas análises através das quais problematiza os estados de saúde, o autor instaura a reflexão sobre o que se constitui como normal, anormal ou patológico, e aponta que “se o normal não tem a rigidez de um determinativo para todos os indivíduos da mesma espécie e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, é claro que o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso” (p.145).

De acordo com estas considerações, Canguilhem afirma que a fisiologia deveria “determinar o conteúdo das normas dentro das quais a vida conseguiu se estabilizar, sem prejudicar a possibilidade ou a impossibilidade de uma eventual correção dessas normas” (ibidem, p.142). Ou seja, a questão da patologia e da anormalidade emerge sempre num contexto de relação, em referência a uma situação determinada: a patologia não é diretamente determinada por um estado biológico, a saúde depende não apenas de um estado fisiológico normal, mas das relações entre este estado e aquilo que é considerado norma em um dado contexto¹³. À medida em a discussão prossegue, o problema da definição dos limites - entre normal, anormal e patológico - assume contornos mais filosóficos e abre questões que serão retomadas na segunda parte do estudo, vinte anos mais tarde.

O estudo sobre a questão da normalidade é, então, retomado a partir de uma questão que é deixada em aberto: a normalidade “não é tanto um fato mas, sobretudo, um valor” (ibidem, p.189, grifos nossos). Neste segundo momento de reflexão, a normalidade é considerada princípio dinâmico de avaliação: a norma unifica e reabsorve o que é diferente. Mas, como adverte o autor, a norma só tem a possibilidade de referência e regulação quando é instituída.

Quando se sabe que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos *norma* e *normal* trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. “Normar”, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho (ibidem, p.211).

A norma emerge, portanto, a partir de decisões normativas e de julgamento de valor que fixam aquilo que pode ser considerado *normal*. Os processos de normalização são processos culturais, e não submetidos às sanções jurídicas, embora, as normas sociais (técnicas, econômicas e jurídicas) estejam correlacionadas. Para Canguilhem, as normas sociais se diferenciam das orgânicas pelo fato de serem exteriores, e por isso, “[as] regras devem ser representadas, aprendidas, rememoradas, aplicadas” (ibidem, p.222). Segundo seu ponto de vista, é devido a sua própria exterioridade e não imanência, que as normas sociais podem ser questionadas e contestadas.

Normas e processos de normalização: a perspectiva de Foucault

Os trabalhos de Foucault também problematizam as relações entre normas, regras, saber e poder, com ênfase na “instituição de uma *ordem normativa* que caracteriza a modernidade das relações saber-poder” (Ewald, 1993, p.81).

Georges Canguilhem estudou a norma como princípio de avaliação; Foucault, desde *Doença Mental e Personalidade* (1954) até *A Vontade de Saber* (1976) - e à exceção de *Arqueologia do Saber*, que é um livro de método - descreveu, nos domínios [de cada vez diferentes] da psiquiatria, da medicina, das ciências humanas, da penalidade e da sexualidade, a instituição de uma *ordem normativa* que caracteriza a modernidade das relações saber-poder (ibidem, p.80-81).

¹³ A relação entre saúde, norma, e normalidade é exemplificada por Canguilhem: “Com uma enfermidade como o astigmatismo ou a miopia, um indivíduo seria normal numa sociedade agrícola ou pastoril, mas seria anormal na marinha ou na aviação” (1995, p.162).

Desde sua origem, a noção de norma trouxe consigo a idéia de média (conforme explicitado por Canguilhem), sendo igualmente retomada como referência à regularidade e como sinônimo de regra. Mas, como aponta Ewald,

no princípio do século XIX irá dar-se uma singular alteração nas relações entre a regra e a norma. Norma já não será um outro nome para regra, antes vai designar ao mesmo tempo um certo tipo de regras, uma maneira de as produzir e, sobretudo, um princípio de valorização. É certo que a norma designa sempre uma medida que serve para apreciar o que é conforme à regra o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à idéia de rectidão; a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico (ibidem, p.79).

Esta época também testemunha o alargamento do próprio vocabulário da norma, com o uso das palavras *normalidade* (1834), *normativo* (1868) e *normalização* (1920). A noção de norma como média, vinculada ao crescente aparecimento deste tema nas ciências humanas de modo geral, instaura um conjunto de ciências normativas no domínio moral, jurídico e político, nas quais tudo procede de decisões normativas. A existência de uma média comum, tal como estabelecido pela norma, que submete a tudo e a todos e por isso torna tudo comparável, homogeneiza e iguala.

Em relação às sociedades de soberania, onde o monarca encarnava o poder e a punição - efetivados através dos espetáculos e cerimônias de suplício marcados pelo confronto físico entre soberano e condenado - e a vingança do príncipe se dava por intermédio do supliciado e do carrasco, Foucault (1983) opõe a sociedade normativa regida pelo poder disciplinar. O poder repressivo e excludente é, então, substituído por um poder mais sutil: produção de comportamentos conforme o padrão de normalidade; poder que normaliza e inclui, porque submete e controla. "A norma é uma medida que opera sem exclusão, por inclusão, absorção, assimilação, mesmo daquilo que poderia pretender excedê-la" (Ewald, 1993, p.112).

Foucault argumenta que "[o] poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar' [...]. A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício"

(Foucault, 1983, p.153). A sociedade disciplinar caracteriza-se, então, pelo uso da disciplina, como um conjunto de práticas da norma, por meio de três grandes instrumentos disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame¹⁴.

A sociedade disciplinar tem seu surgimento por volta dos fins do século XVIII. Caracterizando-se, principalmente como um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, a sociedade disciplinar deu lugar ao nascimento de determinados saberes (os das chamadas ciências humanas), onde o modelo prioritário de estabelecimento da verdade é o 'exame'; pelo 'exame', instaura-se, igualmente, um modo de poder onde a sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas sobretudo, ao modo mais sutil do adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem o 'indivíduo' ou o que 'deve' dele ser segundo o padrão da 'normalidade' (Muchail, 1985, p.198-199).

Ou seja, os instrumentos disciplinares atuam em relação ao que as normas estabelecem como padrão e medida. Procurando caracterizar as sociedades disciplinares, Foucault comenta que nelas o poder se exerce de forma ambígua, a partir de um sistema de direito explícito, e por meio das disciplinas "obscuras e silenciosas". Por esta razão, "[as] disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o de regra 'natural', quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização [...]" (Foucault, 2000, p.189).

Na caracterização do modo de funcionamento da sociedade disciplinar, Foucault entende os hábitos como instrumentos disciplinares e, a partir do modo como são instituídos, estabelece elos com relação às normas sociais.

Desde o século XIX, se desenvolveram e se tornaram opacos uma série de aparelhos que visam fabricar disciplina, impor coerções e determinar a aquisição de hábitos. Portanto, neste curso foi elaborada a pré-história de tais aparelhos de poder, que servem de base à aquisição dos hábitos como normas sociais. [...] O hábito se transformará naquilo a que é preciso se submeter. Assim, há toda uma ética baseada no hábito que se torna um dado positivo. [...] [O] poder se efetua através do hábito imposto para que alguns se dobrem a ele. Então, o poder pode abandonar as suntuosidades precedentes. Assume a forma insidiosa, cotidiana

¹⁴ Em **Vigiar e Punir**, Foucault apresenta um estudo detalhado sobre os instrumentos disciplinares nas sociedades modernas, assim como dos procedimentos de poder das sociedades de soberania.

da norma, e deste modo, se oculta enquanto poder e se oferece como sociedade (idem, 1975, p.52-53).

Aqui, ressaltamos a distinção que Foucault apresenta entre as regras jurídicas e as naturais: segundo seu ponto de vista, as regras jurídicas, que derivam das relações de soberania, constituem os códigos das leis, enquanto as regras não-jurídicas estão articuladas ao processo social de normalização, através do qual a historicidade das regras é apagada, as regras são naturalizadas e diluídas como hábitos. Ou seja, a norma produz e prescreve determinados modos de agir e pensar que são traduzidos, talvez até mesmo disfarçados, na forma de hábitos, assim a norma ganha a inquestionável aparência de naturalidade. Não é, porém, qualquer modo de agir que assume o estatuto de hábito: os hábitos devem atender aos princípios de valorização no âmbito de determinada lógica normativa. Poderíamos mesmo dizer que o hábito é um dos meios da norma ocupar e se introduzir sutilmente nos espaços da vida cotidiana; o hábito seria um dos modos de funcionamento das normas. É esta forma de relacionar o saber, o poder, os hábitos, as instituições e as práticas sociais na sociedade normativa que autoriza dizer que “é preciso compreender que não tem de se impor uma lei ao ser vivo para que a sua conduta seja regulada” (Ewald, 1993, p.120).

Norma é, portanto, uma medida comum de comparação, uma maneira de ordenar e articular. Ela perpassa todos os espaços da atividade humana, enquanto critério e lógica de valorização presentes em qualquer situação: são múltiplas as instâncias sociais atravessadas por ela; não é isolada,

[norma] pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo. [...] Estranha lógica que encerra inelutavelmente o grupo em si mesmo, e que, a partir do momento em que chegar a estabelecer-se, já não deixará a ninguém a possibilidade de se libertar (ibidem, p.108).

A própria noção de *dispositivo estratégico*, conforme elaborada por Foucault, auxilia analisar o funcionamento das normas. Vamos retomar o contexto em que a noção foi inicialmente elaborada: no âmbito das indagações sobre discurso, modos de exercício de poder, práticas e instituições sociais, os estudos

de Foucault se deram segundo dois procedimentos distintos. Ele chamou de *arqueologia* o momento em que “a análise é conduzida sobre o campo de discursos que historicamente constituíram determinados saberes considerados científicos, buscando estabelecer [...] que ‘jogo de regras’ presidiu, em determinada época e em determinada sociedade, a emergência, o funcionamento, o desaparecimento de determinados saberes e não de outros” (Muchail, 1984, p.192) - ou seja, buscou explicitar, o que ele designou como domínio de uma *epistémê*. No momento da *genealogia* o autor esteve preocupado em mostrar, sobretudo, a relação dos saberes com os modos de exercício do poder, assim, a partir da noção de *dispositivo estratégico*, “amplia o âmbito das análises: de análises quase sempre mais preocupadas com discursos ou inter-discursos, passa a priorizar seu cruzamento com a trama das instituições e práticas sociais” (idem, 1992, p.9).

A noção de dispositivo permite, pois, articular os níveis discursivo e não-discursivo na análise das práticas institucionais. Foucault (2000) diz que:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (p.244).

A noção de dispositivo possibilita a genealogia das relações de força: o funcionamento das normas pressupõe a atuação de determinados dispositivos com a função de articular as relações entre produção de saber, verdade e poder. Segundo esta rede de articulação entre normas, hábitos, dispositivos e instituições, podemos dizer que as práticas institucionais se dão no espaço delimitado e circunscrito por um determinado conjunto de normas.

[*Epistémê*] é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos. [...] Voltando um pouco no tempo, eu definiria *épistémê* como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável (ibidem, p.246-247, grifos nossos).

Na sociedade normativa ocorre uma inversão da visibilidade: o lugar do soberano está vazio, não é mais o soberano quem é focalizado, são os *súditos* que devem ser iluminados e passam a ser oferecidos como *objetos*¹⁵. No espaço desta inversão, a norma apresenta-se como um parâmetro de medida por meio do qual o indivíduo é visto.

Numa ordem normativa, já não há lugar para o soberano. Ninguém pode ter a pretensão de ser sujeito da enunciação da norma; ela é o facto de todos, sem que ninguém o tenha querido explicitamente. Ela verifica-se, observa-se; não está em poder de ninguém declará-la. Não há dúvida que a norma faz do grupo o único soberano de si próprio, mas sem que essa soberania derive de qualquer contrato. É mais da ordem do facto que do direito. [...] A validade de uma norma provém do facto de não se impor, mas de se observar sem que tenhamos de lhe obedecer (Ewald, 1993, p.110).

Contudo, não existe “a” norma, uma grande norma que substituiria o soberano ausente. “Num espaço normativo, as normas são sempre plurais. Existem tantas normas quantos tipos de actividade [...]” (ibidem, p.123).

Ewald destaca também o problema da *relatividade temporal* e da *estabilidade das normas*, como parte das características das “práticas normativas”¹⁶, a partir das quais as normas instauram uma forma de “direito” nas sociedades modernas.

A norma não é universal, pois designa sempre um modo de valorização localizado em sua contemporaneidade. Em contrapartida, embora não seja sempre a mesma, a norma estabiliza e regulariza por certo tempo; a norma é estável, pois sua cronologia é de longa duração. “As normas não se estabelecem de acordo com uma lógica da decisão, do instante, que muda bruscamente o curso do tempo. Pelo contrário, são aquilo que liga continuamente o tempo a si mesmo, através de todas as decisões que os indivíduos possam tomar” (ibidem, p.119). Em um determinado contexto, a observação das médias e das

¹⁵ A transformação do indivíduo em “objeto” é parte do processo através do qual o indivíduo torna-se objeto de um saber e sujeito que conhece. Segundo Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, esta transformação é autorizada pela disposição de uma nova *epistémè* na modernidade. De modo geral, esta questão é amplamente discutida no âmbito das ciências humanas.

¹⁶ Em Ewald (1993), pode ser vista uma análise cuidadosa sobre tais procedimentos normativos. “A disciplinas visam os corpos onde inscrevem *performances* segundo o esquema da docilidade; as seguranças

regularidades estatísticas possibilita apreender um certo modo de objetividade e perfil normativos. Entretanto, “[a] *priori*, uma ordem normativa parece constituída como se *tudo fosse possível*. Trata-se de uma ilusão que se deve ao facto de a pensarmos em categorias da vontade e da soberania que já não são suas. Se em direito tudo é nela possível, na prática os possíveis são predeterminados e pouco numerosos” (ibidem, p.120).

Ainda vale lembrar que a prática de normalização está vinculada à produção de saber e poder: o poder daquele que enuncia a verdade e presta conselhos. Sob este prisma, Foucault (1979) analisa o exemplo da psiquiatria, no estabelecimento da linha divisória entre o normal e o patológico: “O poder do psiquiatra foi institucionalizado pela lei de 1838 que, ao transformar o psiquiatra num especialista que deveria ser consultado em qualquer caso de internação, deu ao saber psiquiátrico determinada quantidade de poder” (p.51).

O saber e o poder, produzidos no interior das práticas disciplinares, estão no plano da normalização das condutas. Por conseguinte,

[o] discurso que agora acompanhará o poder disciplinar será aquele que estabelece, analisa e especifica a norma com a finalidade de torná-la prescritiva. Então, o discurso do rei pode desaparecer e ser substituído pelo discurso de quem fala a norma, de quem vigia, realiza a partilha entre o normal e o anormal. Ou seja, discurso do professor, do juiz, do médico, do psiquiatra e finalmente, sobretudo o discurso do psicanalista (idem, 1975, p.54).

E é este discurso das normas que caracteriza o funcionamento das instituições. Foucault diz que estas instituições têm a propriedade de controle, que implica “uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades precisas” (idem, 1999, p.118).

As normas escolares

dirigem-se a populações que gerem abstractamente sob signo do controle; a padronização esforça-se por definir regras de convertibilidade e de compatibilidade para exigências e objectos” (p.106).

Normal. Normas jurídicas, normas sociais. Normalidade e normalização. A discussão destas questões aponta algumas indagações e possibilidades com relação à análise das regras e normas escolares.

As normas que perpassam e regulam a instituição escolar são complexas. Com Foucault, podemos dizer que as normas que regulam as práticas escolares, tanto como as normas sociais mais gerais, são heterogêneas, seu poder é exercido a partir “do direito público da soberania e [do] mecanismo polimorfo das disciplinas” (Foucault, 2000, p.189). Neste sentido, como normas heterogêneas, a distinção que Ferraz Jr. aponta entre as normas não parece caber aqui, pois suspeitamos que as normas escolares atuam tanto, e ao mesmo tempo, através da descrição como da prescrição, da proposição e da comunicação entre as expectativas normativas.

Como Haroche (1998) lembra, “[convém] distinguir o direito das simples regras de polidez, que regem particularmente as relações pessoais e psicológicas. Sua coerção não é da ordem da repressão *stricto sensu*: nenhuma sanção, além da moral, vem punir a ausência de polidez. Apenas injúrias e insultos são objeto de legislação” (p.137). No entanto, justamente por isso é fundamental analisarmos como a coerção atua, sutilmente, por meio de uma “violência simbólica e psicológica crescentes” (ibidem, p.140).

Ressaltamos a noção, explicitada por Ferraz Jr., de que as normas e a estrutura de regras que correspondem às expectativas normativas, conferem alguma estabilidade às relações e interações institucionais. De certa forma, isto se aproxima das considerações de Ewald, ao discutir a regularização e estabilização exercida pelas práticas normativas, segundo aquilo que é previsto pelas normas. Assim, podemos entender que os processos de institucionalização das normas estabelecem relações de reciprocidade com a estabilização de determinadas normas, ou seja, os processos de institucionalização constituem/são constituídos pelas mesmas normas que eles próprios reconhecem como normas qualificáveis.

Mas, como se define o que é qualificável? Devemos, então, retomar as considerações de Canguilhem com relação à emergência da noção de normal e normalidade. Sob sua perspectiva, as normas derivam de uma noção valorativa

de normalidade, daquilo que pode ser visto como normal, dentro de determinadas condições históricas e culturais.

Por outro lado, Foucault dá destaque ao funcionamento de uma ordem normativa, no espaço que articula poder, saber e verdade, por meio de dispositivos disciplinares “orientados” pelo que as normas estabelecem como comparação, padrão e medida. Lembramos suas considerações acerca dos dispositivos que veiculam o discurso das regras naturais, isto é, as normas que são naturalizadas, justamente porque marcadas pelo princípio da média e da normalidade. Desta forma, justamente porque é atravessado por determinadas normas, pode-se dizer que “[o] sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. À todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior” (Foucault, 1999, p.120).

Lembramos que o próprio modo de funcionamento das instituições escolares é marcado pela racionalidade das normas que delimitam as expectativas e o que é aceitável.

Mas é preciso não se iludir: o poder que legisla, regulamenta e controla não está exclusivamente centralizado num saber elaborado no exterior da instituição escolar, nele se exercendo de fora para dentro e de cima para baixo. Ao contrário, na medida mesma em que professores e alunos nos limitamos a cumprir as normas, a assimilar o saber “qualificado”, trazemos para dentro das próprias relações pedagógicas os mesmos mecanismos e os mesmos efeitos de exercício do poder. É quando a escola não pode ser um lugar onde se pensa para ser o lugar onde se reproduz o conhecimento instituído (Muchail, 1982, p.35-36).

Em um ponto de vista foucaultiano, acreditamos que as normas, como um *princípio de valorização*, estão vinculadas com uma maneira de produzir a medida comum, ou, uma prática de medida comum. “Normalizar é, pois, produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo [...]” (Ewald, 1993, p.99), procedimentos, critérios, base e princípios de referência. Assim, graças ao estabelecimento de um princípio de auto-referência, sem necessidade de recurso a nenhuma exterioridade, a norma possibilita objetividade e visibilidade. De certo modo, esta visão se aproxima do ponto de vista jurídico, segundo o qual as

normas são um conjunto estruturado de regras. Regras e normas estão, assim, constitutivamente relacionadas.

Considerando as normas como maneira de produzir medidas e práticas, procuramos entender as relações que se estabelecem entre as normas e a produção dos discursos. As normas constituiriam as relações discursivas que não são interiores nem exteriores ao discurso (relações entre conceitos e palavras ou formas de determinação do discurso). “Não se volta ao aquém do discurso - lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (Foucault, 1997a, p.55). Na instituição escolar, as normas estão nas relações discursivas que se dão no limite, na fronteira do discurso, as normas estabelecem os objetos e as condições para que se fale deles. Neste sentido, por meio destas relações, as normas “caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (ibidem, p.52-53, grifos nossos). Retomamos o que Foucault diz com relação à prática discursiva:

[não] podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (ibidem, p. 136, grifos nossos).

Ressaltamos, deste modo, a noção de prática discursiva - que articula o discurso, como disperso e heterogêneo, e as condições históricas que delimitam e regulam sua produção - como fundamental para explicitarmos como as normas estão articuladas aos discursos.

Norma, normal, normativo, normalidade. De certa forma, nossa proposta de retomar algumas contribuições para discutir o conceito de norma foi guiada pela necessidade de marcar e circunscrever o contexto de produção de alguns dos sentidos em tensão. Por isso, gostaríamos de comentar acerca dos sentidos

históricos que atravessam *normalização* e *normatização*. Normalização como referência a normalidade, normatização a normativo. Ambas palavras estão articuladas à idéia de processo de estabelecimento da normalidade; no entanto, ressaltamos que *normalização* e *normatização* carregam, não somente a noção de normalidade e média, mas da média como o padrão a ser alcançado, justamente porque a média tem poder normativo. Assim, nas mais variadas esferas de relações sociais, inclusive na escola, a norma é bem mais do que uma expectativa.

Os tratados de civilidade: coerção e regras em funcionamento

Baixar o pescoço e arquear as costas manifesta preguiça [...] basta manter-se direito, sem forçar. [...] Estar sentado com os joelhos abertos, em ângulo, ou ficar de pé, com as pernas abertas ou tortas, é próprio de um fanfarrão. Devemo-nos sentar com os joelhos unidos ou ficar de pé com as pernas juntas uma à outra, ou pouco separadas. É indelicado interromper alguém antes que essa pessoa tenha acabado de falar (Erasmus de Rotterdam, *A Civilidade Pueril*).

... nosso cortesão não deve ostentar ser um grande comilão, nem bebereão, nem dissoluto em algum mau costume, nem sujo e desordenado no viver, com certos hábitos de camponês que lembram a enxada e o arado a mil milhas de distância (Baldassare Castiglione, *O Cortesão*).

Neste item, a partir do contexto da literatura de civilidade, queremos focalizar historicamente a dinâmica de estabilização de determinados comportamentos sociais. Entendemos que o convívio das comunidades humanas sempre esteve orientado por regras que estabelecem, autorizam e privilegiam certas formas de agir e comportar-se. Ao que nos parece, mesmo os agrupamentos sociais menos organizados foram atravessados por formas de controle do comportamento, às vezes até mais violentas e rígidas do que as formas existentes nas sociedades modernas mais “civilizadas”. Assim, nossa proposta de retomar exemplos da literatura de civilidade de determinada época,

século XVI, se justifica pelo fato destes textos representarem o próprio funcionamento daquelas sociedades, na medida em que “codificam minuciosamente os valores corporais e regulamentam em detalhes o sistema dos comportamentos sociáveis” (Revel, 1997, p.170).

Mas, porque retornar a estes textos tão antigos? A vida em nossa sociedade, tanto como em nossas escolas, ainda traz ecos desta preocupação com o controle dos afetos e das emoções. Esta questão do controle ocupa lugares, com mais ou menos destaque, conforme cada sociedade e sua época. Não entendemos que o controle das emoções tenha evoluído até nossos dias num processo linear e contínuo, mas sim que, submetidas a diversas transformações e rupturas, algumas formas de comportamento tenham chegado e ainda persistam entre nós. É sob o ponto de vista da coerção e do controle que procuramos olhar o aparecimento e o impacto que alguns destes tratados causaram na conduta das pessoas.

Portanto, propomos retomar os tratados de civilidade como uma instância de observação do funcionamento das regras sociais - as regras de conduta enquanto modelos, padrões e expectativas -, sem esquecer que,

como toda documentação normativa, esta também se expõe a uma objeção de princípio: descreve condutas prescritas e não condutas reais. [...] Além de às vezes ser possível confrontar com esses modelos práticas efetivas, estamos aqui num campo em que a representação social da norma não é menos “real” que a conservada pelos comportamentos observáveis. Aliás, esses tratados têm uma finalidade pedagógica: todos revelam a mesma vontade de expor e ensinar maneiras legítimas (ibidem, p.170, grifos nossos).

Nossa proposta ainda considera o ponto de vista explicitado por Haroche (1998), de que por meio da análise da antiga sociedade monárquica e cortesã - regida pelos princípios da civilidade, segundo os quais as posturas, posições e precedências estão relacionadas aos valores e normas morais - podemos achar os fundamentos da sociedade disciplinar mais contemporânea.

Historicamente, a discussão sobre os padrões de conduta considerados desejáveis e legítimos pode ser encontrada em inúmeros tratados e manuais de boas maneiras, que constituem uma extensa tradição desde a Antigüidade.

Temas como o corpo, o comportamento, os gestos e as maneiras à mesa foram colocados com frequência na Grécia Antiga, onde circularam obras como o poema **A Ilíada**, de Homero, estudado nas escolas porque exemplificava ideais de excelência, e vários outros como **Ética**, de Aristóteles; **Educação da juventude**, de Plutarco; **Sobre os deveres** e **Orador**, de Cícero; **A Educação de Ciro**, de Xenofonte; as obras de Sêneca e as recomendações de Ovídio.

Segundo Elias (1994a), na Idade Média, os

preceitos sobre a conduta às refeições também tinham importância muito especial. Comer e beber nessa época ocupavam uma posição muito mais central na vida social do que hoje, quando propiciavam - com frequência, embora nem sempre - o meio e a introdução às conversas e ao convívio.

Religiosos cultos redigiam às vezes, em latim, normas de comportamento que servem de testemunho do padrão vigente na sociedade (p.74).

Deste modo, no meio clerical, esta tradição ganhou novo impulso por meio dos textos de Hugo de São Vítor, **De institutione novitiarum**; de Petrus Alphonsi, **Disciplina clericaris**; de João de Garland, **Morale scolarium** e de Santo Ambrósio, **De officiis clericorum**.

A transição das maneiras corresponde a uma sociedade também em transição: a crescente preocupação com o controle das paixões, designada como civilidade, estavam em estreita relação com a mudança no estilo de vida da sociedade e a maior dependência entre as pessoas.

[Lentamente], durante o século XVI, mais cedo aqui, mais tarde ali e em quase toda a parte com numerosos reveses até bem dentro do século XVII, uma hierarquia social mais rígida começa a se firmar mais uma vez e, de elementos de origens sociais diversas forma-se uma nova classe superior, uma nova aristocracia. Exatamente por esta razão, a questão de bom comportamento uniforme torna-se cada vez mais candente, especialmente porque a estrutura alterada da nova classe alta expõe cada indivíduo de seus membros, em uma extensão sem precedentes, às pressões dos demais e do controle social. [...] Forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais. O senso do que fazer e não fazer para não ofender ou chocar os outros torna-se mais sutil e, em conjunto com as novas relações de poder, o imperativo social de não ofender os semelhantes torna-se mais estrito, em comparação com a fase precedente (ibidem, p.91).

Este momento histórico foi profundamente marcado por transformações nas relações sócio-políticas: dos processos de feudalização para a crescente centralização e monopolização do poder no Estado absolutista. No final da Idade Média, as pessoas viviam em comunidades coletivas feudais, onde toda a vida cotidiana se realizava em público, “as solidariedades da comunidade senhorial, as solidariedades entre linhagens, os vínculos de vassalagem encerram o indivíduo ou a família num mundo que não é nem privado nem público [...]” (Ariès, 1997, p.7). A partir do século XV, as relações se alteraram, o Estado e a justiça recém-constituídos passaram a assumir um poder crescente: “[o] corpo a corpo que exprimiu a violência física da sociedade medieval ao Renascimento cede agora lugar ao face a face: o processo de monopolização da força em proveito do Estado acompanha-se de uma interiorização das coerções, de uma autocoerção e de um controle de si que contribuem para a pacificação dos espaços sociais”¹⁷ (Haroche, 1988, p.131). Neste contexto,

esses livros destinavam-se a uma população rústica e brutal, e a disciplina das boas maneiras era então mais necessária do que em nossas sociedades atuais, em que as pessoas estão mais submetidas a todos os tipos de autoridades públicas e controles policiais: o Estado tomou o lugar das boas maneiras no treinamento do indivíduo, desde a escola até o tráfego das ruas e o serviço militar (Ariès, 1981, p.249-250).

Além destas mudanças em nível político, que paulatinamente instauraram uma divisão entre o espaço público e o privado, o desenvolvimento da alfabetização, a difusão da leitura com o advento da imprensa, e as novas formas de religião que se estabeleceram, causaram transformações cruciais na vida e na mentalidade das pessoas da época. “Toda essa reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos ‘civilizados’ ” (Elias, 1993, p.195). Neste novo contexto, Ariès destaca a literatura da civilidade como uma das instâncias atravessadas por estas mudanças no modo de vida.

¹⁷ Sob um outro enfoque, Foucault se refere a esta mudança quando trata da passagem das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares, normativas.

A literatura de civilidade é um dos bons indicadores de mudança, pois nela vemos os costumes dos cavaleiros medievais se transformar em regras de *savoir-vivre* e código de polidez. [...] Já não se trata de saber como um rapaz deve servir à mesa ou servir o patrão, e sim de estender ao redor do corpo um espaço preservado a fim de afastá-lo de outros corpos, furtá-lo ao contato e ao olhar dos outros (1997, p.11).

Ariès recupera a origem dos tratados de civilidade dos séculos XVI e XVII na literatura medieval: nos próprios tratados de civilidade, nas regras de moral e nas artes de agradar ou artes de amar. “No século XVI, essa literatura medieval complexa e farta iria transformar-se e simplificar-se. Dela se originariam dois gêneros, próximos no fundo, mas diferentes na forma: as ‘civilidades’ e os ‘cortesãos’, ou tratados sobre a arte de fazer sucesso na vida” (idem, 1981, p.247). Assim, é no fluxo da tradição de livros de civilidade e no contexto de um modo diferenciado de conduta, que Burke (1997), Ariès (1978), Elias (1993, 1994a) e Haroche (1998) localizam vários dos tratados publicados a partir do século XVI: **O Cortesão**, de Castiglione; **Galateo**, de Della Casa; **A Civilidade Pueril**, de Erasmo; **Novo tratado da civilidade que se pratica na França e alhures entre homens de bem**, de Antoine de Courtin; **Oráculo Manual**, de Gracián e **As regras da compostura e da civilidade cristã**, de J.-B. de la Salle; todos freqüentemente reimpressos, traduzidos, plagiados e publicados ao longo dos séculos XVI a XVIII, como livros que tratam “dos ideais de urbanidade, cavalaria e cortesia, ideais que estavam associados mais intimamente com a cidade, o campo de batalha e a corte” (Burke, 1997, p.29).

Alguns historiadores marcam o século XVI como um momento especial com relação ao surgimento e estabelecimento de formas de conduta submetidas às normas de civilidade num contexto de diferenciação entre o espaço público e o privado (Elias se refere a esta transformação social como “individualização”). “As regras da civilidade que se impõem então podem ser compreendidas como uma manobra para limitar ou até mesmo negar a vida privada. Assim, podemos tentar acompanhar ao longo de três séculos o deslocamento dessa fronteira que progressivamente circunscreve o privado ao íntimo, depois o íntimo ao secreto ou até ao inconfessável” (Revel, 1997, p.169-170).

De modo geral, muitos dos termos empregados nos tratados de boas maneiras já haviam sido usados por autores clássicos e medievais para descrever o bom comportamento. Mas, naquele momento, os tratados tinham em comum a questão do autocontrole, do domínio dos afetos, problemas que a cada vez mais se tornaram objeto de coação entre as pessoas, tendo em vista um modo uniforme e determinado de conduta. As regras da polidez exigem enorme vigilância e um grande domínio de si e do outro. Entretanto, embora os tratados se dirigissem à nobreza, “[devido] à forma peculiar de interdependência em que vivia, a aristocracia de corte não podia impedir - através de seus contatos com o estrato burguês rico, do qual ela necessitava por uma razão ou outra - a difusão de suas maneiras, costumes, gostos e linguagem por outras classes” (Elias, 1993, p.215). Desta forma, graças a crescente pressão entre as pessoas, como um processo que põe modelos de comportamento em movimento, a consolidação de determinados hábitos de conduta foi sendo estendida a um maior número de pessoas.

Como alguns ideais de conduta foram se traduzindo em modelos de comportamento por meio destes tratados? Qual o impacto que estes tratados, enquanto resumo de um certo modo de pensar e conceber as relações sociais, exerceram sobre o modo de conduzir-se em determinadas épocas? De que forma o discurso sobre as boas maneiras regulou as condutas coercitivamente? Quais as relações entre os comportamentos considerados desejados e o estabelecimento de uma regra? Procurando discutir estes aspectos, vamos retomar com mais cuidado dois desses manuais de boas maneiras, abordando a *cortesania* e a *civilidade* como ideais que causaram muito impacto na época e se estenderam ao longo tempo através dos “gêneros” que criaram: os tratados de cortesia e os tratados de civilidade.

Il libro del Cortegiano - O Cortesão foi publicado pela primeira vez em 1528, por Baldassare Castiglione, ele próprio um refinado cavaleiro da corte do duque de Urbino. Na forma de um longo diálogo entre vários participantes, o livro discute

a forma de cortesia mais conveniente ao fidalgo que vive numa corte de príncipes, de tal maneira que possa e saiba perfeitamente servi-los em tudo o que seja razoável, conquistando as graças deles e os elogios dos outros; em suma, como deve ser aquele que mereça ser chamado de perfeito cortesão para que nada lhe falte (Castiglione, 1997, p.11).

Cortesía ou *cortesania*? Segundo Burke (1997), Castiglione não estava discutindo a cortesia no sentido medieval quando usava o termo *cortegiania* - cortesia -, por esta razão deve ter recorrido a um termo incomum a fim de marcar as qualidades do cortesão ligado à vida na corte, o cortesão de uma nova época. Ao longo do tempo o uso do termo cortesia prevaleceu e a diferença entre os termos foi sendo atenuada.

Como parte de um jogo governado pela duquesa e sua dama de companhia, um dos participantes do diálogo recebe a “tarefa de modelar com palavras o perfeito cortesão, explicando todas as condições e qualidades particulares exigidas de quem merece tal nome” (Castiglione, 1997, p.25), enquanto os outros interlocutores têm autorização para questionar e contradizer. Em cada um dos quatro livros que compõem **O Cortesão** - cada um deles correspondendo a uma das noites em que a corte se reunia para discutir as características do cortesão ideal, os valores e as normas da vida social - o lugar do orador principal é ocupado por um interlocutor distinto¹⁸.

Quando se propôs a descrever as qualidades do cortesão ideal, Castiglione demonstra uma certa preocupação com sua vinculação a um tempo e espaço históricos, pois, em comentário ao pedido de Dom Afonso para que escrevesse sobre a cortesia ele chega mesmo a alegar:

quão difícil é, dentre tantas variedades de costumes adotados nas cortes da Cristandade, escolher a mais perfeita forma, e, poder-se-ia dizer, a flor dessa cortesia; pois, freqüentemente, o costume faz com que a mesma coisa nos agrade e desagrade. Daí acontece que os costumes, hábitos, ritos e modos que um dia foram valorizados passem a ser desprezados e, ao contrário, os desprezíveis passem a ter valor. Porém, vê-se claramente que o uso, mais do que a razão, tem força para introduzir coisas novas entre nós e cancelar as antigas, cuja perfeição quem tenta julgar muitas vezes se engana (ibidem, p.12).

¹⁸ Em Burke (1997), podemos encontrar uma análise detalhada sobre o vocabulário e o modo de participação dos interlocutores na dinâmica do diálogo. Segundo a perspectiva da *história do livro* - uma abordagem da história cultural - o autor analisa **O Cortesão** tendo em vista o contexto histórico e as “mentalidades” do período em que foi produzido tal discurso que tratava do comportamento na corte.

Assim, a partir de diferentes fios e opiniões, os interlocutores tecem um discurso heterogêneo¹⁹ sobre como deveria ser o cortesão, explicitando os modos de agir e pensar da época.

Grosso modo, nos dois primeiros livros, a discussão gira em torno das qualidades do cortesão e sobre como ele deveria agir para demonstrar “graça”. A discussão sobre o cortesão ideal começa, no primeiro livro, com as palavras do conde encarregado de “modelar o perfeito cortesão”, segundo dois tipos de critérios: as qualidades exteriorizadas e visíveis e, por outro lado, o dom íntimo que traduz o talento e a origem social - o berço. A primeira questão que ele levanta é com relação à origem social: “Quero, portanto, que esse nosso cortesão tenha nascido nobre e de rica família; porque muito menos se critica um plebeu por deixar de fazer operações virtuosas do que um nobre [...] digo que não me parece tão necessário ao cortesão ter nascido nobre [...] muitos, filhos de mui nobre sangue, foram cheios de vícios; e ao contrário, muitos plebeus honraram com a virtude sua posteridade” (ibidem, p.28-29).

A questão da nobreza é seguida pela discussão sobre a forma do rosto e do corpo: graça do rosto, aspecto agradável, e corpo “que não seja muito pequeno nem muito grande; porque tanto uma, quanto outra dessas condições provoca um certo desprezo, sendo os homens desse tipo olhados do modo como se admiram as coisas monstruosas” (ibidem, p.35-36). A questão da habilidade com as palavras, das habilidades literárias e artísticas e das habilidades em combate são destacadas pelo conde.

O segundo livro também é perpassado pela preocupação com a distinção ou, mais exatamente, com a distância que deveria existir entre os cortesãos e os plebeus. Os comentários trazem sempre a necessidade do cortesão manter uma posição diferenciada e dissimular qualquer esforço para executar alguma coisa, como se tudo lhe fosse natural: “Ao cavalgar, lutar, correr e saltar, gostaria que evitasse a multidão plebéia ou pelo menos que se deixasse ver bem raras vezes, pois não há no mundo coisa tão excelente que os ignorantes não acabem

¹⁹ A noção de heterogeneidade discursiva é tomada emprestada da Análise do Discurso Francesa. A este respeito ver Maingueneau (1996, 1997a, 1997b) e Brandão (1997).

saciando-se dela e dando-lhe pouco valor quando a vêem com freqüência” (ibidem, p.97).

Em vários momentos do diálogo, as qualidades do cortesão são enfatizadas pela presença da “graça”, que vem a ser um dos temas centrais no livro: “o cortesão precisa dosar com graça suas atividades, gestos, hábitos, em suma, cada movimento; e isso me parece que colocais como condimento de todas as coisas, sem o qual todas as outras propriedades e boas condições se tornam de pouco valor” (ibidem, p.39-40). Algumas páginas à frente, o autor retorna ao tema da graça acrescentando a idéia de *sprezzatura*:

evitar ao máximo, e como um áspero e perigoso escolho, a afetação; e, talvez para dizer uma palavra nova, usar em cada coisa uma certa *sprezzatura* [displícência] que oculte a arte e demonstre que o que se faz e diz é feito sem esforço e quase sem pensar. É disso, creio eu, que deriva em boa parte a graça, pois das coisas raras e bem feitas cada um sabe as dificuldades, por isso nelas a facilidade provoca grande maravilha [...] (ibidem, p.42).

O terceiro livro retoma vários dos aspectos discutidos sobre o cortesão ideal tendo em vista a dama da corte, a *dama de palácio*. A preocupação com a graça ainda está presente quando, ao comentar sobre a dama palaciana, diversas opiniões vão sendo sobrepostas: “com modéstia trate de ser honrada por aquilo que sabe, evitando como foi dito, a afetação em todas as coisas. [...] ela será ornada de bons costumes; e os exercícios corporais convenientes para uma mulher serão executados com suprema graça, seus discursos serão prolíficos e cheios de prudência, honestidade e afabilidade [...]” (ibidem, p.194-195). Como um discurso que se constitui na heterogeneidade discursiva, a longa discussão sobre a dama de palácio retoma o debate específico da época sobre a questão da mulher: os diversos discursos sobre os méritos, o amor, a dignidade e a igualdade com relação aos homens se entrecruzam neste diálogo.

O quarto livro aborda a relação entre o príncipe e o cortesão. Por meio de uma crítica à corrupção de alguns príncipes, Castiglione procura destacar a importância do cortesão atuando junto a eles:

como hoje os príncipes são tão corrompidos pelos maus costumes, pela ignorância e falsa presunção sobre si mesmos, tendo se tornado tão difícil falar-lhes a verdade e induzi-los à virtude, e como os homens com as mentiras,

adulações e com maneiras tão viciadas tentam conquistar-lhes os favores, o cortesão, por meio daquelas gentis qualidades [...] pode facilmente e deve tentar conquistar a benevolência e influenciar a tal ponto o espírito de seu príncipe, que tenha livre e seguro acesso para falar-lhe de qualquer coisa sem molestá-lo (ibidem, p.275).

Talvez este trecho citado ainda faça mais sentido quando lembramos, segundo aponta Burke, que **O Cortesão** era um livro a favor das cortes em um contexto onde as sátiras da corte vinham se estabelecendo como uma tradição européia desde o século XII. Deste modo, a crítica presente no diálogo pode ser vista como uma manifestação da heterogeneidade discursiva, o interdiscurso que marca o discurso: as sátiras perpassam e contraditoriamente constituem o discurso a favor da corte.

É importante destacar que o termo *sprezzatura* é, página após página, retomado e redefinido através das palavras dos participantes em cada turno do diálogo. Sob o ponto de vista de Bakhtin (1986), as palavras ganham sentido porque são signos em um contexto ideológico: “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação* [...]” (p.132). O processo de significação do termo remete às condições da própria vida na corte, “condições [que] abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto do discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos, etc.” (Orlandi, 1988, p.85).

Em outras palavras, no âmbito de um discurso sobre a vida na corte, a construção do sentido de *sprezzatura* é marcada por condições sociais concretas, entre elas a necessidade de distinção e valorização dos nobres sobre os outros grupos, como resposta às críticas da vida na corte e aos outros discursos que tratam das condutas. Deste modo, *sprezzatura*, que tinha como significado “não dar valor a”, produz novos sentidos marcados pela busca de distinção de uma classe social com relação a outra, como a capacidade de fazer tudo de maneira

natural e sem esforço, como espontaneidade planejada, um modo quase negligente, sem cuidado, com graça e leveza. E como tal, a noção de *sprezzatura* vai sendo definida como uma das expectativas que circunscrevem as condutas do cortesão. Assim, o processo de significação de *sprezzatura* define um modelo coercitivo de conduta para o cortesão e, ao mesmo tempo, explicita os valores normativos subjacentes às regras acerca dos modos de conduta em determinada época.

Em 1530, Desidério Erasmo de Rotterdam publicou **De civilitate morum puerilium** - traduzido como **A Civilidade Pueril**²⁰ -, dedicado ao filho de um príncipe. No preâmbulo do livro, Erasmo procura localizar a civilidade entre as artes de educar: “A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda que ele se entregue às belas-letras e nelas mergulha profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade” (Erasmo, 1978, p.70).

Como já apontamos, Elias (1993, 1994a) analisa a circulação dos tratados de civilidade como vinculada ao que ele denomina “processo civilizador”, segundo o qual o modo de comportamento das pessoas se modifica e transforma. No âmbito desta discussão, ele diz que o tratado de Erasmo “reveste-se de uma importância especial menos como fenômeno ou obra isolada do que como sintoma de mudança, uma concretização de processos sociais. Acima de tudo, é a sua ressonância, a elevação da palavra-título [civilidade] à condição de expressão fundamental de auto-interpretação da sociedade européia, que nos chama a atenção para o tratado” (1994a, p.69). Ou seja, o tratado de Erasmo constitui uma forma de representação do próprio funcionamento da sociedade da época, pois uma das peculiaridades do manual foi o fato de compilar e transformar em material escrito a ampla tradição de preceitos de civilidade

²⁰ Em português, a tradução do título do livro que mais se aproximaria do original seria: “A civilidade nas crianças” ou “A civilidade nos moços”.

veiculados pela cultura oral, como uma compilação das tradições orais orientadas por um específico modo de civilidade.

Neste livro, Erasmo apresentou uma síntese dos ideais de disciplina e civilidade. Tratava detalhadamente sobre as maneiras de apresentar-se, vestir-se, da forma de comportamento na igreja, nas refeições, nos encontros sociais e ao dormir. Ariès (1978) localiza o texto de Erasmo entre outros, do século XVI, que

constituem relações de regras costumeiras de comportamento (“códigos de comportamento”, dizem R. Chartier e D. Julia), que definiam como cada um devia comportar nas diversas circunstâncias da vida quotidiana. Nos manuscritos que até nós chegaram, estas regras tinham sido escritas para o uso dos jovens gentis-homens, jovens funcionários e cortesãos; no entanto elas eram anteriores à sua redacção escrita: pertenciam ao fundo da cultura oral, indispensável à vida em comunidade (p.13).

Uma peculiaridade que marca o tratado de Erasmo é a forma relativamente constante de funcionamento da linguagem, que se repete ao longo do texto: a descrição de um comportamento indesejável é acompanhada por um conselho ou prescrição sobre o modo de conduta considerado adequado; deste modo, o leitor é sempre levado a contrapor formas de comportamento. No capítulo que trata do problema da apresentação, ao escrever sobre o riso ele retoma alguns modos de comportamento e, por comparação, apresenta seu modelo ideal:

Rir de uma expressão ou de um acto obsceno é testemunho de uma natureza viciosa. A gargalhada, esse riso imoderado que percorre todo o corpo, e a que os Gregos, por isso, davam o nome de o agitador, não fica bem a nenhuma idade, e ainda menos à infância. Há quem, ao rir, mais pareça relinchar - o que é indecente. Diremos o mesmo daqueles que riem abrindo horrivelmente a boca, enrugando as faces e descobrindo toda a queixada: é o riso de um cão, ou um riso sardônico. O rosto deve exprimir a hilaridade sem sofrer deformações ou manifestar um fundo corrompido (Erasmo, 1978, p.75).

Tratando da questão da apresentação, ele descreve o “tossir”: “Outros tosse, enquanto connosco falamos, sem necessidade nenhuma mas só por mania; é um hábito de mentirosos e daqueles que se procuram recordar do que devem dizer [...] Se um ataque de tosse te tomar procura não tossir para a cara dos outros; evita também tossir mais alto do que o necessário” (ibidem, p.76). É instigante retornar aos comentários de Elias (1994a) acerca destes preceitos erasmianos: de modo geral, os modelos de comportamento propostos não eram

novos, pois desde a Idade Média os conselhos já eram mais ou menos os mesmos. O que mudou foi o controle social recíproco de uns sobre os outros, fazendo crescer a observação das maneiras das pessoas, observação que fornece o material para tais considerações e coerções: não faça isto, faça aquilo.

Continuando, Erasmo se refere à vestimenta:

Rasgar as roupas é próprio de um louco; usar roupas variegadas²¹ e de todas as cores é querer parecer-se com os saltimbancos e os macacos. De acordo com os seus meios e a sua posição, e segundo o país e os costumes, assim se deve cuidar da boa apresentação no vestir; não devemos dar nas vistas nem pelo nosso desarranjo nem por uma elegância, que seja indício de fausto e languidez (Erasmo, 1978, p.82).

Aqui, novamente, ele contrapõe alguns modos de vestir-se para delimitar o modelo ideal. O discurso sobre o “vestir-se” é produzido na interseção de uma grande variedade de interdiscursos: “os loucos têm roupas rasgadas”, “a roupa dos saltimbancos é colorida”, “os saltimbancos são depreciados”, “o modo de vestir está relacionado aos meios e posição”, e vários outros discursos que são marcados por pré-construídos discursivos, que permitem elaborar julgamentos valorativos.

Em um trecho do capítulo que trata do comportamento à mesa, a crítica se volta claramente aos nobres: “Colocar um ou os dois cotovelos sobre a mesa só é desculpável a um velho ou a um doente; os cortesãos preciosos, que consideram que tudo o que fazem é digno de nota, permitem-se isso. Mas não lhes prestes atenção, e não os imites. Evita também incomodar com o teu cotovelo aquele que estiver sentado perto de ti, ou com os pés que estiver à tua frente” (ibidem, p.88). O discurso da civilidade é, assim, atravessado pela crítica que se fazia aos nobres da corte. Apesar de Erasmo se identificar com os nobres, ele mantinha uma certa distância com relação a eles, o que lhe permitia ser relativamente imparcial e criticar “os aspectos ‘rústicos’, ‘vulgares’, ou ‘grosseiros’ sem aceitar incondicionalmente (como fez depois a maioria) o comportamento dos grandes senhores, cujo círculo era, em última análise, como ele mesmo diz, o viveiro da conduta refinada. Ele percebe com clareza a natureza exagerada, forçada, de

²¹ Variegada: Diversificada, sortida, alternada, com variedade de cores.

muitos costumes da corte e não tem receio de dizer isso” (Elias, 1994a, p.89). Sobre o comportamento à mesa, focaliza e procura aconselhar a criança como alguém, em oposição ao adulto, que deve ser educado, domado e contido: “Não sejas o primeiro a tocar na travessa que é servida; isso é prova de glotonice [...] Aguarda portanto um pouco; é bom que uma criança se habitue a dominar o seu apetite” (Erasmus, 1978, p.90).

Os encontros sociais são objeto de atenção, quando procura caracterizar a criança bem educada por oposição à mal educada:

Em relação aos mais velhos há que falar com respeito, e em poucas palavras; com os da mesma idade, afectuosamente e de boa vontade. Quando se fala com alguém, deve-se pegar no chapéu com a mão esquerda, deixando a direita pousar suavemente sobre o estômago [...] Apertar um livro ou a boina debaixo do braço é próprio de uma criança mal educada. Um decoro tímido fica bem: o que dá cor ao rosto, não o que faz parecer estúpido (ibidem, p.100).

Entretecendo as idéias de bem e mal educado, ele diz que: “Não fica bem a uma criança bem educada agitar os braços, gesticular com os dedos, mexer os pés ou falar mais com o corpo do que com a língua; fazem-no as rolas e as alvéolas, e até as pegadas têm esse hábito” (ibidem, p.101). Focalizando a criança, Erasmo acaba por vincular a boa educação à boa condição (econômica? de nobreza?): “Uma criança de boa condição não deve discutir com ninguém, nem mesmo com os camaradas; deve antes ceder a sua razão à dos outros, se a coisa parecer prestes a degenerar em querela, ou então remetê-la para o juízo de um terceiro” (ibidem, p.103).

A partir da forma como o texto de Erasmo expõe as condutas consideradas adequadas aos padrões da civilidade, podemos dizer que, “[a] fim de ser realmente ‘cortês’ segundo os padrões da *civilité*, o indivíduo é até certo ponto obrigado a observar, a olhar em volta e prestar atenção às pessoas e aos seus motivos. Nisto, também, anuncia-se uma nova relação entre um homem e outro, uma nova forma de integração” (Elias, 1994a, p.90). Assim, marcada pela idéia de contenção, a palavra civilidade foi sendo resignificada: aquilo que Erasmo delimita como civilidade nos remete às idéias de reserva e de contenção. Levada ao

extremo no século seguinte, a idéia de contenção foi definida por Antoine de Courtin, por ocasião da publicação de um livro em 1671:

A própria palavra contenção (contenance) o indica: vindo da palavra conter (contenir), uma pessoa é considerada contida porque contém, em primeiro lugar, suas paixões e, depois, seus membros ou suas ações, sua língua ou suas palavras no limite em que todas essas coisas devem estar contidas (...) Não se diz de um homem (...) que ele possui a si mesmo senão porque ele possui seu interior, ou suas paixões; e, em seguida, porque estando contidas, tudo o que vemos exteriormente desse homem parece pousado ou tranqüilo (Antoine de Courtin apud. Haroche, 1998, p.39).

Ao trazer fragmentos dos tratados de conduta, procuramos destacar como, na heterogeneidade destes discursos, os conceitos de civilidade e cortesia foram sendo significados, como modelo e referência de boas maneiras. Podemos pensar como estes conceitos se (con)formaram enquanto padrões de comportamento, a partir do comentário de Burke (1997): “alguns indivíduos que foram descritos como exemplares por seus amigos e conhecidos [...] eram percebidos como exemplares porque havia algum tipo de conformação entre o comportamento público deles e as recomendações feitas pelas personagens do diálogo [de Castiglione]” (p.110). Ou seja, segundo este argumento, as recomendações dos manuais - nas mais variadas vozes - atuavam no recorte e estabelecimento de referências e de padrões de conduta, como prescrições e descrições que delimitavam as formas de comportamento mais adequadas e, ao mesmo tempo, como representações do funcionamento da sociedade. Neste sentido, podemos apontar que estes textos foram produzidos nas/pelas mesmas práticas sociais que eles produziam. Portanto, entendemos que os tratados foram relevantes para a estabilização de práticas históricas, criando hábitos segundo uma determinada racionalidade. Racionalidade que dita a reserva, o controle e a contenção. É interessante apontar que, em muitos aspectos, estes textos estão presentes como *interdiscursos* com os quais os outros discursos sobre o comportamento estabelecem *relações constitutivas*.

Assim, as formas, quer entendamos por este termo os rituais em sentido amplo, as cerimônias, o protocolo, as regras de civilidade, as normas de comportamento cotidiano em sociedade, as leis civis, jurídicas ou políticas, são todas elas fundamentalmente meios para instaurar e manter distâncias, lutar contra a

violência física, tentar controlá-la, regulamentá-la, reduzi-la e mesmo suprimi-la pela reprovação moral ou por sanções jurídicas. Convém distinguir o direito das simples regras de polidez, que regem particularmente as relações pessoais e psicológicas (Haroche, 1998, p.136-137).

Deste modo, a reflexão sobre a *racionalidade das condutas* possibilita “mostrar assim como as normas, os preceitos e as idéias de uma época podem ser incorporados nos gestos, nas posturas, nos movimentos; mostrar ainda como certos comportamentos dão nascimento a rituais, mas também refletem usos e costumes” (ibidem, p.45). Para a autora, “[a] contenção, que estrutura em profundidade um certo tipo de economia psíquica, uma certa forma de subjetividade, exalta um modelo fundamental de representação do sujeito” (ibidem, p.44-45, grifos nossos). Daí nosso interesse em estudar os movimentos de institucionalização das práticas, hábitos e costumes - perguntando como a racionalidade das normas se efetiva nos processos de significação, no cotidiano escolar.

A apropriação das normas

Do ponto de vista do funcionamento psicológico, as relações entre os indivíduos e as regras sociais podem ser explicadas a partir de diversos conceitos, que implicam diferentes pressupostos teóricos: *apreensão*, *apropriação*, *assimilação*, *incorporação* ou *interiorização*. Como Smolka (1992) indica,

estes termos geralmente referem-se a uma esfera da atividade particular do indivíduo, ou do movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural: relacionados a um conteúdo específico transmitido pelos outros; concernentes à atividade prática partilhada, ou ainda dizendo respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; o que esses termos designam está relacionado à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais (p.328).

Neste estudo, a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, ressaltamos o conceito de *apropriação* como forma de explicar as relações de constitutividade entre indivíduo, as práticas sociais e as regras. A fim de marcar as

questões imbricadas no conceito de apropriação, vamos retomar algumas discussões apontadas por Vygotsky, tendo em vista a importância de “discutir um certo modo de conceber e elaborar teoricamente a questão da *apropriação*, não estritamente ligada ao construto de *internalização*, mas relacionada principalmente ao problema da *significação*” (idem, 2000a, p.29), conforme argumentado por Smolka.

No *Manuscrito de 1929*, Vygotsky discute sobre a constituição social dos processos psicológicos por intermédio de uma “[paráfrase] de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*” (Vigotski, 2000, p.27), Neste texto, de forma condensada, já encontramos os primeiros apontamentos de um dos princípios básicos que estará sempre presente em seus estudos posteriores: a mediação social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[Todo] o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para os outros, para si [...] Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...] Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (ibidem, p.24).

A partir dos fundamentos do materialismo histórico, Vygotsky enfatiza a relevância das condições sociais concretas, a fim de evitar qualquer forma de reducionismo ou idealismo na elaboração de uma abordagem em psicologia²². Ele aponta que, a partir do método marxista e dos princípios do materialismo histórico - “que deseja explicar a origem, o caráter e a função das idéias em termos das condições históricas nas quais estão inseridas” (Eagleton, 1999, p.18) - seria possível elaborar uma teoria psicológica do desenvolvimento humano que

²² No texto *O significado histórico da crise da psicologia* (original de 1927), Vygotsky analisa os pressupostos, o objeto e o método de estudo das abordagens psicológicas da época, tendo como objetivo a construção de uma psicologia humana que tomasse os princípios do marxismo como referência.

enfocasse os processos psíquicos enquanto processos sócio-históricos, uma teoria que explicasse e não apenas descrevesse²³ os processos.

“Para Vygotsky, a linguagem não pode ser vista como meio ou instrumento; ela é a própria essência da vida mental” (Morato, 1996, p.119). Deste ponto de vista, as relações interpsicológicas são mediadas pelos processos de significação e de produção de sentidos na linguagem, que constituem e são constituídos pelos homens: “a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano *natural* para o plano *cultural*” (Pino, 2000, p.55-56). Podemos retomar as raízes deste modo dialético de abordar o movimento de produção (homens e linguagem: constituir-se e ser constituído) em algumas palavras de Marx (1978), ao discutir que o homem só existe e se produz na vida social:

o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele. Mas, igualmente, tanto o material do trabalho como o homem enquanto sujeito são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (e no fato de que têm de ser este *ponto de partida* reside justamente a *necessidade* histórica da propriedade privada). O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o *homem* enquanto *homem*, assim também ela é produzida por ele (Marx, 1978, p.9).

A mesma ênfase que Marx concede ao trabalho social e à produção da vida material é retomada por Vygotsky: os determinantes do desenvolvimento psíquico do homem não são de ordem biológica ou adaptativa nem estão vinculados aos processos de assimilação; de modo determinante, o psíquico está vinculado à atividade instrumental do homem, mediada pelos instrumentos e pela linguagem.

Desta forma, os signos e os significados compõem o caminho indireto, as formas de mediação da consciência e dos processos do pensamento. A noção de

²³ Neste percurso, Vygotsky indica aspectos relacionados aos métodos de investigação: “o método instrumental é um método histórico-genético que proporciona à investigação do comportamento um ponto de vista histórico. O comportamento só pode ser entendido como história do comportamento” (1996, p.98), como processo em mudança. Dentre os princípios metodológicos fundamentais, apontamos a análise e a explicação

mediação semiótica - especialmente a mediação pela linguagem - possibilita explicar as relações entre as instâncias de atividade individual e coletiva. Segundo o autor, as relações que ocorrem entre interno e externo são explicadas a partir do princípio de que as funções mentais superiores têm suas origens na vida social. Nas palavras de Vygotsky (2000), as “*relações interiorizadas de ordem social, [são] a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese e função (maneira de agir) - em uma palavra, sua natureza - são sociais*” (p.26). Este modo explicativo - que atribui relevância aos aspectos sociais, culturais e históricos na constituição e no modo de funcionamento do psiquismo - está enraizado no que Marx e Engels apontam na sexta das *Teses sobre Feuerbach*: o modo abstrato de considerar a essência humana pressupõe um indivíduo isolado, fora do curso da história e imerso em relações naturalizadas. Segundo esta tese, “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (Marx e Engels, 1987, p.13).

A questão do movimento de produção dos homens na/pela vida social é retomada para explicar a formação das funções psicológicas superiores e da atividade voluntária como processos sociais. Este modo explicativo acarreta um redimensionamento da concepção de linguagem na temática da regulação pela palavra, e leva Vygotsky (2000) a indagar sobre a origem do *poder de comando*²⁴ da palavra.

Mas de onde vem a função volitiva da palavra para nós, porque a palavra subordina a si as reações motoras? De onde vem o poder real da palavra sobre a conduta? Da real função do comando. Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. *A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder - subordinação* (p.25).

A palavra é constitutiva de si e do outro porque, como comando, como poder, é um modo histórico de ação e regulação sobre os outros. Morato (1996) discute exaustivamente o que seria a função reguladora na linguagem a partir da

dos processos a partir do ponto de vista da reconstrução dos mesmos, traçando a origem e o percurso do desenvolvimento, como possibilidade de “tornar objetivos os processos psicológicos interiores”.

²⁴ Ao abordar a questão do poder de comando da palavra, Vygotsky retoma os estudos de Janet sobre as relações entre a linguagem e os atos de comando e obediência.

formulação da linguagem como constitutiva e estruturante em relação aos processos cognitivos, elaborada por Vygotsky, lembrando que para ele o pensamento verbal, discursivo, é reflexivo, regulador e auto-regulador. A autora discute que a função reguladora da linguagem tem lugar não tanto como uma função dada, inerente à linguagem, mas sim que ela se constitui no funcionamento e na atividade da linguagem. Para ela, “[as] atividades humanas que demandam ações reguladoras lingüísticas e cognitivas - refeitas a cada instância discursiva - só podem ser apreendidas numa região de indeterminação e fluidez que confere à sistematicidade do lingüístico (a língua) e do cognitivo (as operações mentais) um equilíbrio apenas provisório e contingente, porque histórico” (p.19).

Deste modo, a regulação que a linguagem possibilita não pode ser vista como autocontrole que, conforme outras abordagens, pode ser internalizado e treinado. Portanto, o poder de comando da palavra, “a FR [função reguladora] da linguagem, atuando por um lado com as operações mentais, e de outro com as significações [...], exerce precisamente uma função reguladora *fluida*, que se exhibe no funcionamento da linguagem (e não através de suas ‘funções’). FR, assim concebida, é marcada pela objetividade do material lingüístico e pela indeterminação do sentido deste objeto” (ibidem, p.124). A regulação pela palavra é um processo perpassado e (in)determinado pela produção dos signos e sentidos na linguagem.

O tema da mediação semiótica traz para o debate a questão dos processos de significação, das relações de sentido, da polifonia e polissemia como instâncias de atividade humana social.

Hoje, de maneira talvez mais pertinente, dizemos que o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Nesse trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem como sujeito da e na linguagem (Smolka, 1997a, p.38).

Vygotsky (2000) indaga: “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = *o conjunto*

de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (p.33). Em oposição àquela noção de sujeito único e homogêneo, ele pressupõe um sujeito no contexto das relações intersubjetivas, imerso nas e constituído pelas relações sociais históricas. Retomando a idéia de *drama*²⁵, Pino (1996) argumenta que “[a] tese da natureza cultural do homem, tal como é proposta por Vigotski, revela que a subjetividade, expressão da realidade da pessoa, é uma reconstituição singular, na esfera privada, do *drama* da intersubjetividade humana que ocorre na esfera pública das relações sociais” (p.12).

Como central nesta perspectiva, podemos apontar que o conceito de internalização “se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com os outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista” (Smolka, 2000a, p.27-28). Entretanto, lembramos que

o objeto a ser internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o *outro* da relação tem para o *eu*; o que no movimento dialético da relação, dá ao *eu* as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (Pino, 2000, p.66, grifos nossos).

Sob este ponto de vista, com relação ao processo de internalização, a ênfase acaba sendo deslocada para a mediação semiótica e, principalmente, para os processos de significação. A noção de *apropriação* enfatiza este deslocamento, na medida em que contempla a atividade do indivíduo nas práticas que produzem os sentidos.

O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (freqüentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica “fazer e usar

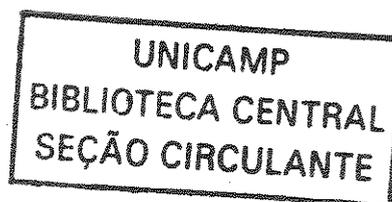
²⁵ No *Manuscrito de 1929*, Vygotsky indica a noção de “drama” em referência à divisão de funções entre as pessoas ou na mesma pessoa (Homo Duplex) e, em termos de comparação, cita Politzer tendo em vista a “psicologia em termos de drama”.

instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar e produzir (Smolka, 2000a, p.28).

É importante dizer que a noção de apropriação que entendemos, aqui, implica na questão dos processos de significação conforme explicitado por Bakhtin (1986). Para o autor, a significação é parte do processo social, interativo e dialógico da linguagem. No contexto de suas formulações, ele elabora o conceito de polifonia e destaca a alteridade como constitutiva da linguagem. “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política” (p.98). Os processos de significação estão articulados à compreensão e à produção de sentidos, por meio da atitude responsiva entre os interlocutores.

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (Smolka, 2000a, p.31).

Assim, com relação à dinâmica que se estabelece entre os indivíduos e as regras que integram as práticas cotidianas, damos destaque às significações produzidas nas relações sociais. Neste sentido, as regras constituem um *locus* de (inter)discurso, que condensam e dispersam os mais diversos e heterogêneos discursos; *locus* de produção/apropriação de (in)determinadas significações.



Capítulo 3

A escolarização e as normas

Apontamentos teórico-metodológicos

...uma grande paciência para tudo o que ainda não estiver resolvido no seu coração. Esforce-se por amar *as suas próprias dúvidas* como se cada uma delas fosse um quarto fechado, um livro escrito em língua estrangeira. Não procure, por enquanto, respostas que não lhe podem ser dadas, porque não saberia ainda pô-las em prática, vivê-las. E trata-se, precisamente, de *viver tudo*. De momento, viva apenas as suas interrogações. Talvez que, simplesmente vivendo-as, acabe um dia por penetrar insensivelmente nas respostas. (Ranier Maria Rilke, *Cartas a um poeta*).

Viver as interrogações e as dúvidas e entretecer possíveis respostas por meio delas. Como o nosso modo de viver as dúvidas, este trabalho é norteado pelas indagações que emergem a partir do material empírico em diálogo com os discursos que abordam estas questões. Fazemos um pouco daquilo que Clarice Lispector (1988) anuncia, frente ao desafio de escrever a história - "Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever" (p.17) - apesar de dizer que "não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados" (p.25). Assim, é no trabalho de escrita que

construímos algumas *respostas* (se é que elas existem) agarrando as *faíscas* e *lascas* que voam ao quebrarmos as *rochas*.

Em termos teórico-metodológicos, a elaboração desta pesquisa se dá no entrelaçamento destes dois planos que orientam o trabalho com o material empírico: entendemos o processo de seleção e organização dos dados como *construção de dados*, pois acreditamos que o recorte a ser feito no material depende da forma de olhar que tematiza e das perguntas que são formuladas ao registro. “Esta maneira de tratar o material gravado se insere na tradição da pesquisa qualitativa e ilustra a idéia de que ‘as questões organizam a realidade’ e também o fato de que algumas perguntas são anteriores à pesquisa, outras são formuladas no decorrer do trabalho de campo e, outras, ainda, emergem *a posteriori*. Através deste processo, os dados são construídos” (Laplane, 2000, p.15).

No trabalho de construção dos dados partimos de parte das gravações que compõem o banco de dados do GPPL²⁶, procurando selecionar e recortar, da dinâmica de diversas salas de aula, momentos em que as regras de conduta ou a forma de realização das atividades acadêmicas estão em movimento de tensão; situações discursivas nas quais alunos e professores lidam com questões relacionadas a expectativa, cobrança, definição ou estabelecimento de regras de conduta e formas de organização e de participação na dinâmica de trabalho em sala de aula. O trabalho com o material empírico foi realizado em paralelo ao aprofundamento das questões teóricas, acreditando que os aspectos observados no material registrado sempre levantam aspectos a serem aprofundados teoricamente, ao mesmo tempo em que problemas teóricos ancoram o trabalho de seleção, organização e análise dos dados.

Nosso trabalho com o material empírico tem sido pautado pelo entendimento de que o processo de análise não pode ser desvinculado dos métodos de investigação de modo mais amplo. Conforme já apontado por Vygotsky, a análise dos dados é parte integrante de um processo maior que engloba a discussão dos aspectos teóricos, o levantamento das questões

problematizadoras, os objetivos e a construção dos dados. Portanto, a forma de apreender o movimento e a dinâmica dos processos em estudo está em íntima dependência com os procedimentos de análise dos dados empíricos. Assim, consideramos que “[não] podemos ‘observar’ os processos de construção de conhecimentos, os processos de significação e de produção de sentidos. Mas via procedimentos analíticos, podemos *‘tornar visíveis’ alguns aspectos dos processos que buscamos compreender*” (Smolka, 1995a, p. 47).

Nesta busca por indícios também temos tomado como referência o paradigma indiciário²⁷ que traz o argumento: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p.177). Argumento que ecoa nas palavras de Vygotsky:

Os historiadores e os geólogos estabelecem fatos que não mais existem, através de métodos indiretos e, no entanto, afinal de contas estudam fatos que existiram, e não pistas e documentos que permaneceram e foram conservados. O psicólogo encontra-se com freqüência na mesma situação do historiador e do arqueólogo e atua então como o detetive que investiga um crime que não presenciou (Vygotsky, 1996, p.31).

A noção de que o discurso constitui o sujeito e é constituído por ele, permite tomar a dinâmica discursiva como objeto e lugar de investigação - como zona privilegiada. Desta maneira, propomos discutir os processos discursivos de produção de sentidos das regras sociais - os modos de dizer e tratar as regras - como indicadores, entre outros, dos movimentos de coerção, dos processos de normalização/ normatização e da regulação psicológica.

²⁶ Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade de Educação, UNICAMP.

²⁷ Estamos nos referindo ao modelo do paradigma indiciário tal como é discutido por Ginzburg (1987, 1989). Esta questão também é apontada por Góes (2000a) ao discutir a questão dos métodos de investigação na perspectiva histórico-cultural.

O desenvolvimento da pesquisa

A construção dos dados

O trabalho com o material empírico foi realizado em diversas instâncias de aproximação. Inicialmente, a inquietação gerada por situações registradas em sala de aula provocou questionamentos teórico-metodológicos, que possibilitaram problematizar e, ao mesmo tempo, circunscrever o problema que escolhemos discutir. As tentativas de selecionar e organizar o material empírico foram a cada vez mais adensadas pela própria discussão teórica que levantou novos aspectos e possibilidades para o trabalho com material empírico. Neste processo, o problema da pesquisa foi sendo recolocado e revisto.

Decidimos focalizar eventos de salas de aula no processo inicial de escolarização - pré-escola, 1^a e 2^a séries - considerando que neste momento o problema de uma conduta escolar se coloca de maneira mais pungente. Suspeitávamos que o trabalho com material vídeo-gravado de contextos escolares diversos possibilitaria abordar a diversidade ao lidar com as normas em sala de aula, no entanto, a questão de como organizar e selecionar o que era significativo e relevante permaneceu por algum tempo. As análises exploratórias do material oscilaram entre alguns critérios de organização do material, ora centrando em aspectos do desenvolvimento psicológico, da constituição do sujeito, ora buscando explicitar os movimentos de emergência e de estabilização das normas em sala de aula. Este modo de análise não foi satisfatório na medida em que não permitia dar visibilidade à questão da articulação entre os processos institucionais históricos, as práticas sociais e a constituição de subjetividades.

Partimos, então, para uma outra forma de recorte e de organização do material para a análise. Trabalhando com as gravações em vídeo selecionamos e

transcrevemos²⁸ eventos de oito salas de aula, envolvendo seis professores de três escolas. Os eventos foram organizados segundo o tipo de conduta que colocavam em pauta e as análises foram encaminhadas em termos dos modos de explicitação das normas em sala de aula e de como isto pode afetar os indivíduos. Entretanto, estes procedimentos não se mostraram adequados, o que nos levou a repensar o processo de recorte e organização do material empírico. Por um lado, as análises apontaram para a necessidade de apresentar os eventos como parte de um contexto mais amplo e de relacionar entre si diferentes momentos de uma mesma sala. Além disto, a partir destas primeiras análises verificamos que os eventos dos diferentes contextos permitiam a discussão de algumas temáticas que eram recorrentes. A fim de elaborar análises mais abrangentes em termos das relações e tensões, decidimos reorganizar e trabalhar com eventos de três salas, a partir de uma descrição geral da dinâmica de funcionamento das mesmas.

No processo de construção dos dados, realizado a partir do material vídeo-gravado destes três contextos, procuramos dar destaque à diversidade em termos do modo de abordar e estabelecer as regras, nas situações de interação em que estas questões são trazidas à tona pelos enunciados.

Três salas de aula distantes no tempo e no espaço: inúmeros modos de organizar a dinâmica de trabalho e relações interpessoais com diferentes histórias. Esta aparente diversidade oculta muitas semelhanças, ou então, naquilo que é parecido, há muita diferença: Como as diferentes práticas que se estabelecem nas salas de aula são atravessadas por um modo institucional de funcionamento? Ou, por que a maneira das professoras chamarem a atenção dos alunos, embora usem as mesmas palavras, tem efeitos tão distintos? Os contextos e as épocas são diferentes, as professoras e o modo de trabalho

²⁸ As transcrições das gravações em vídeo foram realizadas respeitando a seguinte sistemática: na fala dos interlocutores, as palavras que foram ditas de forma mais enfática estão grifadas; os comentários explicativos sobre a situação de interação estão entre colchetes; as pausas curtas e mais longas foram respectivamente representadas por [.] e [...]; quando foi possível identificarmos quem era o aluno que estava falando, usamos duas letras do nome; as falas simultâneas foram marcadas por *; indicamos os interlocutores no início de cada turno usando abreviações: P - professora, PQ - pesquisadora, C - criança não identificada, CS - pequeno número crianças não identificadas, Coro - grande grupo de crianças.

também, mas, nestas condições, é possível suspeitar da existência de algumas regularidades vinculadas às especificidades desta instituição? É possível perceber algumas regularidades no funcionamento das regras em sala de aula, como um modo institucional que orienta e inspira as práticas desta instituição? O que marca as relações que se estabelecem em cada sala de aula? Tendemos a acreditar que estas relações são marcadas pelas práticas que se (re)produzem nas interações coletivas e históricas de cada grupo. Por conseguinte, cada grupo é, ao mesmo tempo, palco de relações históricas mais gerais e também de relações singulares, que se constituem na dinâmica coletiva, ao longo de um ano de (con)vivência (ou mais, como no caso das classes em que não há alterações no grupo de alunos ou dos professores). Como se dá a tensão entre aquilo que é singular, de cada grupo, e aquilo que é institucional?

Sala I

1991. Pré-escola municipal, classe com crianças de 4 anos de idade que freqüentavam a escola por período integral. Embora o trabalho desenvolvido em cada período tivesse diferentes características, as professoras procuravam formas de integração e de continuidade entre os períodos. As duas professoras acompanharam esta turma ao longo de 3 anos, durante os quais as gravações em vídeo foram realizadas periodicamente por pesquisadores e auxiliares de pesquisa.

O trabalho pedagógico desta classe estava organizado em torno de várias atividades diversificadas ocorrendo simultaneamente - os chamados ateliês. O espaço da sala era organizado considerando a disposição dos materiais, livros e brinquedos usados em cada um dos ateliês. Esta organização permitia que, na maioria das vezes, os alunos procurassem o material necessário e guardassem após o uso, sem o auxílio da professora. Na roda, por exemplo, quando faziam uma

atividade coletiva e precisavam de algum material, a professora costumava pedir para alguns alunos buscarem determinadas coisas e eles sempre sabiam onde encontrar. Eles participavam entregando ou recolhendo materiais para as crianças nos grupos ou na roda.

Diariamente, na roda, a professora expunha quais seriam as atividades do dia e as crianças escolhiam o que queriam fazer, respeitando alguns critérios, como por exemplo o número limite de participantes para cada atividade. As atividades eram sempre realizadas coletivamente pelos grupos formados pelas crianças que escolhiam cada atividade. Embora costumassem permanecer no espaço do ateliê, elas podiam andar pela classe e conversar com alunos que estivessem em outros grupos.

Uma das professoras desta classe lidava com as regras de forma bastante consistente: nas mais diversas oportunidades - situações de brincadeira, situações com relação à organização da classe ou da participação no trabalho - ela sempre fazia referência explícita ou apontava a necessidade de estabelecer alguma regra que o grupo compartilhasse. Ela costumava ser firme com relação a necessidade de respeitar o que havia sido combinado ou estabelecido com o grupo de alunos.

Os eventos que apresentamos desta classe fazem parte do registro de meio período de aula, que abrange o momento da roda²⁹, brevemente interrompida, a escolha e a participação das crianças nas atividades em grupo.

²⁹ Usualmente nas escolas, “roda” é um dos momentos da rotina diária - alunos e professora sentados em círculo, no chão -, quando são realizadas as atividades de caráter mais coletivo: a professora conversa com as crianças, decide e comenta sobre o trabalho do dia, conta histórias, as crianças contam sobre fatos acontecidos e as vezes, desenham ou escrevem. Embora seja um momento aberto a assuntos e atividades, nem sempre planejadas, em cada sala de aula existem algumas regras sobre o modo de participação das crianças.

Sala II

1997. Escola municipal de ensino fundamental, classe de 1ª série, alunos de 7 e 8 anos de idade. Nesta sala de aula, duas professoras atuaram em conjunto por todo o ano letivo (para identificá-las, usamos as abreviações P1 e P2). A pesquisadora fazia gravações semanais em vídeo e se reunia regularmente com as professoras para assistir as fitas e comentar o desenvolvimento do trabalho de sala de aula.

Em quase todas as gravações realizadas nesta sala, as carteiras da classe estão organizadas em fileiras. Durante as atividades registradas são poucas as crianças que aparecem andando pela classe ou conversando com algum colega que estivesse sentado mais distante. Além disto, nas gravações realizadas ao longo do ano, várias crianças aparecem se sentando em carteiras na mesma área da sala e muitas nem mudam de carteira.

Na maior parte das vezes, as professoras organizavam o material necessário para as atividades; os alunos nunca mexiam no armário e elas costumavam passar pelas carteiras distribuindo ou recolhendo folhas e cadernos. Os alunos sempre esperavam até que elas ou algum aluno escolhido para ajudar fossem ao seu lugar.

A conduta das crianças era muito controlada: não conversavam nem falavam alto. Quase todos os trabalhos acadêmicos propostos previam a realização individual, e raramente os alunos compartilhavam entre si o que faziam. Costumava ser tão grande o silêncio da sala durante as atividades, que mesmo com a câmera em um canto da sala era possível registrar a fala das professoras e das crianças que estivessem do lado oposto (na maioria das gravações, a câmera estava fixa no tripé em um no canto da parte de trás da sala).

Quase todas as repreensões das professoras diziam respeito à conduta: como sentar-se e da necessidade de fazer as atividades em

silêncio. Elas estavam atentas aos movimentos dos alunos e sempre chamavam a atenção daquele que estivesse fora do lugar ou conversando. Nestas repreensões dificilmente explicitavam ou faziam menção a alguma regra compartilhada pelo grupo: chamavam a atenção das crianças indiretamente, por meio de alguma pergunta ou comentário indireto.

As situações que vamos analisar foram recortadas e selecionadas a partir das gravações realizadas em diversos dias ao longo do ano letivo. No processo de seleção dos eventos procuramos abranger alguns dos modos recorrentes de funcionamento das regras nesta classe.

Sala III

1993. Escola municipal de ensino fundamental, classe de 2ª série com crianças entre 8 e 9 anos de idade. Parte dos alunos desta classe já havia cursado a série anterior com a mesma professora. As gravações nesta classe foram realizadas regularmente por pesquisadores que discutiam aspectos do trabalho de sala de aula com a professora que também desenvolvia atividades de pesquisa.

Conforme a proposta de trabalho, as carteiras da sala eram arrumadas em duplas, grupos ou fileiras. Algumas vezes a professora, outras vezes as crianças escolhiam onde e com quem se sentar. Nas gravações, os alunos aparecem realizando as tarefas escolares em diversas posturas: sentados sobre as pernas, ajoelhados e com os cotovelos sobre a mesa ou em pé próximos da mesa, sem que isto fosse razão de comentários ou restrições por parte da professora.

Muitas vezes, ao propor uma atividade, a professora engajava os alunos na organização da mesma. Eles participavam ativamente passando pelas carteiras para entregar ou recolher cadernos, folhas ou

outros materiais usados na realização dos trabalhos. A professora orientava a participação dos alunos, intermediando alguns conflitos e estabelecendo alguns critérios, por exemplo, lembrando que todos deveriam esperar sentados até que o aluno responsável por entregar determinado material fosse até o lugar de cada um.

Em diversas situações registradas as crianças aparecem conversando ou andando pela classe e, às vezes, isto causava um pouco de barulho e agitação durante a realização dos trabalhos. No entanto, parece que esta movimentação pela classe era prevista pela professora, uma vez que muitas das atividades propostas podiam ou deveriam ser desenvolvidas coletivamente. Nos momentos em que as crianças faziam muito barulho ou estavam mais agitadas, a professora costumava interferir, fazendo alguns comentários, que funcionavam mais como um pedido para que colaborassem do que como uma repreensão. Geralmente, quando chamava a atenção dos alunos - por questões relativas à realização das atividades acadêmicas ou ao comportamento - a professora costumava ser explícita em dizer o que esperava que eles fizessem.

Os eventos selecionados fazem parte do registro de uma atividade, desde a explicação da proposta de trabalho pela professora, a organização da entrega do material, até a realização da proposta pelos alunos. Ao recortar os eventos, buscamos alguns momentos nos quais aspectos do comportamento e da participação nas atividades são alvos de comentário entre a professora e seus alunos.

A emergência das categorias para análise

Como abordar o material empírico a fim de entrelaçar aspectos culturais, históricos e psicológicos na constituição da subjetividade, explorando as relações entre aspectos do desenvolvimento humano e de algumas práticas institucionais? Poderíamos realizar a análise de indícios relacionados aos efeitos produzidos nas/pelas relações historicamente marcadas pelas contradições e pelos sentidos que são produzidos nas interações. No entanto, durante o processo de organização dos dados fomos nos deparando com a dificuldade de estabelecer critérios que permitissem abordar a multiplicidade dos contextos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade dos modos de “falar” as regras sem fazer generalizações ou restrições muito amplas. Assumindo a concepção de discurso como entrecruzamento do lingüístico e do histórico - “Em outras palavras, o discurso é essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade” (Orlandi, 1996b, p.212) - elegemos o modo como a regra é trazida e posta em pauta pelos enunciados nas interações - o funcionamento discursivo - como objeto e lugar de investigação dos processos de estabilização das regras.

Esta concepção de linguagem, como (inter/medi)ação, pressupõe noções como de *mediação semiótica* (Vygotsky), de *dialogia, polissemia e polifonia* (Bakhtin), e de *historicidade dos modos de produção de sentido do discurso* (Foucault, Pêcheux, Maingueneau, Orlandi). Desta maneira, entendemos que “[aspectos] do que conceituamos como ‘histórico-cultural’, ‘ideológico’, podem se tornar visíveis, então, em uma análise da materialidade da língua, que constitui e estabiliza modos de ação e de elaboração mental, como práticas inscritas e instituídas na cultura” (Smolka, 1997b, p.82)

Na sala de aula, espaço institucional regido por normas, como se dá a explicitação (ou a implicação) das regras, daquilo que é permitido, e como isto afeta os sujeitos e as relações entre eles? Por meio da análise de eventos de sala de aula, vamos abordar esta questão a partir daquilo que professoras e alunos dizem dos modos de conduta e de participação nas atividades de sala de aula. Ao apresentar eventos de diferentes salas de aula não estamos preocupados com o problema de representatividade ou de generalização, pois estamos cientes da

impossibilidade de abarcar os processos de estabilização das normas em sua totalidade. O que pretendemos é justamente discutir e explicitar possíveis regularidades e contradições, na multiplicidade das práticas e na heterogeneidade dos discursos, no que dizem respeito a aspectos do modo de conduta e de participação.

Consideramos o conceito de *funcionamento discursivo* conforme elaborado por Orlandi (1987a) a partir dos princípios teóricos propostos por Pêcheux. Para a autora, “[a] noção fundamental é a de *funcionamento*. Quer dizer, do ponto de vista da análise do discurso, o que importa é destacar o modo de funcionamento da linguagem, sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente lingüístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso” (p.117, grifos nossos). Em nosso ponto de vista, esta noção permitiria interrelacionar as práticas discursivas institucionais e as condições de produção nos processos de produção de sentido das regras escolares. Seguindo, pois, o fio desta argumentação, pontuamos alguns elementos relevantes com relação ao processo de estabilização de algumas condutas: como as regras são tematizadas e objetivadas pelo discurso, quem diz as regras e os efeitos das interações com relação aos sujeitos.

Assim, tomamos emprestado de Maingueneau (1997) a sugestão de alguns níveis informais que ele estabelece à propósito da análise dos *enlaçamentos*, descritos como “processos pelos quais o texto de uma formação discursiva reflete sua própria enunciação” (p.69). Sob este ângulo, o autor aborda os diferentes graus de entrelaçamento de uma doutrina - formação discursiva - com as suas próprias enunciações, pois considera que “não existe relação de exterioridade entre o funcionamento do grupo e o de seu discurso, sendo preciso pensar, desde o início, em sua imbricação. [...] Não se dirá, pois, que o grupo gera um discurso do exterior, mas que *a instituição discursiva possui, de alguma forma, duas faces*, uma que diz respeito ao social e outra, à linguagem” (p.55).

Portanto, a partir de alguns deslocamentos daquilo que Orlandi e Maingueneau propõem com relação à análise do funcionamento discursivo

através das relações entre sujeito, língua e história, propomos abordar o material empírico buscando apontar alguns modos de *enlaçamento* entre as normas e os enunciados escolares. Então, tendo em vista os objetos discursivos, focalizamos como o discurso das regras, de caráter mais institucional, é trazido, retomado ou referenciado em cada momento.

- *o modo de agir dos interlocutores é objeto privilegiado do discurso:* situações permeadas pela expectativa de um determinado comportamento, nas quais os interlocutores não mencionam ou retomam regras de caráter mais geral;
- *a contraposição entre o modo de agir dos interlocutores e o discurso das regras constitui o objeto do discurso:* situações nas quais, mediante algum acontecimento concreto que seja conflitante ou rompa uma regra, o discurso das regras é retomado e reforçado;
- *as regras são o principal objeto do discurso:* situações nas quais uma regra de caráter mais generalizante é elaborada e estabelecida, como um metadiscurso.

Em nossas análises partimos de algumas considerações de Foucault com relação à produção do discurso enquanto uma prática articulada com outras práticas sociais não-discursivas. Também incorporamos alguns conceitos elaborados pelos autores da Análise do Discurso Francesa. Buscando articular história, sujeito e linguagem, eles propõem “uma articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso” (Brandão, 1997, p.32) como o encontro de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (Pêcheux e Fuchs, 1990).

O discurso das normas no cotidiano escolar

Ocorre, porém, que não existe *uma* cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário: a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um “efeito de sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço (Alfredo Bosi, *Plural, mas não caótico*).

Contenção e coerção: efeitos de sentido

Os processos de coerção social são discutidos por Elias (1993, 1994a) a partir da análise do processo civilizador. Para ele, ao longo do processo histórico, as formas de relacionamento entre as pessoas foram mudando devido ao aumento de intensidade e da coerção social.

Os controles e restrições às pulsões nunca estão ausentes entre as pessoas, nem uma certa capacidade de previsão; mas essas qualidades assumem uma forma e grau diferentes entre simples pastores ou numa classe guerreira, do que ocorre entre cortesãos, funcionários do Estado ou membros de um exército mecanizado. Tornam-se mais poderosas e complexas à medida que aumenta a divisão de funções e, pois, o número de pessoas com as quais o indivíduo tem que sincronizar suas ações (1993, p.231).

A complexificação das relações sociais corresponde, então, a uma rede crescente de controle social que se efetiva por meio da tensão entre respeito e dominação. Como Haroche (1998) lembra, “é necessário considerar o fato de se controlar, de respeitar os outros, mas também o de dominar o outro. Poder exercido sobre si como condição necessária do respeito a outrem; mas, ao mesmo tempo, poder exercido sobre si como elemento indispensável do governo sobre os outros” (p.138, grifos nossos). Como se efetiva e quais são as nuances da coerção e do controle nas interações escolares?

I. Sala II - Sentar direito

A professora faz a leitura do livro, em pé, na frente da classe e as crianças permanecem sentadas nas carteiras. De modo geral, toda a leitura é feita sem que a professora se dirija as crianças. Uma única vez ela interrompe a leitura para chamar a atenção de uma criança que está sentada sobre as pernas:

P1 - *CA, senta direito, por gentileza?! [fica olhando para a criança enquanto espera um pouco e repete] Direito!!*

[...]

Após a finalizar a leitura, enquanto a professora entrega as folhas da próxima atividade, as crianças estão conversando e algumas delas andam pela classe. A professora observa a classe e diz:

P1 - *Bl, isto é forma de sentar numa cadeira? [espera até que a criança se ajeite na cadeira e diz] Ah!*

Pelo que observamos na dinâmica desta sala de aula, os alunos sabem a que a professora se refere quando diz *senta direito*, pois mudam de postura, ficando com as pernas abaixadas, os pés juntos, costas eretas e mãos sobre a mesa. Mas, por que a professora não diz explicitamente para abaixar as pernas ou levantar a cabeça, quando chama a atenção das crianças? De onde vem a eficácia do que a professora fala? De que modo se dá a produção de sentido destes enunciados?

Os dois enunciados - *senta direito / isto é forma de sentar* - tematizam diferentemente a maneira de sentar. No enunciado *senta direito*, embora a ação da criança CA não seja objeto explícito do comentário, ela é o alvo a que se dirige, através de uma ordem ou pedido, quando a professora atualiza e põe em funcionamento a regra que trata do modo de sentar. Podemos dizer que o enunciado - *Direito!!* - reitera a ordem e tem como efeito de sentido excluir a postura da criança como aceitável. Por outro lado, o enunciado - *isto é forma de sentar* - problematiza a ação da criança. No contexto da sala de aula, esta pergunta não admite outra resposta que não seja uma mudança de postura. Por meio das relações dialógicas, a pergunta retoma as vozes que tratam do que é desejável em termos de postura naquele contexto, uma vez que a resposta (ou a regra) já é conhecida e funciona como um *a priori*.

Os sentidos destes enunciados são produzidos em relação com as outras situações de interação onde esta regra também esteve presente. O enunciado *senta direito* mantém relações interdiscursivas com outros enunciados, em nível da formação discursiva a qual se reportam, como enunciados variáveis que colocam em movimento as possibilidades históricas do que pode e deve ser dito. Também estão relacionados a todos os outros enunciados acerca do comportamento em sala de aula, e em um nível mais amplo, com os enunciados acerca do comportamento em geral.

Mas, suspeitamos que também estão relacionados a outros enunciados desta mesma formação discursiva ao longo da história, pois, à medida que reproduzem e transformam, fazem ecoar, hoje, o que foi dito em outras épocas. Como *interdiscursos*, estes enunciados históricos estão articulados nos processos de significação: não por acaso, o “manual pueril e honesto”, ainda nos parece tão *familiar* em seus conselhos.

Num manual “pueril e honesto para a instrução das crianças” de 1761, havia um capítulo inteiro sobre a “maneira pela qual a criança se deve comportar na escola”. [...] Ele ensinava que a criança devia tirar o chapéu ao entrar na escola [...] A criança não deveria mudar de lugar, e sim permanecer naquele indicado pelo mestre. “Não incomodeis vossos companheiros, empurrando um e batendo em outro.” [...] “Não converseis na escola.” “É uma prova de espírito maldoso demonstrar alegria quando alguém é repreendido ou castigado” (Ariès, 1981, p.253-254).

O sentido de *senta direito* traz ecos de um modo de contenção já prescrito pelos manuais de civilidade: a conduta na escola deve se reservada e contida; a criança deve conter suas paixões, seus membros, suas ações, sua língua e suas palavras (Antoine de Courtin). Logo, a forma de sentar corretamente é uma das principais instâncias onde se efetiva a racionalidade da contenção.

2. Sala III - Alto demais, não dá

A professora está atendendo alguns alunos em seus lugares, conforme o que foi combinado entre eles. Enquanto estão recortando e colando os quadrinhos para fazer o livrinho, muitas crianças estão fora do lugar, brincando e conversando entre si, fazendo muito barulho e confusão. A professora fala alto:

P - *Pessoal, chiii!* [pedindo silêncio] *Eu acho que tem aluno que esqueceu que foi combinado [incompreensível] não de silêncio, mas de não ficar saindo da carteira!*

- C - ... *falatório...**
C - ... *fala alto...**
P - ... *falar alto demais, não dá!* *

Muitas crianças ainda continuam fora do lugar, mas conversam em tom mais baixo, enquanto trabalham.

O evento 2 possibilita discutir a questão da *contenção* com relação a outro aspecto. O comentário da professora - *Eu acho que tem aluno que esqueceu que foi combinado* - coloca em discussão o modo de agir de alguns alunos em oposição a uma regra. Assim, ela remete e reafirma algo anteriormente combinado e do conhecimento de todos - *não de silêncio, mas de não ficar saindo da carteira*. Os alunos introduzem o problema do tom de voz - falatório / fala alto - que é incorporado pela fala da professora ao dar continuidade à oposição entre a regra - não de silêncio - e o tom de voz aceitável - falar alto demais, não dá!. Nesta situação, podemos dar destaque ao enlaçamento que se estabelece entre a regra e os comentários sobre o modo de agir, feitos pela professora e alunos. A regra não é retomada como algo fixo e rígido, ao contrário, regra e modo de agir dialogam e se entrecruzam na busca de um acordo entre silêncio e falar alto demais.

Diferentemente do evento 1, onde a regra já prescreve a conduta desejável, neste evento existe um espaço que os alunos e a professora ocupam na tentativa de significar um modo de falar que fique entre silêncio e alto demais. E, neste movimento dialógico, tenso e contraditório, ocorre a produção do sentido desta regra: “de um lado, dada a relação do discurso com sua exterioridade, ou seja, com a situação (de enunciação e histórico-social), os sentidos são múltiplos, há variação; de outro lado, dada essa mesma relação, há sedimentação histórica dos sentidos, sua legitimação em termos institucionais, seu uso regulado” (Orlandi, 1988, p.85, grifos nossos).

Portanto, na tensão que se estabelece entre multiplicidade e sedimentação histórica dos sentidos, quais são os efeitos produzidos nas interações? A partir dos eventos 1 e 2, ressaltamos que o processo de significação das regras tem como efeito controlar e conter o comportamento dos alunos. Pelo que observamos

nas salas de aula, os professores costumam estar atentos e interferem nas situações em que os alunos quebram ou desrespeitam alguma regra presente naquele contexto. As interações escolares são constantemente perpassadas por um modo de atenção que aponta o que fazer, quando e como, e, ao mesmo tempo, exclui o que não está de acordo. No entanto, como não há garantias com relação à produção e aos efeitos de sentido, pois a coerção se efetiva por meio dos sentidos produzidos na dinâmica das interações, o controle de uns sobre os outros é *fluido, esgarçado e indeterminado*. E talvez, na ilusão de que seja possível tornar este controle unidirecional, as situações que tematizam as regras são exaustivamente repetidas.

A questão das ordens escolares também nos faz pensar na escola como uma instituição de controle da conduta dos indivíduos. Relembramos as descrições feitas por Foucault: a escola não é somente lugar de ensino e de aquisição de conhecimentos, mas é lugar de observação recíproca e hierarquizada. “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência” (Foucault, 1983, p.158). As práticas pedagógicas procuram exercer controle sobre a conduta e, portanto, produzem sujeitos segundo a expectativa destes modos de conduta.

Coerção, domínio, contenção, restrição, controle ou autocontrole das condutas são mecanismos que não se explicam em si mesmos. Aqui, discutimos a emergência destes processos como parte dos efeitos de sentido do discurso sob determinadas condições de produção. Suspeitamos que estes processos possam ser redimensionados a partir da discussão de outros aspectos e dimensões das interações escolares. Por esta razão, a seguir, encaminhamos a discussão acerca da intervenção pedagógica enquanto parte destas condições de produção.

Os sentidos da intervenção pedagógica: ênfases e indeterminação

3. Sala I - Grande com grande, pequeno com pequeno

As crianças e a professora estão na roda conversando. No entanto, como a presença da pesquisadora, com a câmera de vídeo, estava causando certa agitação entre as crianças, a professora resolve interromper a roda e sugere que cada criança dê uma “olhadinha só” pela filmadora para ver “como é que filma” e que depois todos retornem à roda.

As crianças vão, uma à uma, olhando/ filmando os colegas com a câmera. Quando todas terminaram de olhar e muitas delas já estavam espalhadas pela classe, vendo livros, conversando ou brincando com alguma coisa, a professora começa a chamar todos para a roda a fim de combinar as atividades do dia:

P - *Oh, vocês querem vir aqui para combinar o que a gente vai fazer?*

[quase todos os alunos se aproximam e sentam perto da professora que está no espaço usual da roda, ela chama dois alunos que ainda estão folheando alguns livros, FA e FE]

P - *FE, você pode guardar o livro?* [depois de algum tempo o aluno ainda está no mesmo lugar e a professora chama novamente] - *FE, você pode guardar?*

[FE deixa o livro na mesa e vai para a roda]

P - *Não aqui, porque aqui não é armário de livro. FA, guarda o livro para a gente combinar o que nós vamos fazer. Você até pode ler livro, mas depois que a gente combinar.*

P - *Oh, FA, guarda o livro para a gente combinar.*

C - *Olha... ** [outra criança chama a professora para dizer alguma coisa]

P - *Não vou olhar, vou combinar!*

FA está perto do armário tentando guardar os livros junto com os outros. Como os livros não estão encaixando no espaço disponível, e alguns escorregam pela prateleira a professora interfere:

P - *Você conseguiu arrumar, FA?* [ela espera um pouco e fala] *Então, agora, guarda grande com grande, pequeno com pequeno...*

FA termina de guardar os livros e senta na roda onde todos estão esperando para conversar sobre as atividades do dia.

A situação que este evento mostra é bastante comum nas salas de aula: o professor insiste em chamar alguns alunos que não atenderam a um chamado mais geral feito para toda a classe e ao mesmo tempo instrui como o aluno deve guardar os livros no armário. A dinâmica que se estabelece entre alunos e professora possibilita discutir a questão da intervenção pedagógica, seus

meandros e implicações. Esta situação é marcada por certa *intencionalidade* da professora que trabalha formas específicas de conduta à medida que surge algum problema: os alunos que estão fazendo outras coisas ao invés de irem para a roda e a dificuldade do aluno em guardar os livros adequadamente. Pode até ser que aquilo que a professora tematiza - *guardar grande com grande, pequeno com pequeno / participar da roda antes de qualquer atividade* - já fizesse parte do universo de experiências compartilhadas por este grupo, no entanto, a professora não menciona nenhuma regra de caráter mais generalizado, pois o modo de agir é o objeto que predomina nos enunciados.

Neste evento, damos visibilidade a dois aspectos, como dois fios entrelaçados: um mais relacionado à participação nas atividades escolares - todos devem se sentar na roda para combinar a rotina diária - e o outro mais relacionado à organização do material - como guardar os livros no armário. Tomando o fio que trata da condição para participar da roda, destacamos que, com exceção da fala de uma criança - *Olha...* -, somente a professora fala durante o trecho do evento recortado. Depois de ter feito um chamado geral para que as crianças irem para a roda, ela se dirige aos dois alunos FA e FE que ainda estão com os livros. Ela não chama as crianças para a roda, mas por meio da pergunta que funciona como uma ordem - *você pode guardar?* - ela apresenta a condição para que eles fossem. Somente no segundo turno, pois FA ainda não atendeu à ordem é que esta condição vai ser explicitada - *Você até pode ler livro, mas depois que a gente combinar*. O momento em que esta condição aparece no enunciado corresponde à emergência, pelas relações interdiscursivas, de uma das regras da sala, condição cujos sentidos são recortados pelo discurso. O enunciado seguinte retoma e atualiza esta regra por meio da ordem - *guarda o livro para a gente combinar* - que prescreve um determinado modo de agir para a criança.

A significação deste enunciado se dá, ao mesmo tempo, apoiada no contexto de interação e também na retomada de um *já-dito*, que de alguma forma é compartilhado pelo grupo como parte da memória discursiva. Os enunciados -

você até pode ..., mas depois que .../ não vou olhar, vou combinar - são relevantes na delimitação dos sentidos de uma regra que define a participação na roda. Podemos inverter o ponto de vista e perguntar se a força destes enunciados não está justamente no discurso, como um *pré-construído* sobre os comportamentos considerados adequados naquele contexto institucional, com o qual eles se relacionam.

Porém, nestas situações, apesar do modo de agir dos interlocutores constituir o principal tema do discurso, está presente uma “racionalidade das condutas” (Haroche, 1998) que recorta, delimita e constitui os sentidos dos enunciados da professora. A ausência da enunciação da regra não implica em sua completa ausência. Como *norma*³⁰, como medida comum que produz e prescreve modos de agir e pensar, a regra está presente no funcionamento discursivo enquanto um *pré-construído* no qual o discurso se apóia, no plano da heterogeneidade constitutiva, como marca do interdiscurso no fio discursivo. “Assim, o discurso não é apenas um espaço em que se acaba de se introduzir um discurso de outro, ele *constrói-se* através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, de alusão, etc.” (Maingueneau, 1997b, p.57).

Vemos que no âmbito do funcionamento do discurso, um dos possíveis caminhos para abordar estas questões pode estar fundamentado nas suposições de Foucault (1996a) com relação à produção do discurso: “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p.9). Segundo o autor, o controle dos discursos se dá através de alguns procedimentos, externos e internos ao discurso, que atuam com relação ao que é falado, por quem e em que condições pode ser falado.

³⁰ Neste ponto retomamos alguns dos aspectos da discussão sobre o funcionamento das normas sociais, principalmente quando explicitamos os argumentos de uma abordagem foucaultiana.

Além disto, com relação ao funcionamento discursivo, é por meio dos enunciados que se dá a construção, a retomada e a reafirmação dos sentidos das regras, nos processos de significação nas mais variadas instâncias de interlocução, mesmo (ou talvez, principalmente) quando estas regras não são objetivadas pelo/no discurso (como já discutimos anteriormente). Os sentidos das regras são construídos nos processos interativos cotidianos, o que por sua vez só é possível dada às relações interdiscursivas que estes enunciados mantêm com sua exterioridade. Neste caso, o funcionamento do discurso seria *circular*, pois, o discurso é controlado segundo alguns procedimentos internos que delimitam a sua própria produção. Foucault descreve alguns destes procedimentos de controle (externos e internos), entre os quais destacamos o *comentário*, como uma noção que nos permite abordar a questão das relações entre os discursos que tematizam as regras.

A repetição indefinida dos comentários é trabalhada no interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. [...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (ibidem, p.25-26, grifos nossos).

Podemos olhar este evento novamente dando maior destaque à intervenção e à intencionalidade da professora em estabelecer uma condição para participar da roda. Ao longo do evento ela vai orientando e mediando a ação das crianças, através de comentários sobre o que estão fazendo. A pergunta dirigida a FE - *você pode guardar o livro?* - é repetida e FE vai para a roda. Quando FE senta, ela passa a se dirigir a FA, que ainda estava lendo fora da roda, e dá continuidade ao que vinha sendo dito, como se FA fosse seu interlocutor desde o início: *guarda para a gente combinar / Não aqui, porque aqui não é armário de livro.* Quando o aluno foi para o armário e ela viu que ele estava guardando os livros de forma desorganizada, ela ensina como fazer - *guarda grande com grande, pequeno com pequeno.* Os enunciados da professora são dirigidos e revistos para se adequar ao que FE e FA estivessem fazendo. Este modo de funcionamento do discurso se sustenta porque atende às condições

inerentes a sua produção (Pêcheux, 1990; Orlandi, 1987a, 1988; Geraldi, 1997): professor imagina o que seus alunos sabem e o que deveriam saber, imagina o que devem aprender, imagina que ele seja o responsável por ensinar, e mais além, imagina que eles possam aprender quando fala de determinada maneira. A análise do evento 4 possibilita redimensionar esta discussão na medida que dá visibilidade à questão das ênfases da intervenção e da prática pedagógica.

4. Sala II - Para ler bonito

Durante uma atividade de leitura de texto, a professora propõe que a leitura seja feita por todos os alunos, depois por fileira, e finalmente sugere que os alunos formem grupo conforme o sexo:

P1 - *Muito bem! Quem é que vai começar lendo? Os meninos ou as meninas?*

- *Meninos! **

- *Meninas! **

- *Meninos! **

- *Meninas! **

P1 - *O das meninas está mais forte. Então, vamos fazer assim: as meninas querem vir ler aqui na frente ou querem ler na carteira?*

- *Carteira! **

- *Frente! **

P1 - *Na frente? Então vamos lá! [...] Pegar o caderno...*

As meninas vão até a frente da sala e se encostam na lousa, segurando o caderno.

P1 - *Prontas? E os pezinhos, como é que a gente faz?*

Meninas se arrumam, juntando os pés e desencostando da lousa.

P1 - *Prontas? [...] Prontas? Os meninos é que vão dizer se a leitura está bonita ou não.*

O grupo de meninas relê a parte do texto que já havia sido lida anteriormente pela classe toda. A professora comenta que a leitura estava bonita e pede a confirmação dos meninos. Em seguida chama o grupo de meninos.

P1 - *E os meninos, querem ler aqui na frente ou na carteira?*

Cs - *Naaa freeente [respondem cantado]*

P1 - *Na frente. A maioria ...*

Os meninos levantam e se encostam à lousa.

P1 - *Como é que é a postura mesmo? Tem que ficar retinho... para ler bonito...*

Hein, AN? [AN se arruma e se aproxima do grupo de meninos que está mais afastado]

E os pezinhos?... Tem que ficar retinho... para ler bonito. Em que circunstâncias esta afirmação é produzida e ganha relevância? Nesta classe, a questão da postura e dos aspectos formais da conduta é, freqüentemente, objeto

de atenção e de comentários. À primeira vista, os enunciados tratam do modo de agir dos alunos - *como é que a gente faz? / Como é que é a postura mesmo?* No entanto, as respostas para estas perguntas já estão definidas por algum critério que emerge por meio das relações interdiscursivas. A pergunta - e *os pezinhos?* - só se sustenta na relação com os outros discursos que enfatizam a questão da postura corporal, as mesmas relações que também sustentam qualquer possibilidade de resposta.

Por outro lado, se consideramos uma abordagem foucaultiana, é necessário reconhecer a contingência e a historicidade dos dispositivos pedagógicos. Ou seja, “[dessa] perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático do desenvolvimento ou a melhoria do auto-conhecimento, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (Larrosa, 1994, p.57).

Por conseguinte, suspeitamos que o funcionamento da afirmação - *tem que ficar retinho... para ler bonito* - só é possível dentro de determinadas contingências históricas que delimitam e conferem valor de verdade ao que pode ser dito e ao que pode ser feito. A produção de sentidos deste comentário é, portanto, atravessada por determinadas contingências históricas que estabelecem e legitimam a correlação entre postura e habilidade para leitura. Mas, mais do que isto, este enunciado possibilita discutir as ênfases que constituem uma determinada forma de intervenção pedagógica, onde a produção de tal enunciado é possível. Conforme Foucault (1997a), as práticas discursivas são caracterizadas por relações que se dão no limite do discurso, que “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los” (p.52).

Já na fase da análise genealógica, Foucault (1999) vai procurar delimitar a noção de *dispositivo* para analisar a rede das relações que abrangem as práticas discursivas e não-discursivas. É sob este ponto de vista, com o qual concordamos, que ele afirma que “[na] verdade não teria sentido dizer que existe

apenas o discurso. [...] Mas os processos históricos da exploração exerceram-se, ou não, no interior de um discurso? Exerceram-se sobre a vida das pessoas, sobre seus corpos, sobre seus horários de trabalho, sobre sua vida e morte” (p.147). No entanto, sem perder de vista que estas práticas discursivas poderiam ser analisadas em suas relações com as práticas não-discursivas, sob o ponto de vista da noção de *dispositivo*, em nosso trabalho, decidimos permanecer na análise das práticas discursivas, pois acreditamos que a análise dos discursos produzidos permite discutir as práticas de determinado momento histórico (esta proposta foi realizada por Foucault nos trabalhos da fase arqueológica). Um outro relevante argumento para centrarmos nossas análises sobre as práticas discursivas, diz respeito ao estatuto da palavra e do discurso com relação ao funcionamento interno, no próprio contexto teórico de onde emergem nossas indagações: no ponto de vista da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, os processos psicológicos são semioticamente mediados.

A questão dos efeitos das práticas discursivas em sala de aula é objeto de atenção para vários autores (Walkerdine, 1984; Larrosa, 1994; Geraldi, 2000) que, com distintos destaques, têm procurado discutir as práticas pedagógicas apontando para o problema da regulação por meio das *normas*. Neste contexto de discussão, Walkerdine (1984) afirma que:

The discursive practices and positionings also, therefore, provide the teacher's method and the possibility of her reading of the children's actions. Since the parameters of the pedagogy also limit what is and is not allowed, what does and does not count as performance of a particular kind and the classification of that performance, regulative devices and normative positions are thereby produced for children as pupils (p.191, grifos nossos)³¹.

Então, voltando ao evento 4, indagamos a respeito dos efeitos das intervenções pedagógicas tendo em vista as relações entre as práticas discursivas e as normas sociais. Ou seja, se entendemos as normas como princípios de

³¹ “As práticas discursivas e também os posicionamentos, portanto, fornecem os métodos do professor e a possibilidade do seu modo de ver as ações das crianças. Desde que os parâmetros da pedagogia também limitam o que é permitido ou não, o que importa ou não como determinado tipo de desempenho e a classificação deste desempenho, dispositivos reguladores e posições normativas são, deste modo, produzidos para as crianças enquanto alunos.”

valorização em determinado âmbito social, como medida comum de comparação e como uma maneira de ordenar e articular, suspeitamos que a produção dos sentidos do saber pedagógico - como por exemplo, as ênfases e vinculações entre postura-leitura, bom comportamento-aprendizagem, silêncio-concentração - é possível porque perpassado por um conjunto específico de *normas*, enquanto *critérios e lógica de valorização*.

Normalização e normatização: os modos de participação e de conduta

A discussão sobre a intervenção pedagógica nos levou a topicalizar a questão das normas que perpassam, constituem e significam as práticas discursivas escolares. Por isso, encaminhamos a análise dos próximos eventos tendo em vista problematizar os processos de normalização e normatização.

5. Sala II - Sala de aula não é rua

Durante uma atividade em que todos estão trabalhando sentados em seus lugares, a professora chama a atenção de DA que está em pé, conversando e olhando o trabalho do colega sentado na fileira ao lado.

P2 - Ô, DA, vamos nos lembrar onde nós estamos?! Escola ... sala de aula ... Certo? Não na rua...

[...]

AL está conversando com os colegas sentados próximos de sua carteira.

P2 - AL, agora não é hora de... falar... de pamonha!

[...]

A professora chama a atenção de AN que está brincando e conversando sem fazer o desenho proposto.

P2 - AN, vamos fazer seu desenhinho, por gentileza?

Pouco tempo depois AN levanta e fica andando pela sala.

P2 - AN, sinto muito! É pintura, não é turismo! Não é, DE?

Neste evento, os enunciados da professora focalizam determinados modos de agir que são negados e excluídos, pois, segundo a fala da professora, não são adequados ao ambiente escolar: *sala de aula não é rua / não é hora de falar de pamonha / pintura não é turismo*. Como uma forma de *heterogeneidade*

mostrada, estas negações se contrapõem e recusam as afirmações de outros enunciadores que reconheceriam estas atitudes como possíveis. “Para Ducrot, a enunciação da maior parte dos enunciados negativos é analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois ‘enunciadores’ diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista” (Maingueneau, 1997a, p.80). Os enunciados lembram que, ao contrário da rua, onde tudo seria permitido, a sala é um lugar diferenciado, no qual não se pode falar ou fazer qualquer coisa como um “turista” poderia. A escola é um espaço organizado por normas específicas que delimitam e prescrevem modos de agir e levam à estabilização de determinadas práticas de sala de aula. Entendendo as normas como princípios de valorização, como elas constituem e são constituídas no/pelo discurso?

Estes enunciados estão vinculados a todos os outros que tratam da escola, seja confirmando, seja negando o que é dito. Os comentários da professora seriam insuficientes para caracterizarmos o espaço de sala de aula e tudo que é visto como aceitável ali, porém, a produção dos sentidos do seu dizer ocorre no domínio das relações interdiscursivas. Consideramos que a fala dela não é isolada, mas, ao contrário, está inscrita no corpo das práticas institucionais históricas e, por isso, contraditoriamente, a professora pode “dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (Foucault, 1996a, p.25). Os modos de dizer estão, portanto, relacionados a alguns princípios de valorização que perpassam e marcam a produção dos discursos. A análise do próximo evento permite avançar um pouco mais esta discussão.

6. Sala II - Talvez seja por isso

No início de explicação de uma atividade, a professora está na frente da sala falando com os alunos que estão sentados em carteiras individuais dispostas em fileiras.

P2 - *Olha lá, pessoal! Vamos lembrar, então, a história... CA! [chamando uma criança] ...para que a gente possa... aah... reconstruí-la aqui na lousa, tá certo? Vamos lembrar alguns detalhes que às vezes a gente já esqueceu. Então vamos lá?*

Coro - *Vaamos!*

Professora começa a reler o texto da história lida em outro dia. Interrompe a leitura para falar com MA que está falando com os colegas sentados perto dela:

P2 - *MA, talvez seja por isso que, depois, quando a gente estiver construindo a... a história, você não vai lembrar de absolutamente nada. [...] Tá ouvindo?*

MA e as outras crianças ficam quietas. MA vira de frente para sua carteira e a professora retoma a leitura do livro.

A fala da professora trata do modo de agir da criança, através da referência a um comportamento que é recorrente. O enunciado *talvez seja por isso* não retoma nada que tenha sido dito naquele momento, mas indica uma experiência familiar, algo da história das relações. Como um efeito de sentido possível, este enunciado aponta que a aluna rompe uma regra estabelecida apesar de não identificar explicitamente nenhum aspecto do seu comportamento. Aqui, é interessante comentar sobre a *eficácia*³² do modo de funcionamento de enunciados como este e dos efeitos de sentido que geram, pois, nestas situações, os alunos compreendem o pedido da professora e ficam quietos. A significação do *isso* dito pela professora está sustentada pelas relações dialógicas que constituem o discurso por meio das vozes que ele retoma, os outros enunciados que tematizam o comportamento em geral e desta criança de modo mais específico.

Como relação aos eventos 5 e 6, apontamos que os processos de significação dos enunciados estão articulados à interdição de modos de agir, na medida em que circunscrevem e excluem determinados comportamentos - ficar fora do lugar, conversar, brincar e andar pela classe. Portanto, entendemos que este modo de funcionamento discursivo, submetido aos sistemas de exclusão, corrobora com a construção do discurso das normas, como aquele que, pautado na verdade de uma determinada época, define o que é aceitável e adequado (distinção entre normal e não-normal) em cada contexto. Foucault (1996a) afirma que a “vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre

³² Estamos trazendo a questão da eficácia dos discursos tal como é discutida por Maingueneau: “Essa rede de remissões de um campo para o outro (citações explícitas, esquemas tácitos ou captações...) contribui bastante para essa eficácia: confrontando com um discurso de certo campo, um sujeito encontra elementos

um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas” (p.17). Podemos, então, articular produção de sentidos e normas: as práticas discursivas são constitutivamente marcadas pelas normas, na contraditória relação de reciprocidade, na tensão entre multiplicidade e sedimentação histórica e institucional de sentidos e normas (Orlandi, 1988).

As normas que perpassam as práticas educativas estão articuladas a atuação de determinados dispositivos que relacionam discursos e práticas institucionais. Mas, ainda poderíamos explorar um pouco mais a questão da articulação entre sentidos e normas, se lembrarmos o que Foucault (1996a) descreve quando trata dos procedimentos externos de exclusão, o entrecruzamento dos mecanismos de interdição com relação aos objetos do discurso, às circunstâncias e aos sujeitos que falam.

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (p.9, grifos nossos).

Nos eventos analisados, os enunciados excluem determinados temas das interações que se estabelecem na sala de aula, no entanto, pensamos que a interdição não se dá somente com relação aos objetos do discurso, mas também, e principalmente, com relação a determinados modos de agir: os enunciados excluem da ação dos alunos qualquer outra posição corporal que não seja ficar sentado; não é permitido conversar ou fazer coisas diferentes do que é proposto. Mas devemos lembrar que os enunciados estão submetidos aos mecanismos de controle que incidem sobre as circunstâncias da fala e sobre quem participa da interação. Por isso, os enunciados da professora são possíveis como parte das circunstâncias que cercam o funcionamento institucional da escola, como parte de um ritual que prescreve as possibilidades e as expectativas do que cabe a ela dizer: estes enunciados só são possíveis porque a professora ocupa uma posição privilegiada para falar destes assuntos quando está na sala de aula com seus

elaborados em outro lugar, os quais, intervindo sub-repticiamente, criam um efeito de evidência”

alunos. Por outro lado, submetida à hierarquia de posições dentro da estrutura escolar, a professora está autorizada a falar algumas coisas e impedida com relação a outras. Ainda podemos dizer que os enunciados dos professores em sala de aula atendem, e por isto se sustentam, às condições de controle impostas pelo discurso: o professor pode falar de determinados assuntos, sob determinadas circunstâncias.

Tabu do objeto. Ritual da circunstância. Direito do sujeito que fala. Domínios discursivos de interdição onde a produção dos sentidos ocorre, como processo historicamente regulado de sedimentação de sentidos e, ao mesmo tempo, como processo indeterminado e de múltiplas possibilidades. Por isso, acreditamos que a produção do discurso está articulada com o processo histórico de configuração de modos de agir socialmente aceitos e valorizados, enquanto normas sociais: perpassados por determinadas normas sociais, os mecanismos de exclusão marcam as práticas sociais e os processos de significação segundo a racionalidade destas mesmas normas. Logo, aquilo que é dito em sala de aula, a respeito das regras, da conduta e da participação dos alunos, produz efeitos de sentido segundo processos que normalizam e normatizam todas as instâncias, por exemplo: a maneira de sentar, o tom de voz, a rotina de atividades, a postura para a leitura, a organização do material, as ações e os assuntos permitidos. Normaliza e normatiza porque o que é qualificado como normal e esperado se constitui como média, como uma prática de medida comum. Assim,

[a] norma igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida. Sob a craveira somos todos os mesmos, senão intermutáveis, pelo menos semelhantes, nunca suficientemente diferentes para podermos pretender não ser do mesmo gênero. Se dar normas é classificar, é em primeiro lugar porque a norma estabelece classes de equivalência.

Mas a norma desigualiza do mesmo modo. É, aliás, a única objectividade que nos dá: a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irreduzível particularidade. Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças (Ewald, 1993, p.109).

(Maingueneau, 1997a, p.119).

Por conseguinte, ressaltamos que as normas condensam e traduzem modos específicos de regulamentar e produzir regras, segundo aquilo que vale como medida comum nos mais diversos âmbitos da sociedade.

Ainda questionamos como os indivíduos são afetados por estas normas, pois, da mesma forma que a produção de sentidos não é controlada, mas se dá na tensão entre multiplicidade e estabilização de sentidos, entendemos que os indivíduos são afetados de maneira imprevista e indeterminada.

Se os sistemas educativos têm um papel fundamental na formação normativa dos sujeitos, isto não assegura que suas normas venham a figurar no âmago de cada sujeito, assim como nada pode assegurar que as identidades atribuídas sejam efetivamente as identidades experienciadas.

Aceitando, de um lado, a educação como uma das forças de constituição de identidades pré-definidas, por isso mesmo com práticas discursivas de sala de aula marcadas por valores, saberes e conhecimentos selecionados, ordenados e distribuídos segundo a lógica de programação de governo, e aceitando por outro lado que estas mesmas práticas discursivas, face à natureza da linguagem e das formas discursivas de constituição das subjetividades - e portanto dos sujeitos discursivos - são um lugar de deslizamentos e de emergência da transgressão [...] (Geraldí, 2000, p.8, grifos nossos).

Procurando entender a constituição do sujeito como *lugar de deslizamentos* e de *emergência da transgressão*, propomos discutir a questão da regulação pela palavra.

O funcionamento psicológico: a palavra que regula

7. Sala I - Ouvir um de cada vez

A professora e os alunos estão sentados no chão, participando da roda. Ela terminou de ler um livro para as crianças e começa a perguntar coisas relacionadas com a história. Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo e ela diz:

P - *Eu vou ouvir um de cada vez. Agora vou ouvir a CA.*

[CA comenta algumas coisas mas nem todas as crianças estão prestando atenção]

P - *Vamos ouvir o WI. Não estou conseguindo ouvir o WI, nem você, RA. Olha, eu vou ouvir quem erguer a mãozinha. E vocês também! Olha, eu vou ouvir ela aqui.*

[Outra criança fala alguma coisa enquanto todos ficam quietos e atentos.]

P - *Olha, eu vou ouvir ela aqui. Já te ouvi e depois ela também.* [continua dirigindo-se a todas as crianças] - *Olha, a KE quer contar uma coisa para todo mundo.* [as crianças ficam quietas e olham para KE]

Logo em seguida a roda é interrompida para que as crianças pudessem olhar pela filmadora (este evento continua no evento 3).

No evento **Ouvir um de cada vez**, seguindo a seqüência de enunciados da professora diz - *eu vou ouvir / vamos ouvir / vocês também [vão ouvir] / eu vou ouvir / vou ouvir ela aqui / já te ouvi* - podemos identificar algumas mudanças com relação ao que eles tomam como objeto. Ao dizer, em primeira pessoa - *vou ouvir* - a fala da professora focaliza sua (re)ação frente à dificuldade de ouvir. Aos poucos, ela vai trazendo e implicando o modo de agir do grupo: primeiro como um convite, um apelo (já quase uma ordem) - *vamos ouvir* - e depois, claramente, através de uma ordem - *vocês também [vão ouvir]*.

Considerando o aspecto da constitutividade das interações, lembramos que o processo de regulação da atenção dos alunos é atravessado pela questão dos lugares sociais e das formações imaginárias daí decorrentes. Ou seja, qual é o lugar ocupado por esta pessoa que diz *vou ouvir um de cada vez / Vamos ouvir o WI?* Como a relação entre os lugares dos alunos e da professora confere maior ou menor eficácia ao que ela diz? Como lembra Orlandi, "o lugar dos interlocutores significa" (1987a, p.121) e é constitutivo nos processos de significação, na produção dos efeitos de sentido de tudo aquilo que é dito. O que a professora diz é significado e tem a eficácia de uma ordem porque seu enunciado é o ponto de cruzamento entre a língua, os sujeitos e as relações históricas institucionais deste grupo.

Quais os efeitos desta seqüência de enunciados com relação aos alunos? Quando aponta que vai *ouvir um de cada vez*, a professora torna explícito para o grupo qual era a lógica que orientava sua atenção. Neste evento, eles ficaram mais quietos e prestaram atenção em quem estava falando, mas isto nem sempre acontece. Ressaltamos esta situação como uma das instâncias de mediação indeterminada do funcionamento psicológico dos alunos, por meio dos processos de inter-regulação. Vygotsky afirma que o desenvolvimento do psiquismo ocorre em direção à individualização de funções sociais no interior das relações de natureza semiótica e dialética, o que implica que o homem é, ao mesmo tempo,

constituído e constituinte destas relações. Os processos de constituição do sujeito são mediados semioticamente, mas esta mediação não tem o caráter determinista, ao contrário, como adverte Morato, “[a] tese da mediação simbólica da vida mental pressupõe uma região de indeterminação, não apenas para o sentido lingüístico, como também para os processos mentais, na medida em que estes também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação; ou seja, não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos” (Morato, 1996, p.18).

Mas, como estas ordens atuam? Procuramos compreender a dinâmica de efetividade das ordens verbais - tais como *E vocês também!* - a partir do que Vygotsky elabora ao tratar da regulação pela palavra: o signo verbal regula a atividade psíquica, mas sua força vem das relações social. No *Manuscrito de 1929*, quando explicita a constituição social das funções psicológicas superiores, Vygotsky recorre à noção de que a palavra tem poder de comando nas relações entre as pessoas, conforme elaborada por Janet. Com relação a esta abordagem, Góes (2000b) explicita que:

Comando e obediência vinculam-se também e principalmente à linguagem. Nesse âmbito, comandar e obedecer correspondem a “dois atos inseparáveis, o ato de *falar* e o ato de *se falado*” (Janet, 1936, p.116). Aqui se destaca o papel regulador da linguagem, que deve ser entendido como de inter-regulação, sob uma concepção de um tenso entrelaçamento de condições de subordinação e de partilha, de se sujeitar e se impor, no encontro do indivíduo com outros (p.120).

A questão do *poder de comando da palavra*, formulada por Janet, em muitos aspectos é retomada por Vygotsky (2000) quando afirma que “atrás do poder da palavra está o poder real do chefe e do subordinado” (p.25). A palavra tem um poder de comando enraizado nas relações sociais e nos processos de significação no funcionamento da linguagem. Sob este ponto de vista, em qualquer situação a força de uma regra está enraizada, de forma variável e não exclusiva, nas relações de poder e nos lugares sociais que os interlocutores ocupam.

Além disto, se lembrarmos as formulações de Vygotsky sobre a produção social da atividade voluntária que, como os outros processos psíquicos, é objeto

da inter-regulação e da auto-regulação, chegamos à “imagem de *homo duplex* de que fala o autor: o homem que é, ao mesmo tempo, S1 e S2: Eu e Outro. Isso revela que a subjetividade é inter-subjetividade” (Pino, 1996, p.27). A noção de *homo duplex* permite caracterizar a tensão inerente e constitutiva dos processos de auto-regulação. “A pessoa influencia a si de *forma social*. Aqui já estão dados **o modo** de domínio da conduta e **os meios** (isto é, ato instrumental)” (Vygotsky, 2000, p.39, grifos no original). Portanto, podemos deslocar a questão do controle para a questão das relações sociais de autoridade, e dizer que a apropriação das relações de autoridade torna possível determinadas formas de auto-regulação. Ou seja, no indivíduo entendido como *homo duplex*, a auto-regulação é a apropriação dos modos sociais da relação senhor-escravo.

A regulação pela palavra é perpassada pelos processos de significação que, segundo Vygotsky, são processos partilhados na produção de signos e sentidos nos espaços institucionais. Do ponto de vista desta perspectiva, a emergência da consciência individual se dá no interior das relações sociais, históricas e culturais, mediada pelos signos sociais, na e pela a linguagem.

Nesse sentido, a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito - ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro - não existe antes ou independentemente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas (Smolka, 2000a, p.37).

Considerando que “[as] palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1986, p.41), é pertinente abordar o problema do funcionamento psíquico - a mediação e a apropriação dos processos psicológicos - em relação aos processos de significação, pois a palavra que regula não é uma palavra qualquer, ao contrário, seu poder e seus sentidos são historicamente constituídos. Vamos procurar aprofundar este aspecto a partir da análise dos eventos 8 e 9.

8. Sala II - Não ajoelhar na cadeira

A professora está começando uma outra atividade: ela entrega uma folha com uma ilustração e indaga sobre quais são as pistas que as crianças têm para saber que

lugar é aquele. Várias crianças dizem que deve ser uma sala de aula porque aparecem crianças sentadas em carteiras.

P1 - Agora, tem duas crianças aí fazendo uma coisinha que a gente sempre pede para vocês não fazerem. O que é que eles estão fazendo? Que a gente sempre fala...

C - Brincar na classe?

P1 - Não. Não é brincar na classe...

C - Andar?

P1 - Uma outra coisa...

C - Andar?

P1 - Também não é andar porque a gente não consegue ver se eles estão andando ou fazendo alguma outra coisa.

Cs - Levantar do lugar?

P1 - Levantar do lugar é uma delas mas ainda não é isto que eu estava pensando.

C - Conversar?*

C - Sair da cadeira?*

P1 - Observem as crianças que estão sentadas...

C - Ficar ajoelhado na cadeira?

P1 - Ah!! [fala em tom de descoberta] Ficar ajoelhado na cadeira! [fala pausadamente] Quantas crianças estão ajoelhadas na cadeira?

C - Duas!*

C - Três!*

P1 - Três? [pergunta em tom de dúvida]*

C - Duas!*

C - Quatro!*

P1 - Estou vendo duas. [...] Por que a gente pede para vocês não ficarem ajoelhados na cadeira?

C - Porque atrapalha.

C - Um, dois, três ...* [ainda está contando as crianças ajoelhadas na ilustração]

P1 - O que que suja?

C - A cadeira...

P1 - Suja a cadeira porque vou colocar o pé aonde eu sento. O que mais?

C - Cai...*

C - ...o outro...*

P1 - Porque pode cair! A cadeira foi feita para a gente subir assim, de joelho em cima?

Coro - Não!!

P1 - Não! Ela foi feita para a gente sentar. Se nós estivermos de joelho, ela pode cair?

Coro - Poode!!

P1 - Pode! Se ela cair, o que que vai acontecer com a gente?

Cs - Machucaar...

P1 - Machucar! Se ela cair para trás, o que que acontece?

Cs - ...bate a cabeça...

- P1 - *Vai bater a cabeça, a gente vai bater aqui atrás [mostrando a nuca], além de bater as costas. Se ela cair para frente?*
- C - *Vai bater o queixo...**
- C - *...cabeça...**
- C - *...testa...**
- P1 - *Vai cair em cima da mesa, né?, vai machucar...*
- [a fala das crianças está incompreensível]
- P1 - *Isso! Por isso que a gente sempre pede para não ficar ajoelhado. [Em seguida ela retoma a explicação da atividade]*

9. Sala III - Usar papel para rascunho

Logo depois de explicar aos alunos o trabalho que vão começar a fazer, a professora diz:

P - *Deixa eu dizer mais uma coisa...*

C - *Tia?**

P - *Hoje fui arrumar as carteiras e vi uma porção de carteira com palavra escrita, o nome dos peixes, lembra, de ontem? Quem... Para não precisar escrever na carteira, como a história dos risquinhos na matemática, eu vou passar entregando folhas para quem quiser, para ver... como escreve a palavra, pensa: bruxa... será que bruxa eu escrevo com "xis", será que escrevo com "cê-aga"?*

C - *Bru, bru: "bê, erre, u"!*

P - *Se precisar escrever para lembrar, vai usar esta folha, não a carteira, tá?, porque depois dá um trabalhão para dona IVO limpar, né? [começa a passar pelas carteiras] Você precisa de folha de rascunho? [fala com outra criança] Vou deixar uma folha para você escrever, tá?*

A professora vai passando pelas carteiras entregando folhas de rascunho para os alunos. Vários alunos já estão escrevendo a história e à medida que alguns vão terminando, eles começam a fazer mais barulho.

Os dois eventos possibilitam indagar sobre os processos de significação da palavra que exerce a função reguladora. À primeira vista, poderíamos dizer que os eventos focalizam modos de agir que são relacionados a alguma regra de caráter mais geral, no entanto, cada um mostra um funcionamento peculiar da regra. Vamos procurar apontar estas nuances, tendo como ponto de vista os processos de significação da palavra que regula. A abordagem que estamos propondo se aproxima da forma como Wertsch (1998) focaliza a ação mediada e os instrumentos culturais na relação entre indivíduos e sociedade, tendo em vista a historicidade da ação, do poder e da autoridade.

Bakhtin (1993) aponta algumas possibilidades quando explicita a distinção entre a *palavra autoritária* e a *internamente persuasiva*.

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva* (p.142, grifos nossos).

Palavra autoritária e palavra persuasiva. Qual é o modo de funcionamento e implicação de cada uma delas?

Apesar da profunda diferença entre estas duas categorias da palavra de outrem, tanto a autoridade da palavra como sua persuasão interior podem se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo, autoritária e interiormente persuasiva. Mas tal unificação raramente é um dado. Geralmente, o processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam freqüentemente a história da consciência ideológica individual (ibidem, p.142-143).

A partir dos argumentos de Bakhtin, voltamos aos eventos e procuramos entender as diferentes nuances. Com relação ao evento **Não ajoelhar na cadeira**, a regra sobre a postura é retomada e lembrada a partir do longo percurso no qual as crianças procuram “descobrir” a resposta que a professora espera para sua pergunta - *tem duas crianças aí fazendo uma coisinha que a gente sempre pede para vocês não fazerem. O que é que eles estão fazendo?* A pergunta da professora não admite uma resposta qualquer, pois, ela própria já indica para uma regra compartilhada pelo grupo. Os alunos fazem algumas tentativas - *Brincar na classe? / Andar? / Levantar do lugar? / Conversar? / Sair da cadeira?* - até que ela fornece uma pista - *Observem as crianças que estão sentadas* - que delimita o aspecto que está sendo posto em pauta - *Ficar ajoelhado na cadeira*. A outra pergunta que ela propõe - *Por que a gente pede para vocês não ficarem ajoelhados na cadeira?* - também já

tem uma resposta pré-definida - *porque atrapalha / suja / cai / machuca cabeça, testa e queixo*. Todos os motivos, que os enunciados retomam e reafirmam, funcionam como *pré-construídos* sobre os quais se apóia o enunciado da regra - *Por isso que a gente sempre pede para não ficar ajoelhado*. A produção dos sentidos se dá no espaço controlado entre as perguntas e respostas consideradas possíveis; a regra que é finalmente (re)apresentada já tinha sido anunciada desde o início do evento, fixando seu sentido. Podemos dizer que as perguntas e as tentativas para acertar as respostas funcionam atribuindo ênfase e relevância àquela regra imutável e *já-dita*. Por estes aspectos que discutimos, pensamos que este evento *poderia* ser visto como perpassado por palavras autoritárias, tal como Bakhtin as considera.

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. [...] Ela já foi *reconhecida no passado*. É uma palavra encontrada de antemão. [...] A vinculação da palavra com a autoridade - reconhecida por nós ou não - distingue e isola a palavra de maneira específica; ela exige distancia em relação a si mesma (ibidem, p.143, grifos nossos).

Por outro lado, entendemos que, no evento **Usar papel para rascunho**, existe um esforço por parte da professora em explicitar algumas justificativas e ênfases para tornar corrente o uso do rascunho pelos alunos: seus enunciados recuperam os problemas que determinado modo de agir - *escrever na carteira, como a história dos risquinhos na matemática* - podem causar - *dá um trabalhão para dona IVO limpar* - e apresenta uma alternativa para a situação - *Se precisar escrever para lembrar, vai usar esta folha, não a carteira, tá?* Suspeitamos que esta regra sobre o uso do rascunho se aproxima do modo de funcionamento da palavra persuasiva interior, como aquela que “no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’. No fluxo de nossa consciência, a palavra interior é comumente metade nossa, metade de outrem” (ibidem, p. 145).

No entanto, é necessário lembrar que não podemos afirmar, mas apenas suspeitar que a forma de atuação de uma determinada palavra seja autoritária ou

persuasiva. Dada a própria indeterminação dos efeitos de sentido, as palavras afetam os indivíduos de forma incontrolável, pois as significações não estão definidas *a priori*. “Esse processo de luta com a palavra de outrem e sua influência é imensa na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro” (ibidem, p.147-148).

Em termos do funcionamento interno, indagamos se a regulação pela palavra pode assumir diferentes contornos à medida que afeta os indivíduos. Wertsch (1998) indica alguns aspectos quando discute a questão dos instrumentos culturais que mediam a ação. Segundo ele, nas situações mediadas por instrumentos culturais, nem sempre a regulação (*mastery*) se configura como a apropriação destes instrumentos.

In such instances of mediated action, the agent may use a cultural tool but does so with a feeling of conflict or resistance. When such conflict or resistance grows sufficiently strong, an agent may refuse to use the cultural tool altogether. In such instances, we might say that agents do not view that cultural tool as belonging to them. If agents are still required to use this mediational means, their performance is often characterized by clear forms of resistance such as dissimulation³³ (p.56-57).

Considerando as regras que regulam e mediam o comportamento, acreditamos que o processo de apropriação das regras - como apropriação das significações produzidas pelas normas e regras - também se caracteriza como um possível *lugar de deslizamentos e de emergência da transgressão*, através da dissimulação e da resistência.

³³ “Em tais instâncias de ação mediada, o indivíduo pode usar um instrumento cultural mas tendo um sentimento de conflito ou resistência. Quando tal conflito ou resistência torna-se suficientemente forte, ele pode recusar o instrumento cultural como um todo. Em tais instâncias, poderíamos dizer que os indivíduos não vêem o instrumento cultural como pertencente a eles. Se os indivíduos ainda são requisitados a usar estes meios de mediação, seu desempenho é frequentemente caracterizado por formas claras de resistência como a dissimulação.”

Posições de sujeito e relações de poder

Pelo que já viemos discutindo, os processos de significação das regras - cuja produção de sentidos se dá na tensão entre multiplicidade e estabilização de sentidos - afetam os interlocutores do discurso de forma imprevista. Entretanto, esta questão pode ser discutida sob um outro ponto de vista, considerando a noção de que os sujeitos podem ocupar várias posições discursivas. A partir dos eventos seguintes, propomos focar a questão do posicionamento do sujeito como uma possibilidade de análise.

10. Sala I - Um de cada vez no computador

Antes da roda terminar, a professora relembra que o computador só pode ser usado por uma criança de cada vez, e que as outras crianças, que também escolheram esta atividade, devem ficar esperando. Depois de algum tempo, todos os alunos já estão nos grupos escolhidos. A professora liga e prepara o computador para que as crianças possam usar e fica sentada em um grupo próximo. Três crianças estão sentadas na frente do computador, CA está digitando alguns comandos e as outras duas, TA e GU, que estão esperando também dão sugestões e põem as mãos no teclado, até que GU começa a bater com as duas mãos abertas no teclado. A professora que está sentada por perto fala:

P - *Opa! CA, CA, espera um pouquinho! Espera!* [ela põe a mão no ombro da criança] - *Olha para mim que eu vou falar! Aí* [apontando para o teclado], *gente, é para por mais de uma mão de uma vez?*

[crianças não falam nada mas balançam a cabeça negativamente]

P [Olhando para uma das crianças] - *Você estava com a mão aí, agora, TA?*

Enquanto TA apenas balança a cabeça negativamente, GU fala:

GU - *Tava.*

P - *Tava? Me responde de verdade. Você não estava com a mão aí, agora?*

TA balança a cabeça negativamente de novo.

P - *GU, você estava. Você estava com a mão aí, Né?* [GU olha para o chão, calado]

P - *Ó, CA, me dá licença que eu quero ver o GU* [afasta a cadeira de CA que estava entre ela e GU]

P - *Você estava com a mão aí, né! Eu vi você com a mão aí, GU, então eu não vou mais deixar você ficar aí perto hoje. Hoje você vai fazer outra coisa porque aqui você não volta mais.*

[GU permanece calado e olhando para baixo]

P - *Nem depois do lanche, GU, porque você não tá conseguindo ficar direito e eu não posso ficar te vigiando. Então procura outra coisa para fazer!* [GU continua calado olhando para o chão] - *Ô, GU, você entendeu? Então vai procurar outra coisa para fazer!* [GU se levanta e sai de perto do computador]

Nesta sala, o uso do computador pelas crianças previa algumas regras bastante claras, previamente estabelecidas: uma delas estabelecia que somente um aluno de cada vez poderia usar o computador, estando incluído nisto o ato de colocar as mãos no teclado. De certa forma, esta regra estava vinculada à proposta pedagógica e viabilizava o uso do computador.

Em **Um de cada vez no computador**, também observamos que os enunciados têm como objeto a contraposição entre o modo de agir e uma regra. Aqui, a regra foi lembrada antecipadamente e, mediante o fato de ter sido rompida pelos alunos TA e GU, os interlocutores procuram desvendar se as crianças agiram conforme a regra para que sejam punidos. No início do evento, por que a professora se dirige diretamente a CA - *CA, CA, espera um pouquinho! Espera!* - pedindo que ele pare? Ao fazer isto ela acaba constituindo e confirmando a criança como aquela de quem é a vez de usar o computador e que seria a responsável pelo que acontece ali. Logo em seguida, ela inclui as outras por meio das perguntas, pois ela não viu tudo o que tinha acontecido: *Aí, gente, é para por mais de uma mão de uma vez? / Você estava com a mão aí, agora, TA?* Apesar de também ter batido no teclado, por duas vezes TA responde que não e a professora aparentemente acredita nela. Com relação a GU, que ela tinha visto bater no teclado, ela não pergunta, mas afirma - *GU, você estava. Você estava com a mão aí / Eu vi você com a mão aí* - e propõe como ele deve ser punido - *então eu não vou mais deixar você ficar aí perto hoje / você não está conseguindo ficar direito e eu não posso ficar te vigiando.*

Este evento mostra uma situação bastante comum nas salas de aula: momentos de conflito nos quais a professora acaba tomando determinadas atitudes apesar de sua impossibilidade em ver e saber como tudo ocorreu. Aqui, torna-se instigante indagar porque a professora desconhece a fala incriminadora de GU e acredita no que TA diz. Por outro lado, como ela viu GU com as mãos no

teclado, ela nem pergunta e ele é, indiscutivelmente, punido. Isto acontece porque considera situações anteriores onde Gu realmente desrespeitou alguma regra? De onde vem a credibilidade do que cada um diz?

Os enunciados da professora - *então eu não vou mais deixar você ficar aí perto hoje / eu não posso ficar te vigiando* - só são possíveis devido à posição de autoridade inerente à função que ela ocupa. Logo, ela pode dizer isto porque sua posição permite, e, ao mesmo tempo, é seu dizer que a constitui como sujeito desta posição de autoridade. Igualmente, as crianças ocupam suas posições enquanto alunos quando respondem às perguntas feitas pela professora ou quando se calam e obedecem. Em situações como esta, tanto as professoras como os alunos ocupam posições discursivas variadas e indeterminadas, pois, como Foucault (1997a) diz, o sujeito “[é] um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...]” (p.109). Por isso, para tornar-se sujeito no/do discurso o indivíduo deve responder às condições para a posição discursiva que pode ocupar.

As posições do sujeito são uma função da relação da língua com as formações sociais em seus mecanismos de projeção imaginários. “A historicidade da linguagem afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o *trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva*” (Geraldi, 1997, p.15).

O evento seguinte também sugere alguns aspectos com relação aos lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as práticas discursivas.

11. Sala III - Vou dar um berro daqueles!

Algum tempo depois, várias crianças estão numa rodinha no fundo da classe, brincando e conversando, sem fazer a atividade. A professora pede que algumas crianças se sentem e fala com calma, sem alterar a voz:

P - *Olha, eu acho que vou dar um berro daqueles! [...] Quero saber porque AJ não está sentado na carteira!*

Algumas crianças voltam para o lugar, várias ainda continuam trabalhando em pé, conversando com o colega.

A professora não grita nem altera a voz, mas ameaça os alunos com uma prática conhecida da todos. Ela poderia, mas por que não grita? Embora ela não explique porque chama a atenção dos alunos, podemos dizer que ela fala do berro como alguma coisa dispensável, e assim, apela aos alunos para que eles colaborem e ela não precise dar um berro daqueles. Nesta sala de aula, onde é permitido sair do lugar e conversar, a fala de professora coloca em foco a sutileza do limite que há entre conversar e conversar alto demais, distinto do que é posto entre conversar e não conversar, em outros eventos apresentados. Neste movimento tenso e contraditório, o que acaba predominando? De certa forma, o aviso - *acho que vou dar um berro daqueles!* - é suficiente para que as crianças se aquietem, mas por que a professora “escolhe” não gritar? A “escolha” da professora por um modo de dizer, que se dá na tensão de aspectos contraditórios, marca a prática e a relações de ensino. Quais são relações entre os modos de dizer - o “berro” e o “aviso do berro” - e a posição do sujeito no discurso?

A partir das indagações acerca das relações entre condições históricas e discursivas, Foucault (1997a) elabora a noção de *formação discursiva* para “o caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) [...]” (p.43). Por isso, procurava circunscrever aqueles enunciados submetidos às mesmas regras de formação, que determinam o que pode e deve ser dito nas mais diversas situações. E, o que pode e deve ser dito por um professor em sala de aula? O discurso destas professoras não é autônomo, ao contrário, elas respondem a determinadas condições impostas pela posição que ocupam e pelas relações de poder implicadas por esta posição: na sociedade contemporânea, há um certo consenso de que o professor seja responsável pela organização do trabalho em classe, devendo regulamentar o que é permitido ou não. “Dessa forma, toda seqüência discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD [formação discursiva] dada: daí porque o estudo do

intradiscurso de toda seqüência manifesta deve estar associado ao do interdiscurso da FD” (Courtine apud Brandão, 1997, p.41).

A noção de *formação discursiva* é retomada pela Análise do Discurso francesa, que propõe estudar a relação da língua com a história e, assim, o problema do posicionamento do sujeito no discurso é visto como articulado à rede de *formações discursivas* que constituem as *formações ideológicas* (“interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”, conforme proposto por Althusser). É, portanto, do âmbito desta discussão que Pêcheux (1995) vai afirmar que

o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é *determinado pelas posições ideológicas* que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas *adquirem seu sentido em referência a essas posições*, isto é, em referência às *formações ideológicas* (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem (p.160, grifos nossos).

A partir destas articulações, o que é possível suspeitar com relação ao posicionamento e ao dizer das professoras? Nos eventos que viemos apresentando, vários enunciados retomam, discutem, contrapõem ou explicitam determinadas regras que são comuns em várias das salas de aula. Por outro lado, alguns enunciados semelhantes aparecem em salas onde as regras diferem: por exemplo, a menção ao *berro* em uma classe onde a professora raramente grita. Estas situações aparentemente contraditórias ainda podem ser entendidas se considerarmos o que Pêcheux diz a respeito das relações entre os sentidos e as formações discursivas. Para ele, o

sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido” [...] (ibidem, p.161).

Assim, podemos dizer que enunciado - acho que vou dar um berro - está vinculado a uma determinada formação discursiva que constitui seu sentido dando ênfase à improbabilidade da ameaça do berro se efetivar. Em outros contextos, este mesmo enunciado poderia ter o sentido de iminência e inevitabilidade do berro, porque sustentado em outras formações discursivas. Ao que nos parece, a vinculação dos enunciados com determinadas formações discursivas também diz respeito às posições discursivas ocupadas pelos interlocutores, como parte das relações interdiscursivas e das condições de produção que determinam as relações de autoridade e o que cada um pode dizer ou não. Por estas razões, concordamos que “[evidentemente], os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos” (Geraldi, 1997, p.72).

O problema da relação entre os interlocutores e daquilo que pode e deve ser dito pelos professores e alunos, em sala de aula, pode ser retomado à luz das elaborações de Pêcheux sobre as condições de produção de um discurso. Segundo ele, as condições de produção do discurso estão nos aspectos materiais e institucionais, mas, acima de tudo, envolvem as representações imaginárias dos lugares discursivos ocupados pelos interlocutores e do referente do seu discurso. Ou seja, Pêcheux suspeitava que, de fato, o que está em jogo no discurso não são condições objetivas, mas condições imaginárias. Daí dizer que todo processo discursivo supõe a existência das *formações imaginárias*: “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim? De que lhe falo assim? De que ele me fala assim?” (Pêcheux, 1990, p.83-84). Estas são as mesmas questões que devem ser feitas tendo em vista as relações entre professores, seus alunos, as outras pessoas presentes (pesquisadora, por exemplo) e as condutas em classe.

Com relação aos enunciados da professora e do aluno GU quando incrimina a colega mas não é considerado, no evento **Um de cada vez no computador**, pensamos que, enquanto condições de produção, as formações

imaginárias e as formações discursivas atuam reciprocamente na constituição, na validade e credibilidade do que cada um pode dizer e dos efeitos que este dizer pode gerar. Ainda vamos apresentar um último evento através do qual tratamos de alguns aspectos para concluirmos nossa discussão.

12. Sala I - Caminhão não passa na grama

Depois que todos se sentam no chão a professora começa a explicar as atividades planejadas para o dia.

P - *Olha, hoje vai ter caminhãozinho lá fora. Na rua não é para pisar, naquele negócio que é rua e quarteirão não pode pisar, né?* [placa de papelão com o traçado de ruas e quarteirões]

C - *Na grama?*

P - *Nem na grama! Na grama também não pode passar caminhão!*

C - *Por que?**

C - *Por que na grama não pode passar caminhão?**

C - *... porque estoura...**

C - *Porque senão ele fura o pneu, ele estoura.**

P - *É porque é uma regra que a gente fez, DE, que o caminhão vai passar na rua e não vai passar na grama, tá?*

C - *Mas o caminhão passa na grama...* [crianças fazem outros comentários]

P - *Mas aqui, quando a gente fez aquilo, a gente fez uma regra, aqui, que o caminhão ia passar na rua só, tá? O caminhão... até o caminhão de verdade não tem problema de ir na grama, mas na nossa grama, aqui, ele não vai...*

C - *...chama a polícia...*

P - *Na nossa brincadeira, quando ele vai na grama, a gente chama a polícia.*

As crianças escolhem o que querem fazer e vão se encaminhando para os lugares usuais de cada atividade.

Neste evento, a partir do comentário sobre a organização do trabalho da classe - a disponibilidade da brincadeira de caminhão naquele dia - a professora e as crianças passam a avaliar uma regra já compartilhada pelo grupo. Dentro do enunciado - *Olha, hoje vai ter caminhãozinho lá fora. Na rua não é para pisar, naquele negócio que é rua e quarteirão não pode pisar, né?* - há uma ruptura e mudança do objeto do discurso: da proposta de trabalho para a lembrança e enfim para a reafirmação de uma regra do grupo. Além disto, é interessante analisar como o funcionamento do enunciado acaba remetendo a determinadas

experiências compartilhadas pelo grupo. Ao dizer: *naquele negócio que é rua e quarteirão não pode pisar, né?* a professora indica coisas que devem ser lembradas pelos alunos: a pergunta remete a outros enunciados e situações em que esta regra foi objeto de atenção, situações nas quais foi elaborada, respeitada ou rompida.

Com relação ao funcionamento do discurso nestas situações, retomamos o que Maingueneau (1997b) e Orlandi (1996a) discutem sobre a questão da memória discursiva enquanto uma propriedade constitutiva do discurso. Segundo estes autores, no nível da intertextualidade, os enunciados estão sempre relacionados a um já-dito: “[não] se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história” (Brandão, 1997, p.77, grifos nossos). E, por estar relacionado a outros enunciados nesta mesma temática, os enunciados da professora articulam a *história* do grupo e as *condições de produção* do discurso na *materialidade lingüística*.

É aí que se explicita o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação. Garantia de legibilidade e de interpretação: para que nossas palavras façam um sentido é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua impressão referencial, resulta do efeito de exterioridade: o sentido lá. A objetividade material contraditória (Orlandi, 1996b, p.212).

Poderíamos perguntar a respeito dos efeitos desta enunciação sobre seus interlocutores. Através da pergunta, *não pode pisar, né?*, enunciado que, até então, tinha como objetos um fato presente e uma regra estabelecida, passa a incluir os alunos à medida que se dirige a eles. Apesar de retórica, pois esta pergunta é mais uma confirmação, os alunos são “convocados” (interpelados) a assumir determinados lugares na interação.

Então, quais são os sentidos constituídos quando a professora e os alunos discutem se na grama pode passar caminhão? Qual é a regra cujos sentidos estão em emergência e estabilização neste evento? Continuando na seqüência do evento, várias crianças assumem o lugar de interlocutores da professora e passam a focalizar o enunciado dela, levantando alguns questionamentos com relação a sua validade: *Por que? / Por que na grama não pode passar caminhão?*

/ ... porque estoura... / Porque senão ele fura o pneu, ele estoura. / Mas o caminhão passa na grama... frente a estes comentários que questionam, resistem ou procuram romper a regra, a professora reafirma a regra estabelecida - *Mas aqui, quando a gente fez aquilo, a gente fez uma regra, aqui, que o caminhão ia passar na rua só, tá? -*, agora mais fortalecida, apoiada no fato de ter sido anteriormente elaborada pelo grupo.

Neste evento, o discurso contrapõe uma ação que ainda não aconteceu à uma regra já-dita, pois a brincadeira ainda não começou e a professora antecipa algo que poderia ocorrer. Este funcionamento discursivo marca o processo de significação da regra em questão, ou seja, os sentidos estão articulados às condições - contradições e tensões do grupo - em que são produzidos. Assim, o enunciado *caminhão não passa na grama* é dialogicamente marcado pela fala do outro, pelas relações do grupo, pela regra que emerge e se estabiliza, pela relevância e ênfase que recebe neste contexto. Como parte desta dialogia procuramos entender o funcionamento do enunciado: *O caminhão... até o caminhão de verdade não tem problema de ir na grama, mas na nossa grama, aqui, ele não vai...* O enunciado - *caminhão de verdade não tem problema de ir na grama* - traz a fala do outro e por meio dela também traz as tensões inerentes às relações. Em seguida, por *antecipação* ao que o outro pode(ria) questionar, o enunciador marca o lugar de onde fala e reafirma a regra: *mas na nossa grama, aqui, ele não vai...*

Com relação a este evento, é interessante comentar a força que a palavra/regra assume: mesmo em uma situação imaginária - brincadeira de caminhão em uma representação espacial da rua - a linguagem define e sustenta os modos adequados de agir. Neste caso, não é somente o objeto - caminhão ou rua - que se submete à significação, mas a própria ação da criança. Assim, lembrando o que Vygotsky (1984) diz com relação ao brinquedo - "A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação" (p.110) - podemos dizer que a atividade da criança está regulada pelos sentidos e significações que a regra

produz; *brincar de caminhão sem passar pela grama* é uma forma de atividade socialmente mediada pelas regras/linguagem. No brinquedo imaginário, então, a atividade da criança é simultaneamente perpassada pelas significações da situação imaginária e pelos sentidos das regras.

Até aqui, como forma de apreender a história da construção e da estabilização das regras, viemos discutindo como os indivíduos - professores e alunos - se posicionam ao tratar delas. Poderíamos agora retomar e entrecruzar as várias facetas das normas que propusemos discutir. Optamos por apresentar e analisar vários eventos para discutir algumas nuances e dimensões do modo de estabilizar as regras em sala de aula. Por meio da análise dos enunciados demos destaque a um ou outro aspecto que, no entanto, estão complexamente inter-relacionados. Assim, por exemplo, com relação a regra *caminhão não passa na grama*, poderíamos dizer que ela se efetiva como meio de coerção social e de regulação do funcionamento psicológico interno porque, submetidas às leis do discurso, o processo de significação destas palavras e seus efeitos de sentido, afetam e marcam as posições que os sujeitos ocupam no discurso, ao mesmo tempo em que os sujeitos são marcados e constituídos pelas prerrogativas que estas posições conferem.

Mas, o que são as posições sociais senão a rede por onde o poder circula e se dissemina na “mais fina malha do tecido social” (Foucault, 1975, p.47)? Com relação ao poder, Foucault (2000) diz que

(...) não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (...) estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais. Portanto, não perguntar porque alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc. (p.182, grifos nossos).

Por isso, quando indagamos a respeito dos processos sociais de estabilização das regras, procurando entender como *funcionam as coisas ao nível dos processos que regem os comportamentos*, estamos na esfera das relações de poder. Em suas dimensões coercitiva, reguladora e normalizadora, o funcionamento das regras escolares efetiva e faz circular determinadas formas de poder analisáveis a partir dos efeitos que produzem. O poder que se dissemina nas instituições enquanto prática social discursiva e não-discursiva.

Enfim, pensando na dinâmica de estabilização e transformação das regras escolares em geral, suspeitamos que elas fiquem no espaço tensionado entre os lugares designados por Pêcheux como *universo discursivo não estabilizado*, e *universo logicamente estabilizado* ocupado pelas ciências. Assim,

no universo discursivo não estabilizado logicamente, convivem ambigüidades, equívocos, contradições. O uso das línguas naturais remete, nos processos interacionais, precisamente a este universo: é em seu espaço que as expressões se tornam significativas. Universo construído a muitas mãos, num longo processo de tempo, em práticas diferenciadas e concretamente dadas, condensa-se na linguagem que, contando sua própria história, conta a história desta construção. A construção deste “modo de ver o mundo” e portanto de representá-lo para nós mesmos é atravessada por confrontos que se dão na existência histórica (Geraldí, 1997, p.55, grifos nossos).

As regras, como um *universo discursivo construído a muitas mãos*, podem ser vistas como um conjunto de formações discursivas, de enunciados produzidos por práticas que coexistem e interagem. Nas práticas discursivas cotidianas, o discurso das regras se constitui, pois, como heterogêneo, multifacetado e atravessado pelo interdiscurso: o funcionamento das regras traz *ambigüidades, equívocos, contradições*.

Considerações Finais

Ao final deste estudo, ao invés de apresentar conclusões, propomos *tomar distância* para tecer alguns comentários sobre nosso percurso.

Começamos nosso estudo perseguindo um modo de abordar as práticas e as regras escolares. Em diálogo com diversos trabalhos, fomos levantando alguns aspectos que nos pareceram imbricados no processo de institucionalização das práticas, tanto sob o ponto de vista de sua (re)produção, como do ponto de vista do sujeito que internaliza e se apropria das significações que são produzidas nas/pelas práticas. No contexto destas preocupações, a fim de discutir a tensão entre indivíduo, sociedade, práticas, discurso e regras, nossa opção por abordar o funcionamento discursivo foi sendo delineada. Assim, a partir destes aspectos levantados, encaminhamos as análises dos eventos de sala de aula, problematizando a produção dos sentidos das regras e seus efeitos sobre os interlocutores, na dinâmica das interações.

Mas acreditamos que, com relação ao percurso do trabalho, seria mais interessante comentar sobre uma questão que ficou à margem, embora tenha sido contornada por várias vezes. Inicialmente, nas primeiras versões deste estudo, apontávamos o problema da constituição do sujeito como foco de investigação. À medida que fomos recolocando nossas indagações, esta questão foi deslocada e acabou por ceder lugar ao problema das regras e normas. No entanto, não cedeu lugar completamente, pois, mesmo sem ter sido tratada objetivamente, nossas reflexões nos instigam a voltar a esta questão, que também se desdobra em outras.

Assim, voltemos a algumas idéias já discutidas. Através da noção de prática discursiva, conforme elaborada por Foucault (1997a) - “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem as condições de exercício da função enunciativa” - é possível levantar alguns aspectos com relação ao processo de constituição do sujeito. O autor releva as condições institucionais na legitimação do lugar do enunciador e, deste modo, a noção de sujeito pode ser definida em relação a um modo específico de funcionamento do discurso: a produção do discurso é controlada e organizada³⁴, o discurso é submetido a regras, determinado pelas condições históricas de aparecimento de seu objeto e pelas relações com outros discursos junto aos quais ele se inscreve, o que “significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (p.51).

A concepção de discurso como prática, que articula saber e poder, questiona a noção de sujeito uno, centrado no eu e fonte absoluta de sentido e “o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece” (idem, 1995a, p.328). Vem daí também a ênfase na necessidade do estudo das práticas concretas mediadoras da experiência de si, como constitutivas e produtoras de subjetividades. Desta articulação entre práticas discursivas, posições enunciativas e posições de sujeito, emerge a noção de sujeito como “lugar determinado e vazio”, deste modo, tornar-se sujeito no/do discurso implica em atender as condições previstas para uma determinada posição que o indivíduo deve ou pode ocupar. E justamente porque as posições aparecem no discurso, o autor propõe a descrição dos lugares institucionais de onde os discursos são obtidos e a análise do discurso, pois, somente por meio da análise do campo discursivo é possível “[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; [de] determinar as condições de sua existência, [de] fixar seus limites da forma mais justa, [de] estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, [de] mostrar que outras formas de enunciação exclui” (idem, 1997a, p. 31).

³⁴ Aqui, estamos nos remetendo aos mecanismos de controle e de delimitação do discurso - os procedimentos de exclusão externos, os internos e os relacionados à rarefação dos sujeitos - conforme

De modo geral, esta noção de sujeito como “lugar vazio” tem predominado, no entanto, buscando mais atentamente nos textos de Foucault, encontramos trechos e comentários que esboçam e relevam outros aspectos.

Queria ver como estes problemas da constituição poderiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso livrar-se do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (idem, 2000, p.7, grifos nossos).

Aqui, ao explicar sua proposta de abordagem genealógica, Foucault procura uma noção de sujeito que escape do sujeito transcendente, constituinte, ou do sujeito determinado pela “ideologia e jogo das superestruturas e infra-estruturas”, e destaca a constituição do sujeito nos processos históricos. “O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. [...] Foucault ressalta seu interesse em mostrar como as práticas sociais e as relações de poder formam domínios de saber, que, por sua vez, fazem nascer novas formas de sujeito” (Fonseca, 1995, p.75)³⁵. Em outro texto ainda, a questão das práticas históricas também aparece vinculada ao que ele denomina como *tecnologias de si*.

Parece-me que toda a dita literatura do si - diários pessoais, narrativas de si etc. - não pode ser compreendida a não ser quando introduzida na estrutura geral e muito rica destas práticas de si. [...] Portanto, não basta afirmar que o sujeito é constituído num sistema simbólico. Não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído. Ele é constituído em práticas verdadeiras - práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los (Foucault, 1995c, p.275, grifos nossos).

Ao que nos parece, ressalta-se aqui a preocupação em inscrever a constituição do sujeito na trama histórica. De certa forma, esta preocupação tangencia a noção de sujeito³⁶ que podemos apreender dos trabalhos de Bakhtin

discutidos por Foucault (1996a), no texto **A ordem do discurso**.

³⁵ Neste texto em que problematiza a constituição do sujeito segundo Foucault, Fonseca (1995) aponta que o sujeito moderno, como produto da normalização, pode desvincular-se do poder normalizador, construindo uma “ética” da relação consigo mesmo.

³⁶ Vários estudos que problematizam as relações entre discurso e história têm buscado as contribuições de Foucault e Bakhtin, mesmo reconhecendo suas diferenças em termos epistemológicos. Entre

(1986, 1993, 1997), dentro de uma perspectiva histórico-cultural que assume a historicidade da linguagem: o sujeito se constitui e é constituído na alteridade e na dialogia, nos processos de mediação semiótica e de regulação pela palavra, nas relações de poder objetivadas na/pela linguagem. Uma noção de sujeito como social e histórico, em interação com o outro, do sujeito que opera e se constitui na/pela linguagem, povoado por múltiplas vozes e sentidos. Enfim, o sujeito que se produz e é produzido pelas relações sociais históricas.

O estudo de Larrosa (1999), com relação às práticas escolares como forma de mediação e de constituição de subjetividades, aponta possibilidades de desdobrar outras considerações. O autor sugere o estudo das práticas pedagógicas como mecanismos de produção da experiência de si, nas quais os indivíduos tornam-se sujeitos de um modo particular. Para tanto, considera as noções de *dispositivo* e de *tecnologias do eu*, conforme elaboradas por Foucault. “[É] como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (Larrosa, 1999, p.45). A partir deste argumento ele critica a “crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos” (ibidem, p.37). Assim, da mesma forma que Foucault atrela o aparecimento do sujeito aos discursos que o nomeiam, Larrosa diz que o sujeito pedagógico emerge como resultado da articulação entre os discursos que tratam dele e as práticas institucionalizadas que o capturam.

Caberia, então, perguntar: Como o discurso permeado pelas normas produz formas de ser sujeito? Como *trata e captura* o sujeito?

As práticas discursivas históricas que circunscrevem modos de ser e agir, delimitam e prevêm condições para constituir-se como sujeito de determinados enunciados, conforme as expectativas normativas. Elas também marcam as posições sociais e institucionais, definem e *capturam* os sujeitos das/nas relações

eles, lembramos os estudos realizados a partir perspectiva da Análise do Discurso Francesa: Geraldí (1997) e Rangel (1994), Maingueneau (1996, 1997a), Pêcheux (1990, 1995), Orlandi (1987a, 1987b, 1988, 1996a, 1996b) e Possenti(1996).

pedagogizadas: alunos, professores, diretores, pais, etc. Neste sentido, um certo modo de ser sujeito está vinculado à instituição escolar, embora não seja exclusivo do funcionamento escolar.

Mas, por um lado, se há contingenciamento histórico com relação aos modos de agir, lembramos que o que se produz nas relações é indeterminado. As mesmas práticas que estabilizam modos de ser e agir, também desestruturam e rompem, pois, se as instituições não são fechadas em si mesmas, menos ainda é o discurso. O discurso das regras é heterogêneo, permeado pelas relações interdiscursivas: o que se produz com relação aos modos de conduta na escola é interpenetrado por outras esferas discursivas, discursos de outras formações e gêneros. Ou seja, justamente pelo modo de funcionamento da linguagem, há estabilização de sentidos e, contraditoriamente, produção de múltiplos sentidos. E, como práticas discursivas, as regras carregam e mantêm a tensão entre a multiplicidade e a estabilização de sentidos, e por isso, podemos apontá-las como *lugar de deslizamentos e de emergência da transgressão* (Geraldi, 2000).

Enfim, lembrando que as indagações que propomos e as respostas que perseguimos não terminam aqui, voltamos a parafrasear Calvino, citado na apresentação: *Quando começamos a escrever, tudo isso ainda se achava em estado lacunoso, nada mais que um esboço. Foi somente à medida que fomos escrevendo que algumas coisas puderam encontrar o seu lugar, outras permaneceram em aberto e outras novas apareceram.*

Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. *Prefácio*. In: Desidério Erasmo. **A Civilidade Pueril**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978 (Original de 1530). p.11-21.
- _____. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Por uma história da vida privada*. In: Philippe Ariès e Roger Chartier (Org.). **História da Vida Privada: Da Renascença ao Século das Luzes - Volume 3**. 1.ed. (6. reimp.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 7-19.
- BAKHTIN, Mikhail M. (V. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética (A teoria do Romance)**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- _____. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. C.Emerson (Ed.). 6. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994a.
- _____. *The Problem of Speech Genres*. In: C.Emerson e M.Holquist (Ed.). **Speech Genres and Other Late Essays**. 5. ed. Austin: University of Texas Press, 1994b.
- _____. *Discourse in the Novel*. In: M.Holquist (Ed.). **The Dialogic Imagination: Four Essays**. 9. ed. Austin: University of Texas Press, 1994c.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, Helena H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BOSI, Alfredo. *Plural, mas não caótico*. In: ____ (Org.). **Cultura Brasileira: Temas e situações**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 7-15.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- _____. **Distinction: A social critique of the judgment of taste**. 1. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- _____. **Outline of a theory of practice**. 1. ed. Cambridge: University Press, 1992a.

- _____. **The logic of practice**. 1. ed. (2. reimp.). Stanford, California: Stanford University Press, 1992b.
- _____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 1. ed. 1. reimp. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- BUARQUE, Chico. **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: RCA, BMG Ariola Discos LTDA., 1989. 1 disco compacto.
- BURKE, Peter. **As fortunas d'O Cortesão: a recepção européia a O Cortesão de Castiglione**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 4. ed. (Revista e aumentada). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CALVINO, Italo. **Os Nossos Antepassados**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CASTIGLIONE, Baldassare. **O Cortesão**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHATIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 1. ed. Lisboa: Difel / Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- DEL RIO, Pablo. *Signos para la razón, signos para la emoción: pistas para el análisis cultural de protocolos*. **Comunicación y Cultura**. Madrid, v. 1-2, p.85-118, 1997.
- DEL RIO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. *Directivity: the cultural and educational construction do morality and agency. Some questions arising from the legacy of Vygotsky*. **Anthropology & Education Quarterly**. v. 26, n. 4, p.394-409, Dez. 1995.
- _____. *Introduction: education as cultural construction in a changing world*. **Explorations in socio-cultural studies: Education as cultural construction**, Vol. 4, p. 7-20, 1994.
- _____. *Tossing, praying, and thinking: the changing architectures of mind and agency*. In: J. Wertsch e B. Rogoff. **Sociocultural studies of the mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 215- 247.
- _____. *?Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad*. In: Amelia Álvarez (Ed.). **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 101-131, 1997.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. 1.ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1995.
- EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. 1ª ed., São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- EDWARDS, Derek. *Two to tango: script formulations, dispositions, and rhetorical*

- symmetry in relationship troubles talk. Research on Language and Social Interaction*, v. 28, n. 4, p. 319-350, 1995.
- _____. *Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula*. In: C.Coll; D.Edwards. **Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996. p. 35- 52.
- EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. *Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. Discourse Processes*, v. 12, n. 1, p. 91-104, jan./mar. 1989.
- EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do estado e civilização (v. 2.)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- _____. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes (v. 1.)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- _____. **A Sociedade dos Indivíduos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.
- _____. **A Sociedade de Corte**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jonh L. . **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ERASMO, Desidério (Erasmus de Rotterdam). **A Civilidade Pueril**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978 (Original de 1530).
- EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. 1. ed. Lisboa: Vega, 1993.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução do estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 1. ed. São Paulo: Educ, 1995.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *O Poder e a Norma*. In: Chaim Samuel Katz (Ed.). **Psicanálise, Poder e Desejo**. Rio de Janeiro: Coleção IBRAPSI, 1975. p.46-54.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. *Foucault*. In: _____. **Dits et écrits**. Éditions Galimard, Paris, 1994. p.631-636.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- _____. *O Sujeito e o Poder*. In: H.Dreyfus; P.Rabinow. **Michel Foucault, uma**

- trajetória filosófica.** 1.ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1995b. p.231-249.
- _____. *Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow.* In: H.Dreyfus; P.Rabinow. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** 1.ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1995c. p.253-278.
- _____. **A ordem do discurso.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996a.
- _____. *Entrevista com Michel Foucault, concedida a Sérgio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquior.* In: J.G.Rouanet. **O homem e o discurso.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996b. p.17-42.
- _____. **A Arqueologia do Saber.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- _____. **Resumo dos Cursos do Collège de France.** 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- _____. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** 2.ed. (1. reimp.). Rio de Janeiro: PUC-RJ: Nau, 1999.
- _____. **Microfísica do Poder.** 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GARDINER, Michael. **The dialogics of critique: M.M.Bakhtin and the theory of ideology.** 1.ed. Londres/ Nova York: Routledge, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Palavras escritas, indícios de palavras ditas.* Palestra III **Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural.** Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2000 (no prelo).
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1987.
- _____. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário.* In: _____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever.* In: A. L. B. Smolka; M. C. R. Góes (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 1.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993. p.101-119.
- _____. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos.* In: M.C.R. de Góes, A.L.B. Smolka. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997a. p.11-28.
- _____. *A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento*

- proximal. Anais Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências (Linguagem, cultura e cognição: Reflexões para o ensino de ciências).* Faculdade de Educação, UFMG: Belo Horizonte, MG, p.86-94, mar./1997b.
- _____. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.* **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Cedes, n. 50, p.9-24, 2000a.
- _____. *A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet.* **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n. 71, p.116-131, Julho/2000b.
- GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro. *Rethinking context: an introduction.* In: ____ (Ed.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon.** 1. ed., New York: Cambridge University Press, 1992. p.1-42.
- HAROCHE, Claudine. **Da Palavra ao Gesto.** 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- HENRIQUES, Julian; HOLLWAY, Wendy; URWIN, Cathy et al. **Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity.** Londres/Nova York: Methuen, 1984.
- HOLLAND, Dorothy; COLE, Michael. *Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind.* **Anthropology and Education Quarterly**, American Anthropological Association, n. 26, v. 4, p. 475-489, 1995.
- HOLLAND, Dorothy C.; SKINNER, Debra G. Dorothy. *The co-development of Identity, Agency, and Lived Worlds.* Dep. of Anthropology, UNC, Chapel Hill, 1995, 33 páginas.
- JENSEN, Uffe Juul. *Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time.* In: Seth Chaiklin et al. (Ed.). **Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches.** Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999. p.79-99.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Interação e silêncio na sala de aula.** 1.ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação.* In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 3.ed.Petrópolis, RJ: Vozes: 1999.
- LAVE, Jean. *The culture of acquisition and the practice of understanding.* In: J.W.Stigler, R.A.Shweder e G.Herd (Ed.). **Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development.** 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 309-327.
- _____. *The practice of learning.* In: S.Chaiklin e J.Lave (Ed.). **Understanding practice: Perspectives on activity and context** . 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.3-32.
- LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela.** 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

- 1988.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de lingüística para o texto literário**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1997a
- _____. **Os Termos-Chave da Análise do Discurso**. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1997b.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 1.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, *Manuscritos Econômico-Filosóficos: Terceiro Manuscrito*. In: José Arthur Giannotti (Ed.). **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1978. p. 1-48 (original de 1844).
- _____. *Para a Crítica da Economia Política*. In: José Arthur Giannotti (Ed.). **Marx - Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.23-54.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I - Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MINICK, Norris. *Teacher's directives: The social construction of 'literal meanings' and 'real worlds' in classroom discourse*. In: S.Chaiklin e J.Lave (Ed.). **Understanding practice: Perspectives on activity and context** . 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.343-374.
- MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 1. ed. São Paulo: Educ, 1999.
- MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1996.
- MUCHAIL, Salma Tannus. *Educação e saber soberano*. **Cadernos PUC - Filosofia**, 13. São Paulo: EDUC: Cortez, p.29-36, 1982.
- _____. *A filosofia como crítica da cultura*. **Epistemologia das ciências sociais**. (Série Cadernos PUC, 19). São Paulo: EDUC, p. 187-203, 1984.
- _____. *O lugar das instituições na sociedade disciplinar*. In: Renato Janine Ribeiro (Org.) **Recordar Foucault: Os textos do Colóquio Foucault**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.196-208.
- _____. *A trajetória de Michel Foucault*. **Extensão** (Cadernos da Pró-reitoria de Extensão da PUC-MG), v.2, n.1, p.7-14, Fev. 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sociohistórica*. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP: Papyrus, n. 35, p. 51-63, 1995.

- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. *"Comida, diversão e arte": o coletivo infantil no almoço na creche*. In: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.85-104.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987a.
- _____. *Ilusões na (da) linguagem*. In: Italo A. Tronca (Org.) **Foucault vivo**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987b. p.53-65.
- _____. **Discurso e Leitura**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- _____. *Exterioridade e Ideologia*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP: Unicamp/IEL, n. 30, p.27-33, Jan./Jun. 1996a.
- _____. *Discurso: Fato, Dado, Exterioridade*. In: Maria Fausta Pereira de Castro (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996b. p.209-218.
- PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: F.Gadet; T.Hak (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 1. ed., Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990. p. 61-161.
- _____. *Discurso e ideologia (s)*. In: _____. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. p.141-185.
- PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papirus, n. 24, p. 32-43, 1991.
- _____. *Public and Private Categories in an analysis of internalization*. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992, 15 páginas.
- _____. *Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola*. In: Maria Izabel Pedroza (Org.). **Coletânea da ANPEPP**, vol.1, n 4. Recife: Ed. Universidade Federal do Pernambuco, 1996. p.11-32.
- _____. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n. 71, p.45-78, Julho/2000.
- POSSENTI, Sírio. *O dado dado e o dado dado (O dado en análise do discurso)*. In: Maria Fausta Pereira de Castro (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p.195-209.
- _____. *Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido*. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1998, 11 páginas.
- POTTKER, Rosemary Sartori. **A criança e a aprendizagem de normas na escolarização inicial**. Irati, PR, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Estadual do Centro-Oeste.

- RANGEL, Egon de Oliveira. **Sexualidade e discurso: O verbo feito carne**. Campinas, SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- REVEL, Jacques. *Os usos da civilidade*. In: Philippe Ariès e Roger Chartier (Org.). **História da Vida Privada: Da Renascença ao Século das Luzes** - Volume 3. 1.ed (6. reimp.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.169-209.
- RILKE, Ranier Maria. **Cartas a um Poeta**. Lisboa: Portugália Editora.
- SILVA, Kátia Maria da. **O Corpo Sentado: Notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola**. Campinas, SP, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ____ (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3.ed.Petrópolis, RJ: Vozes: 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza B. . *Internalização: seu significado na dinâmica dialógica*. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes: Papyrus, n.42., 1992.
- ____ . *Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco*. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, n. 35, p. 41-49, 1995a.
- ____ . *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 11-21, 1995b.
- ____ . *Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento*. In: M.C.R. de Góes, A.L.B. Smolka. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997a. p. 29-45.
- ____ . *Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual*. **Anais Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências (Linguagem, cultura e cognição: Reflexões para o ensino de ciências)**. Faculdade de Educação, UFMG: Belo Horizonte, MG, p.69-85, mar./1997b.
- ____ . *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Cedes, n. 50, p.26-40, 2000a.
- ____ . *A memória em questão: Uma perspectiva histórico-cultural*. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n. 71, p.166-193, Julho/2000b.
- SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C.; PINO, A. *The constitution of the subject: a persistent question*. In: J. Wertsch e B. Rogoff (Org.). **Sociocultural studies of the mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 165-184.
- VENN, Couze. *The subject of psychology*. In: J. Henriques; W. Hollway, C. Urwin et al (Org.) **Changing the subject: Psychology, social regulation and**

- subjectivity.** Londres/Nova York: Methuen, 1984. p.119-152.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** M.Cole e outros (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ____. **Pensamento e Linguagem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.
- ____. *Thinking and Speech.* In: R.W.Rieber e A.S.Carton (Orgs.). **The collected works of L.S.Vygotsky.** Vol. 1. New York: Plenum Press, 1987b.
- ____. (Vigotskii) **La imaginacion y el arte en la infancia (Ensaio psicológico).** México: Hispánicas, 1987c.
- ____ (Vigotskii). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.* In: L.S.Vigotskii, A.R.Luria, A.N.Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 1. ed. São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1988. p. 103-119.
- ____ (Vigotski). **Teoria e método em psicologia.** Trad. C. Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ____ (Vigotski). *Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem].* **Educação e Sociedade.** 71. Campinas, SP: Cedes, p.21-44, Julho/2000.
- WALKERDINE, Valerie. *Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education.* In: J. Henriques; W. Hollway, C. Urwin et al (Org.) **Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity.** Londres/Nova York: Methuen, 1984. p.153-202.
- WERTSCH, James V. . *The voice of rationality in a sociocultural approach to mind.* In: L. C. Moll (Ed.) **Vygotsky and education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p 111-126.
- ____. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.** 1. ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- ____. **Mind as Action.** 1. ed. New York: Oxford University Press, 1998.

