

# DA PRÁTICA AO DISCURSO E VICE-VERSA

*(\*)Mestra em Educação  
pela FACED/UFBA*

**C**onhecer onde a prática pedagógica encontra pertinência no discurso dos sujeitos da sala de aula é nosso desafio. Neste artigo, o interesse está no discurso da criança no jogo das histórias contadas pelos professores, ex-professores e pais de alunos de duas classes de pré-escola estadual, no município de Salvador-Ba, durante o ano letivo de 1993.

Da voz dos sujeitos aos documentos oficiais, no linguageiro da sala de aula, nossa Dissertação de Mestrado em Educação 1 recortou algumas falas numa análise dos vários discursos na classe. Partindo da história de vida pré-escolar das professoras à atual prática pedagógica, criamos um elo do tempo passado ao tempo presente, a ponte da singularidade vivida ao instituído. Professoras e crianças foram porta-vozes de conhecimentos construídos: na memória das professoras, a instituição fez-se passado atualizado, subjetividade institucionalizada; no discurso das crianças, a leitura de uma prática pedagógica instituída; entre a prática pedagógica, o discurso da criança e o discurso dos programas e planos de ensino, muitas contradições relacionadas ao significativo conteúdo da classe de pré-escola: ensino/aprendizagem.

Destacamos, no languageiro, uma prática pedagógica mediatizada pela concomitância de uma linguagem instituída, institucionalizada e instituinte.

Em Roland BARTHES (1992)<sup>2</sup>, entende-se como languageiro as várias falas que o sujeito usa para tentar dizer de modo unidirecional o que de fato é pluridimensional. Tais falas se fazem num jogo de palavras, submetidas à regra de uma linguagem discursiva. BARTHES coloca a linguagem como um acontecimento, em três planos: 1. a fala falante e não falante; 2. o uso de imagens, objetos, sons do convívio da prática social transformados em signos; 3. e as normas e regras da língua que organizam o sistema de linguagem. Esse sistema é constituído por matérias (sons, imagens, objetos, códigos escritos ou não) que durante o uso, nas práticas socio-culturais, atualizam as línguas por força de uma ação grupal de ordem decisória. A língua é, portanto, uma ação decisiva de um determinado grupo que usa de

terminadas matérias para expressão e comunicação de suas ações. O grupo de decisão, dialeticamente, determina e sofre determinação do uso dessas matérias. Nesse arcabouço teórico, o signo lingüístico apresenta uma função-signo quando qualquer objeto pode converter-se, pelo uso, em signo. Como isso acontece? Pela semantização da matéria/objeto como instrumento de uso so-

cial. Na Dissertação de Mestrado, os rituais pedagógicos criam uma cena, uma imagem da sala de aula, própria de uma ação de uso constante e contínuo, constituindo-se em uma língua da sala de aula. Língua esta que é mediatizada pelos significantes, ou seja, matérias de uso da prática educativa, constituindo o que BARTHES chama de languageiro: jogo de signos. Distinguímos no languageiro da sala de aula três dimensões da linguagem: uma instituinte, uma instituída e uma institucionalizada. O discurso é a unidade por onde as várias imagens se cruzam, portanto, é no discurso que destacamos pontos da práxis pedagógica encobertos nos rituais da sala de aula.

Nesse jogo, a linguagem institucionalizada, isto é, a linguagem discursiva dos programas e propostas de ensino, subordina as crianças, além dos educadores, criando uma tensão, a nível de contradição, no mundo de desejos, temores e aproximações dos sujeitos que constituem esta ins-

tuição - escola. À medida que uma linguagem institucionalizada penetra na escola, cria um discurso conflituoso nos sujeitos que fazem a sala de aula, quando solicitados a falar sobre esse espaço de aprendizagens. Este ponto de tensão é evidenciado no discurso de professores quando a Proposta Curricular de Educação Infantil é implantada em sala de aula. A Proposta apresenta uma linguagem

*A medida que uma linguagem institucionalizada penetra na escola, cria um discurso conflituoso nos sujeitos que fazem a sala de aula...*

institucionalizada do discurso construtivista-interacionista atualmente enfatizado na Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Tal discurso contradiz uma prática educativa instituída nos moldes do comportamentalismo autoritário que adquiriu, no meio escolar, um sentido de verdade absoluta, inata, qual seja: ensinar é treinar a repetição do fazer dever. Assim, o discurso construtivista-interacionista da Proposta Curricular cria, nos professores, o seguinte discurso:

1. *com o construtivismo...eu digo, digo muito abertamente, tá, na realidade a gente fez o quê? fez a criança de cobaia!* (profa. Albene Mara)

2. *vejo o que eles querem trabalhar(...) se quero fazer um caminho eu faço, por exemplo: peço para elas um coelhinho, desenho deles, aí faço a coordenação matara - agora vamos desenhar a casinha e levar o coelho à casinha dele.* (Profa. Luciana Fernandes)

3. *não podia usar caderno, você não podia fazer a atividade mimeografada, você não podia fazer nada. Esqueci desse detalhe. É não, muito pelo contrário, você deve encher, inundar, como ela disse, e o menino diz tudo.*

*Tudo quanto é revista, letras...* (profa. Josemária Vieira)

4. *a Secretaria exigiu da gente que a gente deixasse (o método antigo) para trabalhar com o construtivismo... a gente pegava ali, botava pra trabalhar, pra escrever...e agora não...* ( Profa. Ma. Adelaide)

Onde está o método antigo da pré-escola? Está numa linguagem instituída pela comunidade escolar, reproduzida como sendo o discurso

do próprio sujeito. A linguagem instituída, em diferentes formas, sujeita crianças, professoras, pais a uma repetição, reconhecendo-se nela o processo de aprender. Não é suficiente transformar a linguagem dos planos e programas de ensino, entrar no chamado construtivismo-interacionismo, ou reformular escolas tradicionais em escolas alternativas.

É necessário reconhecer o tempo que se leva em construir uma prática e, finalmente, transformar o discurso. Segundo Paulo FREIRE (1975)<sup>4</sup> é um equívoco

(...) desconhecer que o tempo em que gerações viveram, experimentaram, trabalharam, morreram e foram substituídas por outras gerações que continuaram a viver, experimentar, trabalhar e morrer, não é um tempo de calendário.

É um tempo de acontecimentos, fatos que foram construindo uma certa forma de ser, e que continuam existindo noutra época. Os tempos vividos pelas professoras interpenetram-se na atual sala de aula. Resgatar, pois, da memória das professoras a história da pré-escola atinge a dimensão singular do social historizado. A memória diz sobre a emoção passada e racionalizada nos discursos, deixando os vazios dos esquecimentos como perda de um elo da própria vida. Os esquecimentos protegem o professor de saberes sedimentados, mas o conteúdo esquecido repete-se na prática.

A linguagem instituída, reprodutora do social-histórico, apresenta-se no discurso das ex-professoras e professoras frente

às dificuldades, frustrações e realizações do processo de aprender. Caracteriza-se por um temor e aceitação às regras de dominação, emergindo vez por outra um esquecimento, uma pausa...É uma voz que enfatiza as boas lembranças, onde a aprendizagem ocorre 'num passe de mágica':

1. *meu pai que me ensinou as primeiras coisas em casa, tipo o alfabeto, as contas, numeral...então eu já fui pra primeira série.* (Profa. Josemária Vieira)

2. *eu era rápida, repetia o ABC três vezes e no ano que passei para a cartilha já fui, no primeiro semestre, para a primeira série...* (Profa. Luciana Fernandes)

3. *comecei com o ABC, cartilha... depois já passei pro segundo ano.* (Profa. Ma. Adelaide)

4. *minha mãe me colocou no Jardim de Infância, né? Agora, fiquei muito decepcionada que eu queria chegar aprender, né, a fazer logo as letrinhas e...cheguei lá e começamos a trabalhar com*

*massinha...*(Profa. Eliete de Menezes cursou a pré-escola no Rio de Janeiro)

Confrontando esse discurso com as falas das crianças em sala de aula, um novo dado vem à tona: as punições e os deveres. As crianças manifestam o instituído numa voz capturada pelo social-histórico determinante, interiorizando a linguagem instituída sem oferecer-lhe resistências, dizendo o vivenciado na práxis educativa:

*Fui pra banca, fiquei assim (mostra com gestos, de pé com os braços abertos em cruz) com um bocado de livros na mão.*

- *Por quê?* (pesquisadora)

- *Fiquei conversando toda*

*hora* (Aluno Rui Bala, contado o ocorri do no fim de semana)

O castigo, na prática da sala de aula, não é para todos, é para os indisciplinados e contados durante as conversas de crianças em sala de aula. Na banca (atividade extra-classe desenvolvida por um outro educador), o castigo é realizado no próprio corpo.

Na Escola, há punições em rituais disciplinatórios embutidos na prática pedagógica e, nesse jogo instituído, a família complementa a ação da escola em sua função coercitiva. Os rituais incluem a obediência ao fazer dever e comportar-se segundo as regras definidas pela escola. Não há discussão dessas regras mas o cumprimento destas:

*É no palco das negociações que a criança transforma-se e constitui-se ator, sujeito da linguagem instituinte.*

..

1. *quem não faz dever fica de castigo.* (crianças)

2. *ela aprendeu (ler) lá na banca, I aqui aprendeu dever(criança - )*

4. *E o que é fazer dever?* (pesquisadora),

- *tirá do quadro tudo que a pró coloca no quadro.* (criança - Daine)

fazer pedagógico) misturadas as falas falantes e escritas?

3. *a coisa mais ruim daqui da escola é fazer o cabeçalho...é difícil... Tem que fazer todas as letras.* (criança - Daine)

Não houve na prática pedagógica nem nos discursos dos sujeitos, uma possível construção de regras sociais entre adultos e crianças porém, entre crianças, há discussão enquanto fazem dever e quando estão sendo punidas em grupo. Na discussão entre eles, há uma negociação onde a linguagem instituída rompe-se, fazendo emergir *umalinguagem instintuante* de uma nova relação.

Elementos da própria sujeição ao castigo e ao dever, exacerbados, transformam o sentido inicial do castigo ou do dever.

Segundo VYGOTSKY (1987)5, a linguagem, em toda a sua complexidade, é fundamental para a modificação do sujeito, mas a modificação ocorre na relação do sujeito com os outros e consigo mesmo. Nessa relação de mundo, a criança é capturada pela linguagem, enquanto signo sócio-histórico, e uma vez apropriando-se dela transforma-a em seu instrumento. É no palco das negociações que a criança transforma-se e constitui-se ator, sujeito da linguagem instituinte, isto é, cria novo sentido para o fazer dever, cria novos acordos para o castigo em grupo. Já não é somente a professora que determina o dever ou o castigo, de repente a criança aprende algo novo:

1. *O fazer de Rui Bala é rápido, é a ação imediata e desta ação ele dá existência e dá sentido ao seu traço. Foi no ato de desenhar uma piaba (intencionalida de da escola para 'estimu*

*lar' a leitura e escrita de determinado texto copiado no quadro de giz) que Rui identificou seu traço com uma arara e não uma piaba. Rui é ação e a escola exige dele um fazer dever: um esforço de fazer algo pré-existente nos planos escolares.* (Trecho da Dissertação referindo-se ao aluno Rui Bala)

2. *Toda a classe fica em silêncio e aguarda o pronunciamento. O pedido de desculpas não é feito mas uma criança diz à professora que Rui pedira as desculpas. Acataram a 'mentira', absolvendo o "réu". A realidade agora éoutra, não está em evidência a punição mas a liberação do castigo homologado por todos, em função da condição de término da aula.* (Trecho da Dissertação referindo-se a uma briga entre alunos, onde a professora coloca um dos alunos para pedir desculpas em voz alta, para o grupo).

Entre o fazer pedagógico da escola e o fazer da criança há um esforço da escola, numa ação intencional de conduzir o sujeito por caminhos predefinidos, e há o esforço da criança em dar sentido para o que faz. Nem sempre há uma partilha desses esforços, mas sempre há uma linguagem que obriga o sujeito a dizer algo de significativo já vivido. Numa das aulas, finalmente, convidamos o leitor às interrogações para futuras pesquisas na área da semiologia: onde a prática pedagógica encontra pertinência no discurso dos sujeitos?

1. apenas na formação das palavras por associações de palavras?

2. nas pressões associativas (rituais pedagógicos ou outras matérias do

3. ou nos discursos de linguagem instituinte, institucionalizada e instituída no linguageiro da sala de aula.

conotação? onde a relação de expressão de um conteúdo (ERC) pode ser ostentado, mascarado ou racionalizado de forma a falar de algo, e não apenas expressar algo realmente construído? Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, 1995.

### Resumo

Este artigo analisa a rede de significados da prática pedagógica nos discursos dos sujeitos, e vice-versa, de duas classes de pré-escola pública da cidade de Salvador - Ba, no ano de 1993, apoiando-se teoricamente em Jean Piaget, Lev Vygotsky e Roland Barthes. A análise enfatiza a concomitância da

### BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Ma. Nazareth S. *Razão e emoção na linguagem do pré-escolar: implicações no processo de alfabetização*. Dissertação de Mestrado em Educação / UFBA, 1995.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 6. ed. [trad. Leyla Perrone-Moisés], São Paulo: Cultrix, 1992.
- DEHEINZELIN, Monique. *Uma proposta de educação infantil*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. [trad. do original chileno, por Rosisca Darcy de Oliveira]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. cap. 7.