

A ESCOLARIZAÇÃO E AS NORMAS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta - FE – UNICAMP

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: não contou com financiamento

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*

Introdução

As relações e as práticas sociais são marcadas por maneiras específicas – histórica e culturalmente construídas – de agir e comportar-se. Embora existam expectativas com relação ao modo dos indivíduos se conduzirem em determinadas situações e contextos, nem sempre as normas que delimitam aquilo que é ou não adequado chegam a ser explicitadas de forma clara.

Da mesma forma, nas mais variadas salas de aula, entre alunos e professores, estão presentes algumas práticas comuns quanto aos modos de participação e de conduta, práticas que marcam o cotidiano e que definem a especificidade e o funcionamento da escola. Em algumas salas de aula, por exemplo, as regras acerca do que é permitido fazer ou como fazer, não chegam a ser ditas, mas estão sempre presentes, marcam as interações, como uma teia que envolve a todos constantemente. Como esta *teia* se constitui e funciona?

A observação de diferentes contextos escolares tem nos levado a indagar sobre como alunos e professores interagem em situações de negociação e reafirmação de regras, de estabelecimento de limites, de repreensão ou de sanção. Em inúmeras salas de

aula, próximas ou distantes no tempo e no espaço, inúmeros também são os modos de organizar a dinâmica de trabalho e as histórias das relações interpessoais. Entretanto, esta aparente diversidade oculta muitas semelhanças e, contraditoriamente, naquilo que também é parecido há muita diferença.

Então, o que marca e persiste nas relações que se estabelecem em cada sala de aula? Os contextos e as épocas podem ser outros, os interlocutores – alunos e professores – e a organização do trabalho também, mas, nestas condições, é pertinente suspeitar da existência de algumas regularidades vinculadas às especificidades desta instituição? 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? Seriam as normas aquilo que unifica – em termos do funcionamento institucional – e, ao mesmo tempo, também diferencia as práticas?

Tendemos a acreditar que as relações sociais são marcadas por práticas institucionais que se (re)produzem nas interações coletivas e históricas de cada grupo. Desta forma, tendo em vista o contexto escolar, 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 da (con)vivência de cada grupo. O funcionamento das normas escolares implicam os indivíduos de forma indeterminada e imprevista. Não há homogeneidade no modo de efetivar as regras escolares, por outro lado, é difícil apontar suas diferenças devido à sua sutileza.

Pressupostos teórico-metodológicos

O funcionamento das normas escolares: relações entre aspectos sociais e individuais

São muitos os estudos que têm se voltado para a questão dos processos históricos através dos quais específicos padrões de conduta se constituem e se transformam, especialmente no âmbito da Sociologia, da Antropologia e da História. Sob diferentes enfoques, estes estudos dão maior ou menor destaque a aspectos sociais, culturais e históricos. Vários deles, na medida em que trazem à tona as práticas e os modos cotidianos de agir, indicam relações entre as configurações sociais e históricas,

formas de coerção e de controle social, e daquilo que os grupos circunscrevem como pertinente a determinados contextos culturais¹.

No âmbito da Psicologia, as contribuições da abordagem histórico-cultural acerca da construção social dos processos psíquicos permitem articular aspectos do funcionamento social e individual. Como Vygotsky argumenta,

a natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto das relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura.[...] Todas as funções psíquicas são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social (1995:151).

Os princípios da gênese social das funções psíquicas, permitem discutir como determinadas regras e normas sociais que perpassam as interações podem ser (re)significadas e apropriadas pelos indivíduos, produzindo formas de regulação sobre seus modos de agir. A tentativa de compreender *como os indivíduos são afetados pelos modos de funcionamento das normas institucionais*, tema central deste trabalho, implica em articular múltiplos pontos de vista, dadas as intrincadas dimensões que esta problemática suscita. Neste sentido, implica considerar vários aspectos, tanto do ponto de vista da dinâmica de (re)produção das práticas, como do ponto de vista do sujeito que se apropria das significações que são produzidas nas/ pelas práticas, a partir do diálogo com perspectivas teóricas que relevam as relações entre, indivíduo, sociedade, história e discurso

Na medida em que enfatizamos a inserção na história, na linguagem e nas relações com o outro, reiteramos a raiz da perspectiva histórico-cultural em psicologia, que não se detém no ponto de vista estritamente psicológico. Não se trata, portanto, de descrever e analisar como os indivíduos “internalizam” determinadas regras e normas sociais, da perspectiva do funcionamento psíquico, como processo individual e apartado das relações e práticas sociais. De forma mais abrangente, propomos analisar como os indivíduos se constituem/ são constituídos por determinadas práticas, como participam das interações sócio-históricas que produzem os sentidos das normas e regras sociais, como estas relações marcam e mediam os processos psicológicos de apropriação e de regulação.

¹ Dentre os trabalhos que tangenciam esta problemática, destacamos, no âmbito da sociologia, a contribuição de Bourdieu; na sociologia histórica, os estudos de Elias; no entrecruzamento da sociologia e dos estudos de linguagem, Haroche; e mais dedicados ao estudo da história das mentalidades, Ariès, Chartier e Revel.

Atividade mediada e processos de significação

A idéia de que a atividade mental seja mediada por instrumentos e signos é crucial dentro da abordagem histórico-cultural. 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” (2000:27). 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.

Vygotsky enfatiza a relevância das condições sociais concretas, a fim de evitar qualquer forma de reducionismo ou idealismo na elaboração de uma abordagem em psicologia. Os determinantes do desenvolvimento psíquico do homem não são de ordem biológica ou adaptativa nem estão vinculados aos processos de assimilação; o psíquico está vinculado à atividade instrumental do homem, mediada pelos instrumentos e pela linguagem.

A mediação concebida como princípio teórico possibilita, no entanto, a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro. Podemos pensar em situações como a de um lavrador carpindo o campo com sua enxada, uma pessoa lendo em seu quarto, uma criança diante de um computador. Formas de mediação encontram-se presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação (Smolka e Nogueira, 2002:83).

A forma dialética de abordar o movimento de produção dos signos e sentidos (homens e linguagem: constituir-se e ser constituído), define o caráter constitutivo da mediação semiótica: as relações inter-psicológicas são mediadas pelos processos de significação e de produção de sentidos na/ da linguagem, que constituem e são constituídos pelos homens. Sob este ponto de vista, com relação aos processos de apropriação, a ênfase acaba sendo deslocada para a mediação semiótica e, principalmente, para os processos de significação.

No estudo das relações entre processos sociais e individuais, a própria análise dos processos de significação, do funcionamento da linguagem² – enquanto prática social, historicamente produzida e contextualizada – possibilita apontar indícios da atividade psíquica. Nas interações e interlocuções que carregam em si as condições sociais, o signo emerge e se constitui como ideológico:

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 (Bakhtin, 1986:66).

O discurso, contraditório e indeterminado, traz em si fragmentos da fala do outro: uma enunciação nunca é isolada, de caráter individual, ao contrário, está 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 discurso é interpenetrado por outras consciências, multifacetado, preenchido pela dialogia subjacente a ele mesmo, trazendo múltiplas vozes em seu interior. Nunca de forma prevista, os processos de significação são marcados por outros discursos com os quais dialogamos – respondendo ou polemizando.

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 e apropriação de (in)determinadas significações.

O discurso das normas no cotidiano escolar

Caminhão não passa na grama

Pré-escola municipal. Classe de maternal, crianças de 4 anos de idade.

Depois que todas as crianças se sentam formando em círculo 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)

² “A análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e conteúdo da consciência” (Vygotsky, 1996:188).

- 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, Denise, 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 se encaminham para os lugares usuais de cada atividade.

A partir do comentário sobre a organização do trabalho da classe – a disponibilidade da brincadeira de caminhão naquele dia – professora e 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. Os enunciados da professora articulam a *história* do grupo, a pergunta remete a outros enunciados e situações anteriores quando esta regra foi objeto de atenção, situações nas quais foi elaborada, respeitada ou rompida.

Através da pergunta, *não pode pisar, né?*, enunciado que, até então, tinha como objetos um fato presente e uma regra estabelecida, a professora 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.

Em seguida, várias crianças 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.

Os enunciados da professora trazem as contradições e tensões do grupo. A brincadeira ainda não começou e a professora já antecipa algo que poderia ocorrer: os enunciados contrapõem uma ação que ainda não aconteceu à uma regra já-dita. O enunciado *caminhão não passa na grama* é 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, os enunciados trazem a fala do outro e as tensões inerentes às relações – *O caminhão... até o caminhão de verdade não tem problema de ir na grama, mas na nossa grama, aqui, ele não vai... ; caminhão de verdade não tem problema de ir na grama*. Em seguida, por *antecipação* ao que o outro pode(ria) questionar, num movimento dialógico, a professora marca o lugar de onde fala e reafirma a regra: *mas na nossa grama, aqui, ele não vai...*

Com relação a esta situação, interessante comentar a força que a palavra, na forma de uma regra, assume: mesmo em uma situação imaginária 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 (1984:110) diz com relação ao brincar – “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” – 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 brincar imaginário, a atividade da criança é simultaneamente perpassada pelas significações criadas na situação imaginária e pelos sentidos das regras³. A linguagem, não apenas torna possível a organização do espaço, a definição de ruas e quarteirões, mas acima de tudo, regula os modos de participação na brincadeira através do estabelecimento de regras que prevêm determinados modos de brincar. A mediação pela linguagem configura esta situação como uma das instâncias de inter-regulação.

Mas, como atuam as ordens e regras como esta? Procuramos compreender a dinâmica e a efetividade da linguagem, como forma de inter-regulação, a partir do que

³ A questão da apropriação das práticas e do brincar imaginário é aprofundada por Smolka e Nogueira (2002).

Vygotsky aponta acerca da regulação pela palavra: o signo verbal regula a atividade psíquica, mas sua força vem das relações social. O autor retoma as contribuições de Janet sobre a questão do poder de comando da palavra e afirma que “atrás do poder da palavra está o poder real do chefe e do subordinado” (2000:25). 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.

Do ponto de vista desta perspectiva, a constituição do funcionamento mental é semioticamente mediada – na e pela a linguagem – no interior das relações sociais, históricas e culturais. A regulação pela palavra implica na apropriação dos sentidos produzidos, nos processos partilhados na produção de signos e sentidos nos espaços institucionais. A palavra que regula não é uma palavra qualquer, ao contrário, seu poder e seus sentidos são histórica e culturalmente constituídos. A regulação é perpassada pelas relações sociais de autoridade, pode-se dizer que a apropriação das relações de autoridade torna possível determinadas formas de regulação (inter, auto). Ou seja, a regulação é a apropriação de modos sociais de interação, de relações de autoridade e poder.

A regra *caminhão não passa na grama* se efetiva como meio de coerção social e de regulação do funcionamento psicológico interno porque 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 no espaço de tensão estabelecido pelas prerrogativas que suas posições conferem – ser aluno ou ser professor.

Por isso, quando indagamos a respeito dos processos sociais de emergência das regras, estamos na esfera das relações de poder. Em suas dimensões coercitiva, reguladora e normalizadora, o modo de 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 (tal como discute Foucault).

As regras, como um *universo discursivo construído a muitas mãos*, podem atuar de diversas formas, como formas de prescrição, proposição, persuasão, argumentação. O discurso das regras se constitui como heterogêneo, multifacetado e, como tal, traz *ambigüidades, equívocos, contradições*.

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, condensase 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, 1997:55, grifos nossos).

Não ajoelhar na cadeira

Escola municipal de ensino fundamental. Classe de 1ª série, alunos de 7 e 8 anos de idade.

As crianças estão sentadas em carteiras enfileiradas, trabalhando individualmente. A professora está começando uma 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.

P - *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?*

P - *Não. Não é brincar na classe...*

C - *Andar?*

P - *Uma outra coisa...*

C - *Andar?*

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

Cs - *Levantar do lugar?*

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

C - *Conversar?**

C - *Sair da cadeira?**

P - *Observem as crianças que estão sentadas...*

C - *Ficar ajoelhado na cadeira?*

P - *Ah!! (fala em tom de descoberta) Ficar ajoelhado na cadeira! (fala pausadamente) Quantas crianças estão ajoelhadas na cadeira?*

C - *Duas!**

C - *Três!**

P - *Três? (pergunta em tom de dúvida)**

C - *Duas!**

C - *Quatro!**

P - *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)*

P - *O que que suja?*

- C - *A cadeira...*
- P - *Suja a cadeira porque vou colocar o pé aonde eu sento. O que mais?*
- C - *Cai...**
- C - *...o outro...**
- P - *Porque pode cair! A cadeira foi feita para a gente subir assim, de joelho em cima?*
- Coro - *Não!!*
- P - *Não! Ela foi feita para a gente sentar. Se nós estivermos de joelho, ela pode cair?*
- Coro - *Pooode!!*
- P - *Pode! Se ela cair, o que que vai acontecer com a gente?*
- Cs - *Machucaaar...*
- P - *Machucar! Se ela cair para trás, o que que acontece?*
- Cs - *...bate a cabeça...*
- P - *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...**
- P - *Vai cair em cima da mesa, né?, vai machucar...*
- (a fala das crianças está incompreensível)
- P - *Isso! Por isso que a gente sempre pede para não ficar ajoelhado. (Em seguida ela retoma a explicação da atividade)*

Na situação *Não ajoelhar na cadeira*, a regra sobre a postura é retomada e relembrada a partir do longo percurso no qual as crianças procuram “descobrir” a resposta que a professora espera – *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*.

Ao longo da situação transcrita, os enunciados têm como objeto as justificativas e argumentos que culminam com a formulação de uma regra de caráter mais geral, que não se aplica no contexto imediato dos interlocutores - *Por que a gente pede para vocês*

não ficarem ajoelhados na cadeira?. As perguntas e tentativas para acertar as respostas funcionam atribuindo ênfase e relevância àquela regra imutável e *já-dita*. A palavra já está unida à autoridade do professor. De certo modo, a produção de 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.

Os comentários retomam 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*. Estes enunciados mantêm relações interdiscursivas com 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. Se de uma lado, situações como esta nos levam a pensar nas práticas escolares enquanto tentativas de restringir, delimitar e circunscrever sentidos, por outro lado, também trazem, na multiplicidade e indeterminação dos sentidos e seus efeitos, os confrontos das próprias relações.

Vou dar um berro daqueles!

Escola municipal de ensino fundamental. Classe de 2^a série, crianças de 8 e 9 anos de idade.

As crianças estão trabalhando em pequenos grupos. A professora está atendendo alguns alunos em seus lugares, conforme o que foi combinado entre eles. Enquanto recortam e colam 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 ... 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.

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, com calma, fala sem alterar a voz:

P - *Olha, eu acho que vou dar um berro daqueles! (...) Quero saber porque André não está sentado na carteira!*

Algumas crianças voltam e se sentam em seu lugar, outras ainda continuam trabalhando em pé, conversando com o colega.

Os professores costumam estar atentos e interferem nas situações em que os alunos quebram ou desrespeitam alguma regra presente contexto escolar. As interações escolares são constantemente perpassadas por intervenções que apontam o que fazer, quando e como, e, ao mesmo tempo, exclui o que não está de acordo. Atuam como formas de organização, contenção e coerção. Entretanto, o que pode e deve ser dito por um professor em sala de aula? O discurso dos professores não é autônomo, ao contrário, o discurso deles responde 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.

O comentário da professora – *Eu acho que tem aluno que esqueceu que foi combinado* – põe 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 na fala da professora que dá continuidade à oposição entre a regra – *não de silêncio* – e um tom de voz aceitável – *falar alto demais, não dá!* Importante destacar que estes enunciados estabelecem um enlaçamento entre a regra e os comentários sobre o modo de agir, feitos pela professora e os alunos. Este modo de funcionamento da linguagem pode ser tomado como um indício das formas de participação dos interlocutores no processo de negociação e de produção dos sentidos das regras.

A regra – não falar alto – não é retomada como algo fixo e rígido, ao contrário, há uma busca de acordo, uma posição intermediária, entre silêncio e falar alto demais. Regra e modos de agir dialogam e se entrecruzam. A ameaça do berro, por outro lado, possibilita comentar algumas outras questões: a professora não grita nem altera a voz, mas ameaça os alunos com uma prática conhecida de todos – o grito como forma de repreender e chamar a atenção em sala de aula. Ela poderia, mas por que não grita? Ela comenta sobre a situação da sala de aula – *Eu acho que tem aluno que esqueceu que foi combinado ... não de silêncio, mas de não ficar saindo da carteira!* – e faz uma ameaça que acaba por configurar aquele momento – a movimentação dos alunos e o barulho deles – como uma situação limite, digna de um berro.

No entanto, ela fala do berro como alguma coisa dispensável, e assim, apela aos alunos para que colaborem e não precise recorrer a um berro *daqueles*. Nesta sala de aula, onde é permitido sair do lugar e conversar, a fala de professora e dos alunos coloca

em foco a sutileza do limite que há entre o conversar e o conversar alto demais, distinto do que é posto, em outros contextos, entre o conversar e o não conversar. O aviso – *acho que vou dar um berro daqueles!* – é suficiente para que as crianças se aquietem, mas por que a professora *decide* não gritar? A *escolha* da professora por um outro modo de dizer, que se dá na tensão de aspectos contraditórios, marca a prática e as relações de ensino neste contexto. Em outros contextos, este mesmo enunciado poderia ter o sentido de iminência e inevitabilidade do berro. Neste contexto, como *norma*, como medida comum que produz e prescreve modos de agir e pensar, este enunciado retoma coisas já-ditas em outros espaços e tempos, coisas que marcam e caracterizam a instituição escolar. Ao mesmo tempo, este enunciado dá ênfase à improbabilidade da ameaça do berro se efetivar ali.

Diferentemente de outras situações, quando a regra já prescreve a conduta desejável, aqui 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, 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, 1988:85).

Importante também destacar que, 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 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 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, 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”.

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 (Foucault, 1996:9, grifos nossos).

Por outro lado, considerando as regras e normas escolares 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, 1997:55). 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” (52-53).

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. Em um ponto de vista foucaultiano, portanto, enquanto um *princípio de valorização*, as normas estão vinculadas a 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, 1993:99), 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.

Desta forma, podemos lembrar que o próprio modo de funcionamento das instituições escolares é marcado por uma racionalidade das normas que delimitam as expectativas e o que é aceitável neste contexto. Normas que circunscrevem um processo que pode, mas não garante, normalizar e normatizar condutas e comportamentos. Os sentidos das regras – relacionados a outros espaços e tempos onde estas normas também estiveram presentes – são múltiplos e indeterminados. Nas mais diversas situações cotidianas, em que as regras são exaustivamente tematizadas, a produção de sentidos é sempre marcada pelas disputas e tensões entre os interlocutores, pelas contraditórias relações de poder e autoridade.

Portanto, ao explicitarmos que a coerção, o controle, a inter/auto-regulação se efetivam por meio dos sentidos produzidos na dinâmica das interações, é relevante

destacar que do mesmo modo que não há determinação dos processos de significação, o controle de uns sobre os outros é *fluido, esgarçado e indeterminado*. Assim, como apropriação de significações produzidas nas interações, o processo de apropriação das normas carrega e mantém a tensão – inerente à próprias relações sociais – entre a multiplicidade e a estabilização de sentidos. O processo de produção e de apropriação das normas se constitui como *lugar de deslizamentos e de emergência da transgressão* (Geraldi, 2000).

Se há contingenciamento histórico com relação aos modos de agir, 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 provisória estabilização de sentidos e, contraditoriamente, produção de múltiplos sentidos.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M.M. (V. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. 1. ed. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, J. W. **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.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. *O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação*. In: T.C. Rego, M.K. de Oliveira e D.T.de Souza (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.77-94.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. M.Cole e outros (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Obras escogidas**. Vol. III (Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 1995.
- _____. **Teoria e método em psicologia** Trad. C. Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]*. **Educação e Sociedade** 71. Campinas, SP: Cedes, p.21-44, Julho/2000.