

EFEITOS DE SENTIDO ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-CRIANÇA

Lucimara Cristina de Castro

Célia Bassuma Fernandes

INTRODUÇÃO

Pensar na relação entre lei e família implica, antes de qualquer coisa, pensar na relação entre público e privado, espaços marcados por uma relação de oposição, de tensão, mas, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, pela complementaridade. O público é o espaço do comum na vida política da cidade, uma vez que leis igualam os sujeitos sem considerar as relações peculiares existentes no domínio do privado, isto é, daquilo que é próprio dos sujeitos, da casa e, por consequência, da família, instituição que tem passado por significativas mudanças em seu interior, em razão de diversos fatores.

Do ponto de vista da Sociologia, a família pode ser conceituada como o conjunto de pessoas aparentadas pelo mesmo sangue, vivendo ou não sobre o mesmo teto. A Psicologia a representa como um grupo social que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições e a Igreja Católica como sendo a célula vital da sociedade, fundada no matrimônio, além de protagonista da vida social.

Historicamente, segundo Ariès (1981), o primeiro modelo de família, tal como a concebemos hoje, surgiu no século XVII, quando se torna mais fechada (nuclear) e sentimental, ao contrário do modelo presente na Idade Média mais funcional, em que a casa era tida como empresa e as crianças confiadas às amas de leite e parteiras. Os pequenos, na Idade Média, eram submetidos e preparados para desempenhar algumas funções, tais como ajudar no trabalho do campo e dentro da casa, ou seja, a expectativa dos pais e da sociedade em relação a eles estava organizada em torno da sua capacidade para o trabalho. O sentimento de amor materno e a afetividade não existiam, pois a família era social e não sentimental. Além disso, as crianças eram castigadas fisicamente e o brincar não fazia parte de seu cotidiano.

Com o passar do tempo, a representação da criança, aos poucos, vai se transformando, assim como as relações familiares, influenciadas por todas as transformações sociais, políticas e econômicas sofridas pela sociedade no decorrer dos séculos, provocando mudanças no interior dessa instituição e também nas relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que surgisse um novo sentimento por ela, conforme Ariès (1981), fazendo emergir o sentimento de infância.

Com isso, a educação dos filhos passa a ficar a cargo da mãe, também responsável pelos cuidados e afazeres do lar. Contudo, com a Revolução Industrial, o fluxo de migração para as cidades se expandiu, estreitando ainda mais os laços familiares. Modernizaram-se as concepções sobre o lugar da mulher nos alicerces da moral familiar e social, fazendo com que ela começasse a ocupar seu lugar no mercado de trabalho, deixando assim, parte da educação dos filhos a cargo da escola.

Logo, o conceito de infância como época específica do desenvolvimento humano surgiu apenas no século XIX, quando se consolidou o modelo de família nuclear, centrada em pai, mãe e em um número pequeno de filhos. Segundo Ariés (1981), é nesse contexto que surgiu a ideia de criança como um ser educado e formado, fazendo com que a concepção de “adulto em miniatura” – traduzida na maneira de se vestir, no trabalho, e também na participação ativa em reuniões, festas e danças – começasse a se desfazer. Isso ocorreu porque a sociedade da época não acreditava numa inocência infantil ou na diferença de características entre adultos e crianças, já que, segundo o autor, “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÉS, 1981, p. 51). Mais tarde, o desfazimento da imagem de “adulto em miniatura” fez com que a criança passasse a ocupar um maior destaque na sociedade, que, por sua vez, dirigiu-lhe um novo olhar.

No Brasil, nos primeiros séculos de colonização, o modelo dominante de organização familiar foi o patriarcal, resultante da adaptação do modelo trazido pelos portugueses. No seu interior, o homem ocupava o lugar de chefe da família e de provedor do lar, enquanto à mulher cabia procriar e cuidar dos filhos, criados para o aprendizado, para o adestramento físico e moral e para o trabalho. Nessa época, a criança não era considerada importante no contexto familiar, tinha uma educação rígida e não havia espaço para brincadeiras.

Pensar a história da criança no Brasil implica, portanto, considerar as transformações sofridas no interior da família ao longo dos séculos, uma vez que essa instituição, da ordem do privado, é contornada por leis (ordem pública), que têm o poder de influenciar até mesmo na educação dos filhos, por aqueles que ocupam o lugar de pais, nessa fase designada “infância”.

Partindo dessas considerações, este trabalho pretende analisar como o Projeto de Lei 7.672/2010, recém sancionado lei, até então denominado pela imprensa como “Lei da Palmada”, vem sendo discursivizado pela mídia, em especial, num *corpus* constituído por um cartaz que tem circulado na *internet*, como parte de uma campanha lançada pela “Rede Não Bata Eduque”. Pretende ainda, verificar que memórias, acerca da educação da criança, ressoam nesses discursos e que efeitos de sentido produzem.

Discursivamente, pensamos a família como um espaço de produção/gerenciamento de sentidos, no qual (con-)vivem diferentes sujeitos. Na esteira de Orlandi (2004, p. 149), a compreendemos como dotada de sentidos, porque se “localiza” na cidade, isto é, ela significa em razão da sua condição de existência simbólica, ainda que empiricamente esteja em outro lugar.

Para atingir nossos objetivos, mobilizaremos o arcabouço teórico da Análise de Discurso (AD), que nasceu com Michel Pêcheux, sob o horizonte do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística, e que como o próprio nome indica, toma como objeto de estudo não a língua como um sistema abstrato, mas o discurso, definido pelo seu fundador como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1997a, p. 82).

Para Orlandi (2012), principal nome da AD, no Brasil, a linguagem funciona como mediadora indispensável entre o homem e o meio social e natural em que ele vive. Assim, o discurso – objeto sócio histórico e lugar onde a ideologia se materializa – é produzido por um sujeito interpelado pela ideologia. Trata-se, portanto, de estudar a relação que se estabelece entre a língua, o sujeito e a história, pois conforme Pêcheux apud Orlandi (2012, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não

há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

FAMÍLIA: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A história da família é repleta de enredamentos e rupturas. Da família patriarcal à família nuclear moderna, temos um longo trajeto a percorrer. Para a compreensão de aspectos relativos à sociedade antiga e, conseqüentemente, à família, cabe-nos fazer um recuo histórico acerca desta instituição.

A vida privada só possui sentido se tomada em relação à vida pública, e o que define os limites e fronteiras entre ambas são as atividades da vida humana. A família burguesa, surgida na Europa e, posteriormente, no Brasil, trouxe consigo o fechamento da família, estremando aspectos dos domínios público e privado.

Segundo Ariès (1992, p. 16), na sociedade francesa do início do século XX, a burguesia da época mantinha a vida privada protegida por um “muro” separando os dois domínios, sendo comum ocultar, no domínio do privado, as pessoas deficientes, o irmão imoral ou o tio fracassado. Relacionar-se com a vizinhança para merecer a consideração dos que estavam ao redor ou então falar com desconhecidos no trem era sinal de boa educação.

Além disso, no interior das próprias casas burguesas já existia uma delimitação entre o público e o privado, na maioria das vezes, marcada pela distinção entre as salas para visitas e os demais cômodos, que conforme Ariès (1992, p. 16, grifos do autor) estabelecia fronteiras bem definidas, configurando “de um lado, o que a família mostra de si, o que pode vir a público, o que ela julga ‘apresentável’; de outro, o que ela conserva ao abrigo de olhares indiscretos.” Nesse sentido, as salas de visita constituíam um espaço de transição entre a vida privada e a pública.

Nas camadas sociais mais baixas, não ocorria o mesmo, pois as condições sociais e econômicas não lhes permitiam camuflar parte de sua vida, fator que possibilitou que ela se tornasse “privada”. Assim sendo, o andar térreo das casas era dividido em uma infinidade de cômodos pequenos, que abrigavam famílias diferentes, e todas as atividades eram realizadas naquele espaço delimitado, inclusive o trabalho. Nesse contexto, a rua era o principal atrativo, e constituía não apenas o espaço da convivência, mas também significava a economia de energia e o lugar para “tomar a fresca”. Não havia, portanto, demarcação entre o interno e o externo, e a rua passou a ser entendida como o prolongamento da casa, uma vez que a existência transcorria de maneira aberta para a coletividade.

Para a burguesia, a vida privada consistia num certo privilégio de classe, pois, além de desfrutar do espaço privado “casa”, tinha vida social e praticava frequentemente atividades de lazer, enquanto para as camadas menos favorecidas restava somente o trabalho.

No início do século XX, trabalho e vida privada se confundiam entre si, pois a família era uma célula econômica, mobilizada pela lavoura ou pelo comércio, o que significa que havia uma participação integral de todos os seus membros numa mesma atividade econômica, provocando um emaranhamento entre o trabalho e a intimidade.

No comércio, as famílias geralmente moravam aos fundos das lojas, misturando a casa com o depósito de mercadorias, gerando não só indiferença de espaço como também de tempo, já que muitos clientes procuravam os comerciantes, fora do horário comercial, por saber que o comércio funcionava juntamente com o lar.

Além da função econômica, esse tipo de constituição familiar desempenhava um papel determinante na educação dos jovens, que aprendiam a profissão dos pais, além do assistencialismo aos idosos, que eram acolhidos e cuidados pelos filhos, na velhice.

No final do século, contudo, o que se constituía fora da vida privada conquistada, e que pode se definir pública, como por exemplo, o trabalho, passa a ser regido por leis novas que acentuam essa diferença, modificando tanto a vida pública quanto a privada. O trabalho emigra da esfera privada para a esfera pública, passando de normas do espaço doméstico a normas de ordem pública, regidas por contratos coletivos.

As famílias passaram a buscar a vida privada, desmembrando o comércio de suas casas e morando em casas separadas de suas lojas, para não serem incomodadas fora dos horários considerados comerciais.

O mesmo aconteceu também com alguns profissionais liberais como médicos e advogados, que deixaram de morar junto de seus consultórios e escritórios, a fim de não somente preservar a intimidade da família, mas de diferenciar nitidamente o trabalho e a vida privada.

O trabalho assalariado retira a função econômica da família, e, ao deixar a esfera doméstica, a escolarização dos aprendizados profissionais, antes regida por ela, é transferida a instituições, como a escola. Tudo isso contribuiu para que a família perdesse suas funções públicas e parte das tarefas que lhes eram confiadas passassem a ficar a cargo de outras instâncias, fazendo com que ela deixasse de ser uma instituição forte.

No interior da vida privada surgiu uma vida privada individual, devido à construção de casas com cômodos, para as camadas inferiores. Com a jornada de trabalho delimitada a quarenta horas semanais, férias remuneradas e a casa dividida em cômodos, a família começou a viver uma vida privada, cuja existência passou a ser dividida em três partes distintas: a vida pública, essencialmente profissional, a vida privada familiar e a vida pessoal, ainda mais privada (ARIÈS, 1992, p. 76).

Quanto às relações no ceio familiar, na sociedade pré-1950tal instituição exercia um controle extremamente rigoroso sobre seus membros. O marido, como chefe da família, detinha o pátrio poder e a mulher dependia da sua autorização para administrar bens ou movimentar finanças. Ao homem era reservado o que era externo e à mulher, o cuidado com a casa e a educação dos filhos, que não tinham nenhum direito sobre a vida privada e tinham suas relações extrafamiliares constantemente vigiadas, além disso, os pais tinham o total poder para decidir sobre a vida de cada um deles, caso quisessem educá-los bem.

O casamento era assunto de família, isto é, de interesse dos pais, principalmente em virtude da manutenção do patrimônio. Entre os camponeses, como não havia bens materiais a serem divididos, havia maior liberdade de escolha. Todavia, dificilmente os filhos se casavam com cônjuges que não agradavam a seus pais. Em todas as camadas, o casamento marcava a emancipação dos filhos, pois a partir dele, se tornavam livres para viver suas vidas sem

interferência de outros, com ressalva daqueles que, mesmo depois de casados, dividiam o teto de seus pais.

Com o passar dos anos e a evolução dos costumes, as mulheres foram conquistando espaços e adquirindo o mesmo nível de instrução dos homens, passaram a exercer uma profissão e a reivindicar seus direitos na esfera pública. Quando o casamento deixou de ser um “negócio de família” e passou a acontecer em razão da escolha feita pelos próprios jovens, surgiram novos tipos de famílias, que afetaram o modo como se estabelecem as relações no interior da vida privada, em especial, no que se refere aos lugares ocupados no seu interior e à educação dos filhos.

Uma das características da evolução social ao longo do tempo foi o desenvolvimento da instituição escolar. O prolongamento da vida escolar na sociedade francesa garantiu, além da escolarização dos aprendizados profissionais, um aprendizado da sociedade, anteriormente, de responsabilidade da família. Conforme Ariès (1992, p. 82), “se os pais se tornaram menos autoritários, mais liberais, mais abertos, é sem dúvida porque os costumes evoluíram, mas também e principalmente porque as razões de impor esta ou aquela atividade aos filhos deixaram de existir”.

A autoridade dos pais, antes pautada nas orientações dadas às tarefas familiares, tanto por costume quanto por necessidade, tornou-se arbitrária, exercida no vazio, isenta de um objetivo específico. O aprendizado da vida em sociedade foi transferido para a escola, que recebeu a incumbência de ensinar os filhos a respeitarem as regras de espaço e tempo e de convivência social com os demais.

De acordo com Ariès (1992, p. 83), a escola era melhor que a família, e deveria ocupar o seu lugar na educação das crianças. Assim sendo, desde muito pequenas – aos dois anos de idade – havia a preocupação de escolarizá-las, ao máximo. A família torna-se então, uma instituição essencialmente privada, ao transferir para a escola a função educativa que antes era de sua responsabilidade.

Com a escolarização, as amizades extrafamiliares, antes motivo de preocupação, passaram a ser vistas com bons olhos, pois, acreditava-se ser fator de socialização o contato com filhos de outras famílias, desde cedo na escola. Contudo, a transferência da educação do domínio do familiar para as instituições públicas acabou gerando outros problemas, pois as crianças passaram a encarar a escola como uma necessidade social, já que aos seus olhos, ela pertencia ao domínio do trabalho, o campo mais público de todos, o que fez gerar uma busca por lazer, no universo da vida privada. Assim, os adolescentes passaram a recusar o lazer organizado por entidades estruturadas regidas por normas semelhantes às da vida pública, como as colônias de férias, buscando formas de lazer advindas de outras instâncias da vida privada.

Com os pais, o problema não era diferente, pois, se eles fizessem da família uma instituição rígida demais, os filhos se afastariam. No entanto, essa instituição precisava de regras cotidianas para existir, estabelecidas mediante acordos provisórios e negociações conflituosas. Os pais conferiram à escola a tarefa de ensinar aos filhos como viver em sociedade, entretanto, ainda era sua responsabilidade amá-los, vesti-los e dar-lhes alimento, mas tudo sob o controle do poder público que os fiscalizava, verificando se estavam desempenhando bem essa tarefa.

O Estado passou então, a interessar-se pela criança desde a sua concepção, seja pela sua educação, saúde ou assistência, de modo que à família foi assegurada apenas uma parte dela. Todos estes fatores contribuíram para que a família deixasse “de ser uma instituição para se tornar um simples ponto de encontro de vidas privadas”, e permitiram, principalmente, que o público ganhasse força em detrimento do privado.

PRODUZINDO SENTIDOS

Com o surgimento das novas relações sociais na pós-modernidade, a criança se tornou parte das preocupações da família e da sociedade, que passou a considerá-lo como ser social, diferentemente da Idade Média, quando era visto como “adulto em miniatura” (ARIÈS, 1891). Essa mudança contribuiu para o fortalecimento e para estreitar ainda mais os laços familiares. Pela perspectiva discursiva, tomamos a criança como um sujeito que ocupa um lugar na sociedade pós-moderna.

Podemos afirmar então que, esse novo olhar sobre esse sujeito é fruto de uma transformação social, em que a família, considerada por Althusser (1985) um Aparelho Ideológico de Estado, ao mesmo tempo em que reproduz discursos, sofre constantemente o atravessamento de outros, sejam eles da ordem do cultural, da política ou da economia, o que acarreta no aumento de conflitos e discussões acerca da educação desse sujeito, por parte daqueles a quem lhes é confiada sua educação. De acordo com Perrot (2006, p. 91) “[...] a família vê sua autonomia ameaçada pela crescente intervenção do Estado, o qual, não podendo agir constantemente em nome dela, vem a ocupar seu lugar, especialmente na gestão da criança, o ser social e o capital mais precioso”.

Como exemplo desse gerenciamento do privado pelo público, ou nos termos de Orlandi (2012), da casa pela rua, podemos citar o Projeto de Lei 7.672/2010, aprovado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em dezembro de 2011, designada pela mídia como “Lei da Palmada”. Recentemente aprovada pelo Senado Federal e rebatizada “Lei Menino Bernardo”, essa lei (Lei 13.010 de 2014) altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 1990), assim se posicionando a respeito dos castigos físicos impostos ao sujeito-criança/adolescente:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

A mídia, por sua vez, também entendida como Aparelho Ideológico de Estado, por Althusser, uma vez que atua como importante formadora de opinião e (trans-)formadora da sociedade constituída no espaço urbano, deu-lhe visibilidade, nas mais distintas materialidades, seja na forma de reportagens, entrevistas, campanhas ou cartazes, que têm circulado impressos ou na *internet*.

Nessa esteira, a rede mundial de computadores é uma teia virtual, uma vez que funciona como lugar de produção de discursos e de circulação de sentidos provenientes de diferentes

campos do saber. Segundo Dias (2004), o virtual permite ao sujeito experimentar-se (criar-se) estabelecendo outra possibilidade de relação imaginária com aquilo que o determina sócio historicamente. sentido sempre explode em algum lugar, produzindo outros espaços para significar, ou seja, no caso da *internet*, outros *sites*, outros *blogs* alimentam essa teia,

Com relação às condições de produção do discurso, a materialidade a seguir (figura 1) tem circulado em um *blog* da Rede Não Bata Eduque como parte de uma campanha denominada “Não bata, eduque”. Um *blog* é um espaço na web cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica, tendo como foco a temática proposta do *blog*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do *blog*. Este espaço pode ser usado como um diário pessoal online, para promover a comunicação entre pessoas com interesses comuns, ou ainda fazer ouvir uma opinião que não teria a possibilidade de se expressar em qualquer outro meio.

Lançada em todo Brasil pela “Rede Não Bata Eduque”, uma organização composta por mais de duzentos membros, entre pessoas físicas e jurídicas, a campanha tem por objetivo desenvolver ações de mobilização social e de promover uma reflexão sobre o uso dos castigos físicos e humilhantes contra o sujeito-criança/adolescente.

Em 2003, a então deputada Maria do Rosário (PT-RS), hoje ministra da Secretaria de Direitos Humanos, apresentou à Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 2.654/03, reformulado mais tarde, especificamente, em 2010, pelo Poder Executivo (7.672/2010), que dispunha sobre a alteração da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), estabelecendo o direito da criança e do adolescente, sujeitos sociais, conforme o documento, de não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos.

Dois anos depois, em 2005, instituições como Promundo, Fundação Xuxa Meneghel, Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e a agência Comunicarte se reuniram com a ONG *Save the Children*, da Suécia, para apoiar a tramitação e aprovação do Projeto pela Câmara dos Deputados. Esse encontro resultou na primeira articulação para a formação da “Rede Não Bata Eduque”, cuja missão é contribuir para o fim da prática de castigos físicos contra o sujeito-criança, seja no meio familiar, escolar ou social, uma vez que pesquisas como a realizada pelo Datafolha, em 2010, apontam que 75% das crianças e adolescentes sofrem violência praticada por pais e responsáveis durante o processo educativo, no Brasil.

De acordo com a Rede, embora a “palmada pedagógica” para muitos seja simplesmente um instrumento corretivo ou preventivo, tem efeitos mais abrangentes. Essa designação, além de provocar o efeito de sentido de naturalização e aceitação do uso da violência, produz o efeito de que a força física pode ser utilizada para solucionar conflitos e diferenças, prejudicando as relações familiares e o desenvolvimento do sujeito-criança.

Figura 1



Fonte: Rede Não Bata Eduque (Disponível em <http://www.naobataeduque.org.br/participe/campanha>. Acesso em: 20/05/2014)

Pensando por um viés discursivo, podemos dizer que na materialidade em questão se entrecruzam discursos de diferentes campos do saber. No canto superior esquerdo, em tamanho menor, o enunciado-imagem inscreve o discurso na Formação Discursiva (FD) da violência, ainda que simbólica, pois ressoam sentidos relacionados aos maus tratos sofridos pelo sujeito-criança dentro do próprio lar. Já a imagem maior aponta para a educação por meio do diálogo. Esses sentidos retornam no fio do discurso pelo trabalho da memória discursiva, tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal, pois a imagem também significa no eixo da formulação. Para Pêcheux (2010, p.55, grifo do autor) “[...] a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura”.

Para Orlandi (2002, p. 31-32, grifo da autora), o homem está sempre significando, pois, “[...] com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que seja ele). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico”. Contudo, muitas vezes, os mecanismos de análise tomam o verbal em detrimento do não verbal e revelam um efeito ideológico de apagamento que se produz entre os diferentes sistemas significantes, dando sustentação, dentre outros, ao “mito” de que a linguagem só pode ser entendida como instrumento de comunicação, o que leva, por um lado, a estabelecer uma relação biunívoca entre um objeto determinado (verbal e não verbal) e o seu sentido e, por outro, a trabalhar não com a materialidade significativa de cada linguagem em si mesma, mas com a

tradução do não verbal em verbal, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem. (ORLANDI, 2002, p.32)

Segundo Fernandes (2010, p. 65), não há “[...] como falar em leitura do não verbal sem colocar em cena o papel da memória discursiva, do interdiscurso. É ela que uma vez acionada, permite dar sentido àquilo que os nossos olhos veem, sem que, no entanto, seja preciso traduzir em palavras”. Ou seja, a leitura da imagem, assim como a leitura do verbal, pressupõe a relação com a história e com o sujeito.

Na materialidade selecionada, as cores branca, vermelha e verde fazem ressoar, no fio do discurso, pelo trabalho da memória discursiva, sentidos relacionados à paz, à violência e à esperança, respectivamente. Na sociedade ocidental, por exemplo, o branco pode significar paz, pureza e alegria. É também chamada "cor da luz", porque reflete todas as cores do espectro. O vermelho, tido como a cor da paixão, do amor, também produz o efeito de sentido da violência sofrida pelo sujeito-criança, vítima de maus tratos e de castigos físicos, em muitos casos. Já a cor verde, cor da natureza viva, remete para os sentidos relacionados à esperança, à liberdade, e à vitalidade. Logo, ao crescimento, à renovação e à plenitude. Ao usar a cor verde em parte da materialidade, um dos sentidos que retorna pelo interdiscurso é a esperança de um caminho para a educação do sujeito-criança livre de violência física, promovendo o crescimento saudável por meio da liberdade e não pela repressão.

Esse sentido é reforçado pelos enunciados-imagem que retratam uma mulher e um menino, que supostamente ocupam os lugares de mãe e filho no interior da estrutura familiar. e que são representados diferentemente na materialidade selecionada. O primeiro enunciado-imagem retrata a reação de ira do sujeito-mãe, que levanta a mão esquerda para agredir o filho, fazendo retornar, no eixo da formulação, pelo trabalho da memória discursiva, sentidos relacionados à história de castigos físicos a que foi submetido o sujeito-criança. Paradoxalmente, no enunciado-imagem maior, os mesmos sujeitos demonstram uma expressão fisionômica de alegria e o foco agora é o sorriso e o olhar de ambos se entrecruzando.

Discursivamente, um dos efeitos de sentido que esse enunciado-imagem produz é o de que a educação pelo diálogo pode gerar uma relação de maior cumplicidade entre pais e filhos, diferentemente daquela pautada na violência, que pode acarretar bloqueios e traumas no sujeito-criança. Esse efeito de sentido é reforçado pelos balões de fala em branco, comuns em tirinhas e quadrinhos, que pela memória discursiva, faz reverberar, no eixo da formulação, sentidos relacionados à educação pelo discurso, que não é apenas um, mas pode ser muitos.

Observa-se também, ao fundo da materialidade, um desenho de uma palma da mão na cor branca, que produz o efeito de sentido de “pare”. Proveniente do domínio do trânsito, nesse enunciado-imagem ecoam sentidos relacionados à proibição aos maus tratos e agressões físicas, por parte da família, efeito esse legitimado pela imagem do sujeito-mãe e do sujeito-filho ao centro da materialidade, seguido por três sequências discursivas, entendidas por Courtine (2009, p. 55) como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

A SD1 “Não bata” faz ressoar no fio do discurso, assim como o não verbal, sentidos relacionados à violência contra o sujeito-criança, pois como se sabe, historicamente, a criança por ocupar o lugar de “adulto em miniatura”, sempre esteve exposta aos maus-tratos.

A SD2 “Eduque” aponta para as diferenças entre “bater” e “educar” e legitima que o sujeito-criança pode ser educado, sem sofrer castigos físicos. Ambas as sequências discursivas, no imperativo, funcionam como um “discurso autoritário”, isto é, “[...] aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (ORLANDI, 2012, p. 86). Desta forma, essas sequências no imperativo não deixam brechas para a polissemia, isto é, para outros possíveis sentidos, ratificando o discurso da não-agressão.

No eixo da formulação, isto é, no intradiscurso, na terceira sequência discursiva (SD3), “Educar sem bater dá certo”, ecoam sentidos inscritos em uma formação discursiva (FD) do domínio da psicologia, visto que Skinner (1976), já na década de 1950, mostrava-se contrário ao uso da punição corporal para ensinar comportamentos adequados às crianças. De acordo com esse campo do saber, apesar de a punição corporal produzir “efeito imediato”, desencadeia efeitos nocivos, tais como emoções relacionadas à raiva, ao medo e aos comportamentos de esquiva pelo sujeito-agressor.

Emprestada de Foucault, a noção de formação discursiva (FD) é entendida por Pêcheux, como a matriz dos sentidos, como aquilo que determina o que pode/não pode e deve/não deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura. Assim sendo, a uma dada formação discursiva (FD) sempre corresponde uma dada formação ideológica (FI), que produz seus efeitos no discurso, materializando-se nele. Ou seja, as formações discursivas representam, no discurso, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Contudo, uma formação discursiva pode abranger mais de uma posição ideológica, tendo em vista que suas fronteiras são porosas. Assim, levando em consideração a porosidade das FDs, podemos dizer que na materialidade em questão há o entrecruzamento de saberes de FDs diferentes, como os da Psicologia e da Pedagogia.

Cabe ressaltar que, conforme Pêcheux (1997), o lugar do sujeito não é vazio, mas é preenchido por aquilo que ele denomina de forma-sujeito de uma determinada FD. É, portanto, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica, desidentifica ou se contra-identifica.

A primeira modalidade discursiva apresentada por Pêcheux, isto é, a identificação, caracteriza a reduplicação da identificação, de modo que, o sujeito, nada mais é de que um reflexo do sujeito universal. Caracterizado como “bom sujeito”, o sujeito do discurso identifica-se plenamente com a forma-sujeito da FD no qual está filiado. A contra-identificação, ao contrário, corresponde ao “mau sujeito”, ou seja, o sujeito do discurso, por meio de uma tomada de posição, contesta os saberes correspondentes à FD na qual está inscrito, se contrapondo a eles e à forma-sujeito. Tal modalidade corresponde a um distanciamento, questionamento, dúvida por parte do sujeito em relação ao sujeito universal, norteadando o sujeito do discurso a contra-identificar-se com alguns saberes da FD em que está filiado. Todavia, esta contra-identificação corresponde a um processo parcial, um momento de tensão, de resistência por parte do sujeito, que ocorre no interior da própria FD. É por meio de certo recuo por parte do sujeito, no interior da própria FD que a diferença e a dúvida se instauram, abrindo brechas para a heterogeneidade, para a alteridade e, conseqüentemente, para o surgimento de diferentes posições-sujeito no interior da FD. A terceira modalidade subjetiva e discursiva caracteriza-se por uma ruptura do sujeito com a forma-sujeito,

provocando uma transformação-deslocamento da forma-sujeito e não sua simples anulação. Assim, o sujeito do discurso se desidentifica de uma dada FD e dos saberes referente a ela, para deslocar sua identificação para outra FD e sua forma-sujeito correspondente.

O mesmo autor nomeia como posição-sujeito a relação de identificação entre o sujeito enunciador e a forma-sujeito. Logo, diferentes sujeitos, se relacionando com o sujeito universal (sujeito do saber) de uma dada FD, constituem-se em sujeitos ideológicos, podendo vir a ocupar uma ou diferentes posições-sujeito no interior de uma mesma FD. Assim, uma mesma forma-sujeito do discurso, ao materializar os saberes vindos do interdiscurso, pode ocupar diferentes posições-sujeito no discurso.

É essa inscrição em dada FD que permite que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 1997 a, p. 160, grifo do autor), uma vez que para a perspectiva discursiva, o sentido das palavras é determinado pela formação discursiva na qual está inserido, o que significa que elas não possuem um sentido próprio, único. Conforme Pêcheux (1997a, p. 160, grifos do autor), as palavras, expressões ou proposições “[...] *mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 1997 a, p. 160), grifos do autor).

Isso significa que as FDs, conforme apresenta Orlandi (2012, p. 43), são “regionalizações do interdiscurso” e que os sentidos somente são possíveis devido ao funcionamento do interdiscurso ou da memória discursiva, definido por Pêcheux (2010, p. 52), como “aquilo que, face a um texto que surge a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Courtine (1981) define memória discursiva como os já-ditos que se encontram desintagmatizados/deslinearizados no eixo da constituição e que retornam no fio do discurso por meio dos processos parafrásticos ou polissêmicos, e que correspondem, respectivamente, às diferentes formulações do mesmo dizer e à ruptura com os dizeres já sedimentados.

Isso significa que a memória discursiva ou interdiscurso pode ser definida como os já-ditos constituídos ao longo dos tempos e esquecidos, que retornam no eixo da formulação, sustentando cada tomada de palavra e determinando o que dizemos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As leis, instrumentos de ordem pública, servem para regular a sociedade. São elas que definem os direitos e deveres de um cidadão, garantindo uma convivência harmoniosa. No entanto, ao vigorar, desconsideram as regras próprias das instituições privadas.

Cada família é um pequeno Estado, com um “chefe” responsável pelas leis e pelas sanções que impõem. Algumas são mais duras na imposição e uso das regras, outras menos. Afinal, expor o sujeito-criança à violência, inclusive física, faz parte da tradição patriarcal repressora. Dessa forma, a família, que pertence ao domínio do privado, ainda que de modo inconsciente, está subordinada às leis impostas pelo Estado, que regula, inclusive, o que lhe é intrínseco, gerando

conflitos e discussões. Ou seja, é afetada por discursos que provêm de diferentes campos do saber e que retornam sob o efeito do “novo”.

Do ponto de vista discursivo, os sentidos se constituem no discurso, que por sua vez, é sustentado por já-ditos, imaginados ou ainda possíveis. Considerando esses pressupostos, podemos dizer que a materialidade em questão está sustentada em outros discursos que retornam no eixo da formulação por meio da memória discursiva, produzindo o efeito do novo. Há, portanto, o entrecruzamento da memória e da atualidade, isto é, um jogo entre o “mesmo” e o “diferente”.

A formação discursiva é a matriz dos sentidos, pois, depende das posições assumidas pelos sujeitos no interior das FDs para que tais sentidos possam se repetir ou se deslocar, no jogo da língua. Deste modo, as formações discursivas não são estanques, mas sim heterogêneas, porosas, posto que não há apenas espaço para a reprodução dos sentidos, mas também para a mudança, para a ruptura, para a coexistência de saberes que se entrecruzam e podem deslizar de um domínio para outro.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Posições I**. Resposta a John Lewis. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 67.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

_____. **História da vida privada 5: da Primeira Guerra a nossos dias**. Trad. Denise Bottman. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, **Langages**, número 62, Analyse du discours politique, Paris, Larousse, p. 9-128, 1981.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DIAS, Cristiane Pereira. **A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv /**. 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERNANDES, Célia Bassuma. **Entre o mesmo e o diferente: trajetos dos enunciados proverbiais nos discursos publicitários**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

----- **As formas do silêncio: no movimento dos sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

----- **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani... [et al.]. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.

----- **Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

----- **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997a.

----- FUCHS, Catherine. **A Propósito da Análise Automática Do Discurso: Atualização Perspectivas** (1975). IN: GADET, F.; HAK, T. Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997b.

----- **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PERROT, Michelle. Introdução ao capítulo Os Atores. In: **História da Vida Privada 4**, Coleção organizada por Philippe Ariès e Georges Duby. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 91.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Edart. 1976.

VENTURINI, Maria Cleci. **Imagário urbano: espaço de rememoração/comemoração**. Passo Fundo/RS: UPF, 2009.