

QUANDO A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PEDE UMA (RE)INVENÇÃO

Rosivaldo Antonio Gonçalves¹

Luiz Carlos Gabriel Filho²

Resumo: Muitos teóricos da educação procuram propor métodos sustentados pelo binômio estímulo/resposta. Nesta perspectiva, percebemos que o fenômeno da educação perpassa realidades despercebidas pelos educadores, superando previsões behavioristas. A concepção Lacaniana do imaginário, simbólico e real apresenta uma proposta de releitura das práticas pedagógicas, onde é explorado mecanismos inconscientes, que escapa do observável. Sob uma perspectiva Lacaniana, notamos a confusão entre significado e significante nas didáticas escolares, onde o conhecimento é apresentado de forma unilateral, tornando ineficaz a comunicação entre professor e aluno no jogo educacional.

Palavras chave: Educação, Práticas pedagógicas, Lacan's theory.

WHEN PEDAGOGICAL RELATIONSHIP ASKS A (RE) INVENTION

Abstract: Many educational theorists seek to propose methods supported by the binomial stimulus/answer. In this perspective, we realize that the phenomenon of education permeates realities unnoticed by educators, surpassing forecasts behaviorists. The design of the Lacanian imaginary, symbolic and real proposes a rereading of teaching practices, which is explored unconscious mechanisms that escapes the observable. From a Lacanian perspective, we note the confusion between signified and signifier in teaching school, where knowledge is presented unilaterally making ineffective communication between teacher and student in the educational game.

Key-words: Education, Pedagogical practices, Lacan's theory.

¹ Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes. E-mail: gonan@uv.es.

² Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG/ Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes. E-mail: gabriellcf@bol.com.br.

INTRODUÇÃO

É a partir da seguinte epígrafe que pretendemos propor algumas reflexões sobre pensamento educacional, a partir, é claro de (re)leituras sobre a concepção de que o campo educacional tem seu primado nas relações humanas³:

Filosofia da consciência e educação quase se confundem. É aqui, em toda a tradição do pensamento educacional, que a consciência e o sujeito-centrado recebem um papel privilegiado. Esse papel central é-lhes concebido pelas várias “pedagogias” que têm atravessado o pensamento educacional. Ele é destacado no humanismo tradicional, com sua suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. (SILVA, 2003)⁴.

Não há dúvida de que os diversos sentidos (re)elaborados sobre as questões educacionais são construídos pelas pessoas que se inserem no *jogo educacional*. Portanto, notamos, conforme ponderou Tomás Tadeu da Silva, que a (re)produção de múltiplas explicações para os fenômenos educacionais anseia por respostas com fortes pretensões universalizantes. Isto é, trata-se de metanarrativas que tecem explicações sociais e políticas sobre um saber globalizante ou globalizável.

Sendo assim, percebemos certa essencialização sobre as questões humanas, em face da qual justificaria a *oposição binária* (pedagogias libertadoras/pedagogias opressoras; opressores/oprimidos, etc.) que tem sustentado determinadas propostas educacionais. Daí o investimento recorrente na manutenção das

³ A noção de relações humanas se prende, neste texto, à perspectiva de que há um funcionamento específico à condição humana. Ressaltamos que esse funcionamento está pautado, por sua vez, ao próprio funcionamento da linguagem, visto que, dada a teoria sobre o sujeito que mobilizamos, qual seja: a da Psicanálise, só há (im)possibilidade de manifestação de traços ou de aspectos deflagadores do sujeito via linguagem. Assim, não corroboramos (re)leituras que postulam um sujeito auto-centrado, cuja consciência produziria uma autonomia desse em relação à linguagem.

⁴ Tomás Tadeu da Silva é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

posições construídas para os sujeitos da educação; são posições ancoradas na estabilidade e no efeito não-cambiante, uma vez que a concepção de sujeito vislumbrada é a do *sujeito-centrado*.

Entretanto, se de fato estamos com o intuito de pensar o campo educacional, levando em conta a primazia das *relações humanas*, é necessário abrir espaço para discussões que se pautam no viés de abordagem de outras dimensões constitutivas ao sujeito, e não apenas a *dimensão cognoscente*. Desse modo, uma noção bastante profícua para pensarmos a noção de sujeito é a de *funcionamento*. O sujeito tem seu funcionamento particularizado por instâncias que o constitui, quais sejam: dimensão imaginária, simbólica e real (Cf. LACAN 1974/75). Com base nessas instâncias, propomo-nos, nesta comunicação, a seguinte pergunta de trabalho: *Como tem sido o funcionamento das relações pedagógicas no que tange às questões subjetivas?* Para tanto, hipotetizamos: *A circularidade de sentidos sobre o fazer pedagógico (re)produz uma dimensão egóica (instância imaginária) dos sujeitos educacionais.*

Provocados por essas questões, estruturamos esta apresentação da seguinte maneira:

1. Metanarrativas Educacionais: estabilização de sentidos;
2. A configuração do nó borromeano, de Lacan: elaboração de 1974/75;
3. O Nó na Educação: uma visão discursiva;
4. Condições de Emergência do material eleito para análise;
 - 4.1 Modo de seleção dos recortes discursivos para análise;
5. Textualização da análise.
6. Considerações finais.

METANARRATIVAS EDUCACIONAIS: ESTABILIZAÇÃO DOS SENTIDOS

Notamos que, no campo educacional, é recorrente o anseio por explicações universalizantes e homogeneizadoras. Isto é, ao que parece, toda a complexidade do funcionamento desse campo é extirpada do processo de (re)construção das diversas explicações que se produz. Por isso, talvez, se justifique o constante investimento na *prescrição*⁵ de receitas para os diferentes fenômenos educacionais; como se a demanda de todos os fenômenos fosse uniforme e, por sua vez, passível de receber a “mesma” explicação.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1994), essas explicações (identificadas por ele por meio do termo *Metanarrativas*) produzem um efeito de nos alojar sempre em uma compreensão final e única para os fenômenos educacionais. Por isso, para ele, elas “nos aprisiona[m] na única forma que parece possível” (SILVA, 1994, p. 255) referente à educação. Ou seja, somos capturados pelo engodo de certas estabilizações de sentidos sobre o campo educacional, tais como: “o aluno não aprende.”; “a educação está fadada ao fracasso, pois não há mais jeito”; “o sistema educacional não prioriza o processo de ensino e aprendizagem de qualidade.”, entre outros sentidos que se construíram sobre o campo educacional.

A natureza e o funcionamento desses sentidos nos possibilitam afirmar que, na educação, há a recorrência constante de uma modalidade de discurso que ousaremos chamar de *discurso da lamentação*. Notamos que o investimento em determinadas teorias, as quais supostamente garantiriam um modelo de prática a ser seguido, é feito pela via da idealização. Daí a construção das *metanarrativas*, conforme postulou Silva (1994). É comum, portanto, termos acesso à seguinte natureza de pergunta: “Que conceito ou teoria nos permitiria explicar, **de uma vez por todas**, esse ou aquele processo educacional?” (SILVA, 1994, p. 254).

⁵ Aqui cabe ressaltar que a *prescrição* se ancora na natureza e no funcionamento do Imaginário.

Essa pergunta (principalmente a ênfase de “**de uma vez por todas**”) nos remete ao *ideal de completude* peculiar ao funcionamento humano, em sua dimensão imaginária (que, no segundo momento desta fala, iremos abordar). Isto é, buscamos desenfreadamente respostas categóricas e fechadas para os diversos fenômenos, como para os fenômenos educacionais. Entretanto, é comum também termos acesso a determinadas discursivizações, cuja natureza aponta para os diversos casos que furam as respostas tão “categóricas e fechadas”. Assim, poderíamos afirmar que a instância da prática é da *ordem da contigência*. Por isso, então, é preciso, ao que parece, voltarmos atenção para a perspectiva de que *nenhuma teoria garante o modelo/receita de prática* e, sobretudo, para a noção de que o processo educacional não é passível de ser capturado sob o modo de manifestação de teorias. O que fazemos, na verdade, é investir em elementos (ou aspectos) educacionais bem particularizados. As construções de respostas, no campo educacional, devem sempre ser bem modestas (modalizadas, pois trata-se de casos particulares), visto que um caso não é extensivo a outro. As relações humanas envolvidas em cada caso não podem ser abordadas por atacado.

Sendo assim, levando em conta esses aspectos sobre a estabilização de sentido, observamos que a consistência das *metanarrativas* no cenário educacional produziu certas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, entre as quais vale destacar:

- (1) O saber para a escola é sempre **completo, passível de constatação**;
- (2) O saber é didatizado de modo que **todos** o recebam do mesmo modo (**saber universal**);
- (3) O saber é construído pela via de **respostas** e não pela vertente de se lidar com **questões**;
- (4) O saber é passível de ser “capturado” sob a forma de **conceitos**.

Em (1), é possível notar o funcionamento do *ideal de completude* na constituição de uma dada teoria ou prática. A prioridade, portanto, para a escola, conforme nosso gesto de leitura é a de um *saber pragmático* (utilitarista), pois o respaldo empírico é que dita a demanda da sala de aula. Devemos destacar que o *saber estético* (não tão utilitarista assim) também deveria ter um espaço na sala de aula.

No item (2), observamos a construção de uma imagem (representação antecipada) de sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Talvez uma leitura mais pertinente neste item seria destacar que, em realidade, os sujeitos são tratados como **categorias** (prevalência do Imaginário pela via do *efeito de unidade*. Entretanto, trata-se só de efeito sem respaldo empírico), e a incidência do saber em cada sujeito é concebida como da ordem da previsibilidade. Por isso, a noção de que **todos** os sujeitos recebem o saber de um mesmo modo.

No que tange a (3), tomando como ponto de referência a representação antecipada de aluno conforme ressaltamos em (2), percebemos que a construção do saber, no processo de ensino e aprendizagem, perpassa a perspectiva de *passividade do aluno*. Trata-se de um processo embasado em uma vertente muito óbvia e factual do saber, o que só afirma a (im)potência da escola, em alguns casos, de propiciar a entrada do aluno no circuito de circulação de sentidos múltiplos.

Por fim, em (4), compreendemos a manifestação do *desejo pela teoria*, de modo a subsidiar a compartimentação do saber, por meio da classificação em *conceitos*. E, na maioria dos casos, os conceitos são concebidos de modo muito categórico e fechado.

Ao problematizarmos as questões relativas às metanarrativas educacionais e à estabilização de sentidos, temos pretensão de (re)pensar o campo educacional por meio de outra via: a do funcionamento do sujeito. Corroboramos a noção de que a primazia, no campo educacional, deveria ser a do funcionamento do sujeito

(tentaremos sustentar essa afirmação a seguir). Com isso, temos em vista que o sujeito é constituído não só por um registro da ordem do Imaginário, mas também por um registro da ordem do Simbólico e da ordem do Real. O que significa pensar a relação pedagógica por essa vertente? Para tentar responder minimamente a esta pergunta, é necessário reportarmos à teoria lacaniana sobre a noção de sujeito. Trata-se, em realidade, de noções que com muita cautela podem ser articuladas com as questões pedagógicas. Por isso, vejamos:

A CONFIGURAÇÃO DO NÓ BORROMEANO, DE LACAN: ELABORAÇÃO DE 1974/75

A fim de entender a natureza e o funcionamento da constituição psíquica do sujeito, Lacan estabeleceu uma analogia dessa com três registros, os quais são: Real, Simbólico e Imaginário. De modo articulado, esses registros só funcionam em interação uns com os outros. Assim, Lacan destacou que se tratava de um funcionamento ancorado na nodulação borromeana. Isto é, um funcionamento em que um registro (ou anel) só se mantém a partir dos outros dois registros e que, ao soltar um dos três, os outros também se desfazem.

Veja na figuração borromeana que se segue abaixo o planeamento do referido exemplo, a saber:



Figura 1. Representação planeada do Nó Borromeano.

Para a Psicanálise, o processo de constituição do sujeito se dá a partir do campo da linguagem, campo do qual ele é feito, pela via de uma ordem simbólica. Por isso, Lacan recorreu à categoria de significante postulada por Saussure, dotando-a de uma primazia na produção do significado, o que, em Saussure, segue o caminho contrário.

Em seu elaborado viés saussuriano, Lacan examinou que o sistema da língua é marcado por princípios de ordenação (mecanismos) que necessariamente se referem à disposição relacional do vínculo de associação entre o significante e o significado; contudo, em Lacan, percebemos que o gesto de formalização do algoritmo postulado por Saussure, pelo fato de ser suscetível de sofrer uma *torção*, teve sua disposição espacial invertida; operação que engendrou a primazia do significante sobre o significado e que estabeleceu notoriedade quanto ao fato de a significação não poder ser totalmente “capturada” sob nenhuma redução ao algoritmo, e que foi articulada, por ele, pela noção de “uma barreira resistente à significação” (LACAN, 1998, p. 500).

Para tentar detalhar a construção da moldura conceitual exposta por Lacan, visualizaremos o funcionamento dessa situação avaliada por ele nesta proposta de exemplo, cuja técnica de elaboração remonta às bases da topologia, a saber: consideremos uma folha de papel A4, por exemplo, com uma dobra exatamente ao meio, de modo que a folha fique tendo duas partes superpostas. Depois, com a ajuda de uma agulha de coser, faremos buracos em toda a superfície da folha, exceto na marca da dobra. Assim, notaremos que esses buracos transpassam as duas partes da folha, gerando, em cada parte, um buraco. Agora, o resultado dessa operação na superfície da dobra será o surgimento de apenas um buraco. De tal exemplo, é possível perceber que a diferença existente entre os *pontos de superfície* e os *pontos de dobra* não é imanente a eles (nenhuma propriedade de conteúdo

intrínseco), mas se faz pela pura diferença posicional em relação aos outros pontos. Percebemos também que essa diferença possibilita o entendimento da singularidade dos *pontos de dobra*, pois eles, conferidos pelo ato de furar na dobra, se mostram como um buraco, enquanto os *pontos de superfície* se configuram como dois buracos. Sob essa luz, no bojo teórico de Lacan, compreendemos a operação e a demonstração do modo radical de abordagem da perspectiva do significante tanto pela concepção de cadeia (“ligações próprias do significante”, LACAN, 1998, p. 500) quanto pela importância dessa cadeia na constituição do significado (“amplitude da função destas [ligações próprias do significante] na gênese do significado” LACAN, 1998, p. 500). Por isso, a relevância de livrarmos “da ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou melhor dizendo: de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer” (LACAN, 1998, p. 501).

Levando em conta essa direcionalidade que Lacan atribui a sua “rota” teórica, percebemos possíveis apontamentos quanto à natureza do *alcance do significante*, sendo-o destacado com propriedade pelo referido autor por meio de alguns exemplos, entre os quais citamos a narração da experiência de duas crianças (um menino e uma menina) em uma estação de trem que, ao depararem com o letreiro das portas dos banheiros, cuja inscrição era *homens e mulheres*, tomaram tais espécies nominais como sendo o nome da cidade onde o trem havia parado. Como a disposição em que eles se encontravam era um em frente ao outro, o menino afirmou que o nome da cidade era *mulheres*, enquanto a menina, por sua vez, afirmou que era *homens*.

Esse caso é capaz de explicar o funcionamento do significante, em cadeia, mostrando “a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante” (LACAN, 1998, p. 506), o que não rompe com o essencial da teoria saussuriana – nem é esse, aliás, o propósito de Lacan – de que “as alterações jamais são feitas no bloco do sistema, e sim num ou outro de seus elementos, (...)”

sem dúvida, cada alteração tem sua repercussão no sistema” (SAUSSURE, 1916, p. 102). Ainda para Lacan (1998), “é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação”⁶ (LACAN, 1998, p. 506), já que “nenhum dos termos (...) tem valor por si mesmo ou remete a uma realidade substancial; cada um deles adquire o seu valor pelo fato de que se opõe ao outro” (BENVENISTE, 1989, p. 43).

Essas relações destacadas acima coadunam com a força argumentativa da concepção de Lacan concernente às especificidades dos diferentes movimentos que o significante realiza na cadeia, sendo-os reconhecidos diante dos fenômenos da *metonímia* e da *metáfora*. Notamos que a primeira forma de movimento do significante (a metonímia) está assentada na possibilidade de substituição dos elementos da cadeia significante, enquanto a segunda forma (a metáfora) está embasada no cotejo de dois significantes em que “um substituiu o outro, assumindo seu lugar na cadeia, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia” (LACAN, 1998, p. 510). Para cada uma dessas formas de reconhecimento do movimento do significante, Lacan associou uma fórmula correspondente, donde *palavra em palavra* estaria para a metonímia e *uma palavra por outra* para a metáfora.

De modo totalmente imerso nessa perspectiva de abordagem dos mecanismos da linguagem, notamos que Lacan nos provoca com a idéia de que a dimensão do funcionamento do significante pode ser de relevante utilidade para o estudo do funcionamento dos mecanismos do inconsciente, uma vez que, se por um lado, o significante só pode “operar por estar presente no sujeito” (LACAN, 1998, p. 508) – operação de recalque –, por outro, a linguagem é condição do inconsciente. Nessa mesma vertente de concepção, Dor pondera que

⁶ Os grifos são do autor.

Inconsciente e linguagem tornam-se solidariamente articulados, de tal modo que, se o inconsciente é uma “diz-mansão” que se institui no terreno do significante recalcado, a linguagem não pode deixar de aparecer como a condição mesma do inconsciente. (DOR, 1996, p. 267)

Em Lacan, conforme destacamos anteriormente, o Simbólico se articula em cadeia para produzir uma ordem que seja capaz de engendrar o significado, sendo este constituído na articulação significativa.

A noção sobre o Imaginário, ao longo das elaborações lacanianas em 1949, diz respeito à *função da imago* no processo de constituição do sujeito. Isto é, os reflexos especulares (fase do espelho) pelos quais a criança passa produz o *estágio do narcisismo* – constituição do “eu” por imagens; assim, ela se constitui por meio da identificação com a sua imagem no espelho e com a imagem de seu semelhante. Trata-se de um estágio de identificação que, segundo Lacan (1949), se pauta em dois momentos: na identificação primária, a criança é capturada pela imagem de seu semelhante, tendo como suporte a sua própria imagem; nas identificações secundárias, a formação dos moldes da matriz simbólica (“relação com a cultura e com a linguagem, por intermédio do outro”, CHEMAMA, 1984, p. 67). Nas elaborações de 1974/75, na sua fase topológica, Lacan postula que o Imaginário está para a ordem da consistência. Vejamos os dizeres do próprio Lacan: “(...) E por que, aparentemente, domina aí o Imaginário? Que aí domine o Imaginário, é algo que se baseia no fato dele lhe dar a consistência.” (LACAN, 1974, p. 11). Ainda para Lacan, a natureza e o funcionamento do Imaginário estão também para a ordem do sentido. Eis o recorte: “O equívoco não é o sentido. O sentido é aquilo porque alguma coisa responde, é diferente do Simbólico, e esta alguma coisa, não há meios de suportá-la senão a partir do *Imaginário*.” (LACAN, 1974, p. 4).

Ressaltamos que as produções simbólicas e imaginárias estão articuladas com seu manejo cultural, a partir do laço social apoiado pelos jogos de sentido. Como exemplo, temos a função paterna, isto é, uma operação significante, através do *significante Nome-do-Pai*, na relação mãe-filho. A intervenção deste significante

faz com que a criança renuncie a seu desejo verdadeiro (a mãe), que, não se esvaece, mas é impelido ao inconsciente, constituindo o recalque originário, processo que introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir o real da existência (desejo de ser para a mãe) por um símbolo e uma lei (o pai e a família). (TEIXEIRA, 2005, p. 82.)

Quanto às teorizações sobre a noção de Real, Lacan destaca a (im)possibilidade de esse se manifestar por duas vias: primeira, pela dimensão da contingência, do inesperado ou do imprevisível, o que permite o constante deslocamento e, sobretudo, a desconstrução da previsibilidade; segunda, pela perspectiva do *inassimilável simbolicamente*, isto é, aquilo que não cessa de não se inscrever na cadeia do sujeito, o que abre possibilidade para pensar os efeitos que o inconsciente exerce na demarcação (é dizer, na singularidade) do sujeito.

Nessa medida, é possível contemplar as postulações de Lacan sobre a densidade teórica da questão do *funcionamento do inconsciente*, no âmbito dos estudos da psicanálise, em uma dimensão que coincide com os princípios da escrita algébrica, pois, para ele, o *papel constitutivo do significante* não é tomado em si – percepção imediata – como garantia do acesso à “verdade” do *inconsciente*, sendo, portanto, necessário o intermédio da formalização significante. Para tanto, fazendo passar o próprio pensamento freudiano pelo fio condutor da psicanálise, para quem o *não-saber* é produção peculiar do inconsciente, Lacan vale-se daquilo que Freud sempre intuiu, expressando, algebricamente, a simbolização da estrutura da

metonímia e da metáfora, que anteriormente teve seus mecanismos representados textualmente. Vejamos, na fundamentação teórica abaixo relacionada, a orientação de leitura, estabelecida por Lacan, quanto aos elementos das referidas fórmulas, tomando como ponto de partida o algoritmo transformado:

A estrutura metonímica, indicando que é a conexão do significante com o significante que permite a elisão mediante a qual o significante instala a falta do ser na relação de objeto, servindo-se do valor de envio da significação para investi-la com o desejo visando essa falta que ele sustenta (...) A estrutura metafórica, que indica que é na substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é de poesia ou criação, ou, em outras palavras, do advento da significação em questão (...).(LACAN, 1998, p. 519)

Em face ao exposto, podemos resumir que o *imaginário* está para o *nascimento do eu* (subjetividade, investimento no sentido e na consistência), o *simbólico* está para o *registro da castração* (do funcionamento significante) e o *real* está para a *impossível formalização pela linguagem*.

Vejamos textualmente as postulações de Lacan (1974/75, p. 6) acerca dos três registros que compõem o nó borromeano

O nó borromeano, enquanto se sustenta pelo número três, é do registro do Imaginário. E o é naquilo que o imaginário se enraíza a partir das três dimensões do espaço, adiante isso ainda que não vai em lugar nenhum se conjurar com uma estética transcendental, é, pelo contrário, por que o nó borromeano pertence ao Imaginário, ou seja, suporta a tríade do Imaginário, do Simbólico e do Real, é enquanto essa tríade existe, naquilo que nela se conjuga com a adição do Imaginário, que o espaço, enquanto sensível, encontra-se reduzido a esse mínimo de três dimensões, ou seja, de sua ligação ao Simbólico e ao Real. Outras dimensões são imagináveis, e foram imaginadas. É por ligar com o Simbólico e com o Real, que o Imaginário reduz-se à aquilo que não é um máximo imposto pelo saco do corpo, o que não é um máximo, mas

que, pelo contrário, define-se por um mínimo, isto que faz com que só haja nó borromeano, se houver ao menos três.

O NÓ NA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO DISCURSIVA

Não seria temerário dizer que encontramos em Lacan importantes contribuições teóricas para reformular a noção de *relação pedagógica*, entrelaçando a transformação da relação de *poder e saber*, que pode ser instaurada no contexto educacional, com a genial invenção dos registros *Real, Simbólico e Imaginário*.

Para isso, é necessário que entendamos a

situação pedagógica como discurso, onde só há lugar para uma visão dinâmica de interlocução e, portanto, de partilha de conhecimentos e experiências; nessa visão, os “sujeitos”, em toda a sua complexidade de seres sociais com interesses, necessidades, anseios e expectativas particulares (verdadeiras intenções subjacentes), “produzem sentido”, constroem vida⁷,

sendo “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”⁸.

Assim, podemos inclusive recorrer a Foucault (1971), para destacar que a força resultante da articulação entre poder e saber se inscreve no discurso, de modo que o poder “seja entendido como um exercício e não como uma posse”⁹. Porém, a relação pedagógica, no que respeita ao exercício e à posse do poder, não se dá segundo essa premissa ponderada por Nóbrega (2001). Tal relação é construída com base nas posições que cada um ocupa na escola, isto é, o professor (e outras

⁷ CORACINI, 1991 *apud* NÓBREGA, 2001, p. 66.

⁸ PÊCHEUX, 1990, p. 43.

⁹ NÓBREGA, 2001, p. 69.

posições legitimadas em âmbito institucional) como ator principal com uma participação majoritária e o aluno como ator coadjuvante em um lugar de passividade.

Portanto, a essa pretensão de fixidez das posições do circuito do poder e saber, no âmbito da relação pedagógica, é dado o nome de *circularidade*, em que há o apagamento do lugar da posição do aluno e a legitimação de apenas um lugar (o do professor ou posições similares de funcionamento).

Não há espaço para concordar com essa perspectiva de Discurso Pedagógico pautado na relação *causa-conseqüência*, donde o aluno figuraria como a causa (“o que não sabe”¹⁰) e o professor como a conseqüência (“o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino”¹¹).

Seria possível romper essa lógica tradicional engendrada pelo campo educacional, a partir do momento em que assumirmos que os agentes que atuam no sistema educacional se inscreverem como sujeitos, entendendo-os do ponto de vista da sua constituição pela via do registro do Real, do Simbólico e do Imaginário, recorrendo ao *nó borromeano* de Lacan (1974-1975).

A partir daí, uma nova configuração da relação entre poder/saber e professor/aluno poderia se instaurar, não mais em uma ótica estritamente egóica (teoria do ego), por uma via de categorias: aluno, professor, pedagogo, mas, sim, em uma vertente que concebe o sujeito como “efeito clivado, faltoso e desejante do inconsciente, que, em Lacan, pertence ao simbólico e também à ordem imaginária”¹².

Tanto o entendimento do binômio *poder/saber* quanto do binômio *professor/aluno*, ao que parece, não poderia permear a concepção de *sujeito-origem*. Aos que filiam a essa concepção propõe o sujeito como fonte intencional, representando, em sua

¹⁰ RIOFLI, 1999, p. 34.

¹¹ RIOFLI, 1999, p. 34.

¹² TEIXEIRA, 2005, p. 74.

enunciação, a língua da transparência, da autonomia, da imanência. Isto é, o funcionamento desse sujeito teria como ancoragem noções estáveis, homogêneas e centradas, pautado na completude do dizer; não havendo espaço, para que novos e outros sentidos se instalem no interior do sistema. Agora, tomando como ponto de referência as contribuições lacanianas, bem como as (re)leituras de estudiosos preocupados por essas contribuições, tais binômios poderiam se apoiar em uma compreensão do sujeito como efeito de linguagem (*efeito-sujeito*). Portanto, há aí um

sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas. Nem a hipertrofia do sujeito cheio de vontades e intenções, nem o total assujeitamento e a determinação de mão única. O sujeito assim como é afetado pela formação discursiva onde se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer. O efeito sujeito seria o resultante desse processo de assujeitamento produzido pelo sujeito em sua movimentação dentro de uma formação discursiva¹³.

Nessa medida, levando em consideração a flexibilidade do discurso ora como *lugar de poder* ora como *lugar de transformação*, a relação pedagógica pode ser condicionada por gesto de identificação pela via da transferência, em que haja o fomento da *singularidade* do sujeito e não uma *circularidade* apresentada pelo registro do imaginário.

Cumprido destacar que não é a autoridade do professor do ponto de vista institucional que está sendo colocada em questão, mas, sim, a tomada da palavra pelo aluno, sem negar a figura daquele.

¹³ FERREIRA, 2005, p. 18-19.

Riofli (1999) estabelece que a relação pedagógica não pode ser sustentado apenas pelo registro do imaginário e pelo registro do simbólico. É preciso trazer também para reflexão o registro do real, sendo abordado por ela como *ética da repetição do real* (repetição, pois, para ela, remontando o texto de Orlandi (1996), “é a repetição histórica é a que produz realmente conhecimento”¹⁴).

No que diz respeito à produção do saber, no âmbito da incidência da ética da repetição do real, destacamos que a posição subjetiva do aluno é colocada em constante alteridade tensiva transformando-o na condição de sujeito, por meio de sua própria palavra.

Assim, o estatuto da relação entre professor e aluno, na vigência de uma ética da repetição do real, toma uma nova configuração pela via da *transferência*. Para Riofli (1999),

em uma de suas vertentes, então, a transferência, que frequentemente manifesta-se empiricamente na forma de um sentimento amoroso, nada mais é do que esta suposição de um sujeito externo ao seu saber inconsciente. E, como tal, é subversiva, pois induz o sujeito a continuar falando, ou seja, produzindo mais saber. Isto ocorre quando um sujeito, ao ser escutado, pode se desalienar dos seus ideais, que o empurram para o registro da identificação (...).¹⁵

Por isso, a junção da perspectiva do simbólico com a do real é de extrema relevância para haver a emergência de sentidos outros, sendo-os tessidos, (des)tessidos e (re)tessidos pela via da *transferência* ou pela via da *transformação da relação transferencial*.

¹⁴ ORLANDI, 1996, p. 140.

¹⁵ RIOFLI, 1996, p. 74-75.

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DO MATERIAL ELEITO PARA ANÁLISE

O Serviço Pedagógico de uma dada escola da 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, com o intuito de orientar os professores da educação básica (Nível: Séries Iniciais), circulou um texto (sem identificação de autoria ou da fonte) de quatro páginas, cujo título parece ser *Disciplina em classe e formação da cidadania*. Esse texto diz respeito à responsabilidade atribuída, culturalmente, à escola no processo de maturação do comportamento humano. Com fortes pretensões prescritivas, o texto aponta a escola como um relevante instrumento de castração humana. Assim, conforme os efeitos de sentidos produzidos pelo texto, a escola assume o papel de promotora da interface entre o *comportamento humano* (no caso do texto, bastante essencializado) e a *prática da cidadania*. Ou seja: a consolidação de certa cidadania só seria possível via um padrão desejável de comportamento humano.

Ao que parece, a divulgação (ou circulação) desse texto se prende a um fenômeno educacional que acontece nas salas de aula (também extensivo ao contexto escolar), denominado de *indisciplina*. Portanto, toda manifestação de comportamento que rompe com a lógica estereotipada pela escola é tratada pela via da indisciplina; o que, na verdade, para nós, trata-se da manifestação do seguinte sintoma: *impotência da escola em inserir o aluno no circuito dos sentidos que ela mesma (re)produz*. Em tal texto, a *singularidade* do comportamento humano é radicalmente apagada, em proveito de *categorias comportamentais*. E, sobretudo, o desvio de comportamento é classificado, segundo o texto, como um problema que foge às estratégias engendradas pelo professor (sujeito controlador). Sendo assim, na tentativa de construir um *perfil identitário* de cada categoria comportamental, podemos observar no texto a mobilização de supostas características via relações de adjetivação. Ainda em cada categoria comportamental observamos marcas

linguísticas injuntivas, estabelecendo os passos a serem seguidos para a superação do comportamento problematizado.

MODO DE SELEÇÃO DOS RECORTES DISCURSIVOS PARA ANÁLISE

Levando em conta o material mobilizado, *Disciplina em classe e formação da cidadania*, selecionaremos do texto recortes em que estejam discursivizados aspectos que constroem certas representações subjetivas sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional; mais precisamente, representações subjetivas sobre o professor e sobre o aluno. Cumpre ressaltar que, dada a natureza do material, a nossa ênfase será sobre certas representações subjetivas construídas sobre o aluno. Assim, selecionaremos os dizeres que apontam para as categorias comportamentais produzidas sobre os alunos. Passemos, portanto, às análises. Conforme notaremos em alguns recortes discursivos, os erros de digitação serão mantidos.

TEXTUALIZAÇÃO DA ANÁLISE

Ao lermos o texto, é possível notar o desejo por uma teoria/método que garanta o comportamento esperado dos alunos em uma sala de aula. Portanto, após uma suposta definição de “comportar-se”, observamos o uso da expressão “em paz” que no texto aparece aspeada. Vejamos:

(1) Saber respeitar as necessidades de um grupo, aprender¹⁶ a não prejudicar uma dinâmica social não é importante apenas para que o professor possa dar uma aula “em paz”. É conquistar a cidadania.

¹⁶ No texto em análise, esta palavra aparece grafada desse modo.

Nesse recorte discursivo, o uso da expressão “em paz” é bastante instigador: *o que a escola toma como parâmetro para classificar a paz/o sossego em uma determinada aula?* Ao que parece, de acordo com o texto, toda *relação tensiva* que se constitui em sala de aula produz, na verdade, uma ameaça ao padrão de comportamento prescrito pela escola em vez de produzir aprendizagem. *Será mesmo que há um espelhamento entre o comportamento dos alunos em sala de aula com a conquista da cidadania?* Para nós, levando em conta nosso *gesto de leitura* e nosso *gesto de interpretação*, a perspectiva entre *comportamento dos alunos* e *conquista da cidadania* não é tão reducionista.

Coadunamos a perspectiva de que nesse processo de conquista da cidadania há outras constitutividades subjetivas que transcendem o espaço da sala de aula. Trata-se da concepção de que há *sujeito* na jogada e não apenas uma categoria. Com isso, não estamos negando radicalmente o papel político da escola na constituição do *laço social* entre aluno e mundo. O que estamos tentando problematizar é a via pela qual a escola efetiva seu papel político.

No texto, são arroladas as seguintes categorias:

- (1) O dispersivo e o distraído;
- (2) O conservador;
- (3) O polemizador;
- (4) O apático;
- (5) O que não faz a lição de casa;
- (6) O que perturba demais;
- (7) Esse aluno não tem jeito mesmo...

Após listar cada categoria de aluno suposta em uma sala de aula, observamos sempre um pequeno texto informando o professor sobre os principais traços dessa categoria (para nós, semelhante estrutura textual dos *horóscopos*) e, conseqüentemente, a descrição do modo ideal de como o professor deverá proceder com o suposto aluno. Vejamos resumidamente alguns aspectos de cada texto que selecionamos, a saber:

(1) - O dispersivo e o distraído

Principais traços identitários: Aqui, o suposto perfil é construído via negação de determinadas ações. Eis os traços: "... **não** atrapalha a aula...", "... sempre 'viajando' em seus pensamentos...", "... **não** está ligado na aula...". Em seguida, encabeçada pela pergunta "O que fazer?", observamos a receita para o professor; os passos definitórios da solução em sala de aula. O que é também bastante instigante é o fato de que, segundo o texto, todos os passos arrolados produzirá o efeito de concentração do aluno em sala de aula. Tomemos o trecho:

Isso **o reforçará** e a partir daí, ele encontrará forças para **combater seu próprio desligamento**.

De posse desse recorte discursivo, podemos perceber como o aluno é tratado como uma *categoria*: sempre a relação textualizada é de causa-consequência, o que torna sempre clara a previsibilidade. Será mesmo que todos os passos listados no texto sobre essa categoria (**o dispersivo e o distraído**) produzem eficazmente o resultado prometido? Será que as questões educacionais não demandam de nós uma visão mais crítica, mais especializada em vez de uma visão meramente especulativa?

(2) - O conversador (ou, segundo o texto, *compulsivamente conversadores*)

Principais traços identitários: Nesta categoria, a tentativa de definição perpassa o uso da preposição *sem*, a qual, no texto, exprime certa *relação de ausência* almejada para o estabelecimento do perfil. Vejamos o recorte discursivo:

(...) há alunos que conversam o tempo todo com os colegas do lado, **sem** que haja nesse comportamento uma intenção de perturbar a aula. São os **compulsivamente conversadores**, aqueles que não agüentam ficar um minuto inteiro **sem** comentar alguma coisa, até mesmo sobre o que está ocorrendo na aula, **sem** cochichar, **sem** ter sempre alguma coisa urgente para ‘combinar’ com o colega do lado, ainda que esse colega não seja o seu melhor amigo nem um conversador como ele (...).

A relação de ausência está relacionada, na primeira ocorrência, à não “intencionalidade” do suposto aluno em perturbar a aula, isto é, trata-se, de acordo com o texto, de uma perspectiva de *haver o controle* da intenção e não de uma demanda que se manifesta à revelia do sujeito. É pertinente destacar que, nessa ocorrência da preposição *sem*, há uma representação positivada desse traço. Nas outras ocorrências da preposição *sem*, compreendemos a relação *presença/ausência*, pois o uso de tal preposição possibilita ressaltar a presença dos traços peculiares a categoria **conversador** e, em concomitância, entrever (no sentido de avistar) os traços almejados em uma representação subjetiva de um aluno ideal.

Após a descrição do perfil identitário da categoria conversador, observamos novamente a pergunta “O que fazer?” e, em seguida, os passos definitórios do modo como lidar com essa categoria de aluno. Os verbos no imperativo postulam a *performance* do professor em sala de aula. Por isso, cabe ao professor: “ponha”, “peça”, “encarregue”, etc. O texto finda com uma afirmação super categórica, qual seja: “**Todos** os conversadores, como gostam naturalmente de falar, enquadram-se

quando se pede sua participação na aula.” E como fica a singularidade do funcionamento subjetivo? Será que essa afirmação pode ser sustentada? Isso, ao que parece, é um nó na educação.

(3) - O polemizador

Principais traços identitários: Aqui, o texto é iniciado pela seguinte assertiva: “Toda classe tem sempre aquele **aluninho ‘do contra’**. O uso do substantivo **aluno** mais o sufixo-**inho** produz, no texto, um efeito de sentido pejorativo sobre essa categoria de aluno. Assim, enquadra-se nesta categoria todo aluno que questionar a lógica engendrada pela escola em sala de aula. É possível, novamente, recuperarmos a pergunta que fizemos a pouco: *o que a escola toma como parâmetro para classificar a paz/o sossego em uma determinada aula?* Será que a manifestação de aspectos tratados pela escola como “do contra” poderia ser apontada como um sintoma sobre algo? Que efeito produz em sala de aula, em termos de relação subjetiva, o “aluninho do contra”?

A descrição do suposto perfil identitário peculiar a esta categoria se prende ao uso de algumas orações condicionais, encabeçadas pela conjunção condicional *se*. Desse modo, com a finalidade de marcar as atitudes “transgressoras” do **aluno polemizador**, notamos que no texto aparece, primeiro, a descrição da circunstância produzida pela escola em sala de aula (concebida como superior e, sobretudo, como propícia para o *ensino e aprendizagem*) e, depois, a descrição das atitudes do aluno que rompem com a circunstância legitimada pela escola. Vejamos o recorte discursivo que ancora essas observações:

Se você diz que um trabalho deve ser escrito, ele reclama, achando que seria melhor fazê-lo oralmente. **Se** você passa uma lição para ser feita em classe, ele pergunta por que não fazê-la em casa. **Se** você propõe uma tarefa em grupo, ele palpita que seria melhor fazê-la individualmente. **Se** você determina que os grupos devem ser compostos por quatro alunos, ele quer que sejam de cinco e assim por diante.

Portanto, dado o nosso gesto de leitura, observamos que a escola, de um lado, é concebida como a promotora de circunstâncias ideais para se ensinar e se aprender e, de outro lado, os alunos são abordados como os “transgressores” (subversivos).

Ao defender esse ponto de vista expresso por nosso gesto de leitura, não estamos negando a manifestação do fenômeno da *indisciplina* (na falta de um termo mais apropriado). O tom analítico que pretendemos propor sobre tal fenômeno se faz, aqui, pela via da concepção de que uma das facetas de funcionamento do sujeito, por exemplo, pode ser a *resistência*.

Pela terceira vez, após a descrição das supostas características da categoria de aluno, aparece a pergunta “O que fazer?” e, logo depois, as advertências no processo de orientação do professor: “Não polemize...”, “Não debata...”, etc. Inclusive, a orientação de que, em casos extremos, é recomendável a atitude, por parte do professor, de ignorar a fala do aluno em sala de aula, conforme a técnica “extinção de comportamento”.

Vejamos outra categoria a seguir.

(4) – O apático

Principais traços identitários: De acordo com o texto, trata-se de um dos tipos de alunos mais complicados, visto que é um aluno “(...) que fica **sentado, quietinho**, nunca fala e geralmente apresenta um rendimento muito **baixo** (...)”. Isto é, trata-se de um aluno sem nenhuma ação positiva em sala de aula. Aqui, o processo de descrição se faz via relações de adjetivações. Uma ilusão de que os adjetivos mobilizados são capazes de designar essa categoria de aluno de modo inequívoco.

A pergunta “O que fazer?” aparece outra vez, além das vezes que arrolamos anteriormente; depois, são prescritos os passos a serem seguidos pelo professor, para que essa categoria de aluno seja transformada.

Passemos à análise de outra categoria de aluno.

(5) - O que não faz a lição de casa

Principais traços identitários: Aqui, há o desdobramento, ao que parece, de outra categoria de aluno: **o aluno relapso não-assumido**. Esse “faz as lições desleixadamente, com erros, sem capricho e sem revisão”, enquanto aquele (**o que não faz a lição de casa**, que seria o foco do texto) “deixam costumeiramente de trazer as lições pedidas”.

A descrição esperada sobre o aluno **que não faz a lição de casa** é silenciada, tanto que, dessa categoria, há o desdobramento de uma outra (**o aluno relapso não-assumido**); que, no texto, é descrita pela via de *relações de adjetivações*.

Uma vez mais, notamos a pergunta: “O que fazer?”. Em seguida, as orientações a ser seguidas pelo professor. Trata-se de orientações embasadas na *concepção behaviorista* (estímulo-resposta). Ou seja, basta o professor proceder dessa *maneira X* que o aluno responderá da *maneira Y* (já prevista pela *lógica de X*).

Dado o aporte teórico que mobilizamos até o presente momento, será que a lógica do sujeito não é de outra ordem? E a ética do desejo, será que há espaço para ela em sala de aula?

A seguir, continuamos a analisar mais uma categoria de aluno arrolada no texto mobilizado para análise.

(6) - O que perturba demais

Principais traços identitários: O texto específico desta categoria é iniciado por meio da justificativa de que, a despeito de o professor se valer das dicas listadas no texto como um todo, haverá sempre *o limite*: retirar o aluno (**o que perturba demais**) da sala de aula. A concepção de *limite*, aqui, é textualizada a partir da

noção de que as estratégias engendradas pela escola, por falta de algum esforço educacional, falham; assim, seguindo a tendência discursivizada pelo texto, notamos que está extirpada a possibilidade de esse limite figurar com o Real em sua dimensão contingencial, segundo vimos há pouco.

Isso só contribui para a leitura de que o sujeito do qual se fala no texto é um *sujeito controlador e imbuído de intenções*. Como cabe nessa concepção de sujeito, embora sem a pergunta “o que fazer”, observamos alguns passos informando sobre o modo de como lidar com essa categoria de aluno. Vejamos o recorte discursivo:

(...) Ele deve ir direto para a biblioteca ou para uma sala vazia, onde ele fique sozinho, trabalhando. Não lhe dê um ponto negativo por ele ter sido expulso. Essa punição só será dada se, depois, ele não trazer o que lhe foi pedido (...)

Por fim, passemos à problematização sobre a última categoria de aluno.

(7) - Esse aluno não tem jeito, mesmo ...

O título desta categoria pede um comentário: o uso da vírgula antes do termo *mesmo* denota uma ênfase, cujo efeito é “esse aluno está fadado ao fracasso, pois ele é impossível, em termos comportamentais”. Isto é, ele não tem jeito, mesmo!!! É possível sentenciar tão categoricamente um tipo de aluno?

Principais traços identitários: Aqui, são usados os adjetivos “incuráveis” e “perdidos” para descrever essa categoria de aluno. Inclusive, para informar ao professor que as técnicas pedagógicas, às vezes, podem ser insuficientes para determinados casos. O que, para nós, já é pressuposto, pois todo investimento em técnicas que homogeneíze é um tanto quanto complicado.

Trata-se de técnicas, no caso do texto, que extirpam todo o funcionamento subjetivo singular. Em vez de receitas, de fato, as relações pedagógicas por outra via que não a da homogeneização solicita sempre uma análise de caso a caso. Mas, para que isso se constitua no campo pedagógico, é preciso que o professor entre no jogo e esteja apto a (re)inventar uma relação pedagógica capaz de inserir o aluno no domínio de circulação dos sentidos que a própria escola (re)produz.

Para tanto, não é necessário uma atuação extraordinária do professor em sala de aula (como a dos heróis em quadrinhos, conforme memória recuperada no próprio texto em análise) e, sim, a entrada dos professores no jogo, tentando vislumbrar não apenas a dimensão imaginária constituinte ao sujeito, mas também a Simbólica e a Real.

Sendo assim, ressaltamos, para findar este momento, que, em se tratando de funcionamento subjetivo, não há receitas nem garantias. Contudo, há uma constante demanda de (re)invenção. Estamos condenados a isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos educadores tendem a enxergar o fenômeno educacional de forma simplista, considerando o aluno como um agente passivo. Nesta perspectiva, muitos educadores adotam uma postura autoritária, onde várias situações são “resolvidas” a partir de “receitas”. Para um determinado comportamento, é prescrita uma receita, que devolverá ao professor sua “paz” em sala de aula.

Nesta pedagogia tradicional, muitos fenômenos que atrapalham o cotidiano da sala de aula são “solucionados” a partir de receitas, que não consideram o funcionamento do aluno a partir das dimensões do real, imaginário e simbólico, proposto por Lacan. Nesta concepção o professor é aquele que detém o saber, ele é visto como o agente fiscalizador e punitivo em sala de aula. Esta visão tende a transformar a educação como um processo doloroso e repulsivo.

Os fenômenos educacionais não são solucionados por receitas, pois os sujeitos que se inserem no jogo educacional não são previsíveis. Não é possível atuar numa sala de aula prevendo possíveis situações, como aquelas que listamos nas sete categorias acima. Percebemos também que o discurso que impera em nosso cenário educacional é o *discurso da lamentação*, tais como: Este aluno não tem jeito, o governo não investe na educação, nossa escola não possui recursos financeiros etc.

A dinâmica educacional é rica e cheia de situações que requerem uma postura humanista do professor. Com esta atitude, o professor procura se aproximar da realidade do aluno considerando a diversidade de pensamentos, a diversidade de comportamentos etc.

Nossos educadores precisam rever sua postura pedagógica, inserindo o aluno no processo educacional como agente ativo. Desta forma, o conteúdo ministrado ganha significado, e o conhecimento se torna algo agradável, e não uma mera obrigação por parte do professor (ensinar) e por parte do aluno (aprender). A escola como um todo precisa motivar os professores e os alunos, não prescrevendo receitas, mas entendendo o conhecimento como uma construção coletiva. Um conhecimento que não seja compartimentado, mas global e rico de significado. Pela atenção de todos, obrigado.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. Saussure. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995. p. 34-49.

DOR, J. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 267.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LACAN, Jacques. **O Seminário 22**. (1974-1975). *R.S.I.*

LACAN, Jacques. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud**. *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

NÓBREGA, Mônica. **Discurso e sociedade - práticas em análise do discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

MARLENE, Teixeira. **Análise de Discurso e Psicanálise - Elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2. ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2005.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

RIOFLI, Cláudia. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de Língua Materna** (Tese de Doutorado). UNICAMP, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O Adeus às Metanarrativas Educacionais**. Ed. Vozes. 2003.