

Discurso e sujeito em movimento argumentativo sobre o brincar e as brincadeiras na infância

Ana Caroline Del Bem Caldas

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP),
Ribeirão Preto, Brasil
orcid.org/0000-0001-8893-3179

Soraya Maria Romano Pacífico

Docente da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão
Preto, Brasil
orcid.org/0000-0002-2973-3254

Ao reconhecer o brincar como atividade principal na infância e, também, que o direito de brincar tem sido excluído das rotinas escolares, este trabalho tem o objetivo de analisar o discurso produzido por sujeitos-alunos, na faixa etária entre 6 e 7 anos, a fim de compreender como eles argumentam e constroem sentidos sobre o brincar e as brincadeiras na infância. O trabalho tem como fundamentação teórica os conceitos da Análise do Discurso de Michel Pêcheux, para analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, além de considerar, também, os estudos de Plantin para analisar a argumentação referente ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos argumentos sobre o direito ao brincar.

Palavras-chave: Argumentação. Brincadeiras. Discurso verbal e não verbal. Sujeito discursivo.

Discurso y sujeto en movimiento argumentativo sobre el jugar y los juegos en la infancia

Al reconocer el jugar como actividad principal en la infancia y también que el derecho de jugar ha sido excluido de las rutinas escolares, este trabajo tiene como objetivo analizar el discurso producido por sujetos-alumnos, con edades entre los 6 y los 7 años, a fin de comprender cómo discuten y construyen significados sobre el jugar y los juegos en la infancia. El trabajo tiene como fundamento teórico los conceptos de Análisis del Discurso de Michel Pêcheux, con el fin de analizar los efectos de sentidos producidos por los sujetos, así como los estudios de Plantin, orientados al estudio de la argumentación respecto de la forma como los sujetos hablan de sus emociones, valorando los afectos que pueden repercutir en las discusiones sobre el derecho a jugar.

Palabras clave: Argumentación. Juegos. Discurso verbal y no verbal. Sujeto discursivo.

Discourse and subject in argumentative movement about playing and games in childhood

In recognizing playing as the main activity in childhood and that the right to play has been excluded from school routines, this paper aims at analyzing the discourse produced by students-subjects, aged between 6 and 7 years, in order to understand how they argue and build meanings about playing and games in childhood. The work considers concepts from Discourse Analysis, as proposed by Michel Pêcheux, in order to analyze the effects of meaning produced by the subjects, and also draws on Plantin's studies to analyze the argumentation regarding the way the subjects talk about their emotions, valuing the affections that may echo in the arguments about the right to play.

Keywords: Argumentation. Play. Verbal and non-verbal discourse. Discursive subject.



Introdução

Uma educação de qualidade deve considerar as diversidades presentes em sala de aula e atender aos princípios de uma aprendizagem significativa, além de incluir o brincar como atividade principal na infância para proporcionar o desenvolvimento infantil. No entanto, se tivéssemos a certeza de que o direito ao brincar e às brincadeiras estivesse garantido aos alunos da Educação Básica, como está nos documentos oficiais sobre Educação Básica, tais como LDB 9.394/1996, ECA 8.069/1990 e BNCC¹, veríamos as atividades lúdicas e as práticas de/com brincadeiras com mais frequência nas rotinas escolares. Contudo, com base em nossos estágios curriculares e, em nossa docência, temos ciência de que, apesar de garantido no papel, o direito de brincar não é exercido do lado de dentro dos muros escolares.

Instigadas por essa questão, objetivamos analisar os discursos produzidos por sujeitos-alunos, na faixa etária entre 6 e 7 anos, sobre o brincar e as brincadeiras que vivenciaram na escola. Para isso, propusemo-nos levar a leitura e interpretação das obras de arte de Candido Portinari para uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que possibilitaram aos sujeitos da pesquisa o contato com a linguagem artística, a fim de compreender como eles argumentam e constroem sentidos sobre o brincar e as brincadeiras na infância, ou melhor, se eles argumentam sobre o direito da criança às brincadeiras, tendo a pintura como mote para a prática da argumentação, entendida aqui, como um direito (PACÍFICO, 2002; 2012; 2016).

Este trabalho tem como fundamentação teórica os conceitos da Análise do Discurso (AD) de Pêcheux (1997; 1999; 2014), para analisar os efeitos de sentido nos discursos dos sujeitos, além de considerar os estudos de Grácio (2010) e Plantin (2008) para analisar a argumentação no tocante ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos argumentos construídos.

Segundo Orlandi (2005), para a AD é importante que um sujeito seja motivado a criar a sua própria história, seus sentidos e seus significados, um sujeito sócio-histórico que produz sentido e significado naquilo que faz e consiga mostrar o seu lugar/espço na argumentação, pois por meio da fala o sujeito pode praticar a argumentação e ocupar um lugar político/ideológico. Nas palavras da autora:

A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2005, p. 21).

¹ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente 8.069/1990 e BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Pacífico (2002), argumentação e autoria mantêm relação de interdependência, porque, para a autora, a argumentação exige que a autoria se instale. O discurso que nos interessa, neste trabalho, foi construído com os argumentos dos sujeitos-alunos. Todo discurso é constituído pelas formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias. Começamos pelo que Pêcheux (2014) caracterizou como formações imaginárias: o sujeito imagina o que ele pode dizer em determinado momento, para determinado interlocutor, e, capturado pela ideologia com a qual se identifica. Os sentidos construídos pela interlocução têm relação com os meios de produção material, que impacta na luta de classes, em dado contexto sócio-histórico. Essa relação apresentada constitui as condições de produção do discurso, visto que a exterioridade da língua é constitutiva do processo de produção dos sentidos.

Espera-se, com os resultados deste trabalho, refletir sobre o dizer e a argumentação dos sujeitos-alunos, na etapa inicial de escolarização, na qual, apesar de serem essenciais para a constituição do sujeito-criança, os afetos e as emoções que podem emergir pelo brincar e pelas brincadeiras nem sempre são considerados.

1 Metodologia

Para a construção do dispositivo analítico que atendesse aos nossos objetivos foram registrados os discursos sobre o brincar em uma pesquisa de campo, nos quais os sujeitos-alunos falaram das brincadeiras praticadas na escola, e, também, os discursos que indicaram as interpretações que eles fizeram a partir das obras que retratam o brincar e as brincadeiras nos quadros de Portinari.

Participaram da pesquisa 20 sujeitos-alunos e foram propostas atividades de discussão em roda, no 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Ribeirão Preto. Durante os encontros, foram apresentadas em materialidade impressa e contextualizadas as seguintes obras artísticas de Portinari: “Meninos Brincando, 1955”; “Roda Infantil, 1932”; “Meninos Soltando Pipas, 1947”; “Menino com Pião, 1947”; e, “Futebol, 1935”². Por meio de uma contextualização da história do pintor, mencionamos que essas obras representaram a infância de Portinari, vivida no interior de São Paulo, na cidade de Brodowski, sua terra natal.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa, da FFCLRP-USP, e, a escolha da escola foi feita e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, de Ribeirão Preto. A coleta de dados foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2019, na escola, com a supervisão da equipe pedagógica. Durante todos os encontros, foram realizadas gravações de todas as conversas em grupos com os sujeitos-alunos por meio de um gravador de voz. O conteúdo gravado foi transcrito

² Disponível: <http://www.portinari.org.br/>

exatamente da forma como foi coletado. Todos os alunos da turma aceitaram participar da pesquisa e as pesquisadoras foram as responsáveis pela coordenação das conversas em grupo, não havendo a interferência da professora da turma durante os cinco encontros.

Pesquisadoras e sujeitos da pesquisa estabeleceram um diálogo, a fim de que conseguissem realizar gestos de interpretação sobre as obras artísticas e relacioná-las, ou não, com os sentidos de brincadeira que perpassam o dia a dia escolar.

Dentre as condições de produção do discurso, consideramos, também, a argumentação, prática discursiva na qual os sujeitos, diante de um questionamento, expõem, disputam e defendem seus pontos de vista por meio de argumentos. No caso deste trabalho, por meio da oralidade que sustentou a interlocução na roda de conversa, foi possível propor perguntas e questionamentos sobre o brincar, tanto na escola quanto nas telas de Portinari.

As perguntas realizadas durante a roda de conversa foram pensadas e elaboradas previamente, foi criado um roteiro a fim de provocar situações para a argumentação, embora seja do conhecimento do analista do discurso que sujeitos e sentidos se constroem junto com texto e, por isso, o sentido sempre pode vir a ser outro (PÊCHEUX, 2014). A pergunta, que também pode ser denominada “questão”, de acordo com o aporte teórico apresentado por Grácio (2010), direciona a discussão para o confronto de respostas desencadeando a argumentação diante de pontos de vista diferentes.

Uma questão, pelo contrário, não se caracteriza pela linearidade da resposta esperada, mas, ao contrário, pela ambiguidade, no sentido etimológico do termo, ou seja, que origina, pelo menos, dois sentidos de resposta. Como anteriormente vimos, Plantin chama a este tipo de questões “questões argumentativas”. (GRÁCIO, 2010, p.41)

Deste modo, os sujeitos-alunos foram questionados por meio de “questões argumentativas” para que pudessem colocar em movimento os gestos de interpretação perante as obras artísticas. Eles discursivizaram sobre como é ser criança na escola em que estudam, se é importante brincar, se o brincar está presente na escola, ou não, e, também, se é possível ser criança sem brincadeira. Buscamos escutar os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre as crianças representadas nas obras de Portinari para saber se, na opinião deles, as crianças retratadas estão felizes brincando; se brincar traz felicidade; se eles concordam que quem brinca é feliz; se eles concordam que a escola foi feita para crianças; se, é possível ficar na escola sem brincadeira; se a escola foi feita para crianças; se é possível ser criança sem brincadeira.

Na formação discursiva dominante no contexto escolar, da sociedade capitalista contemporânea, são valorizadas as atividades tradicionais de ensino e a aprendizagem

de conteúdos que desconsideram o direito ao brincar. Em relação a isso, nosso objetivo era provocar um ruído nessa formação discursiva dominante sobre a escola não ser lugar de brincadeira. Para isso, foram feitas “questões argumentativas” (PLANTIN, 2008) para provocar a argumentação dos sujeitos-alunos: “Brincadeira foi feita para criança?”; “Escola foi feita para crianças?”; “É possível ser criança sem brincadeira na escola?”.

Inicialmente, propusemos aos sujeitos-alunos que analisassem as expressões faciais das crianças representadas nas obras de Portinari. Em relação às obras em que não é possível ver os rostos das crianças foram feitas as seguintes perguntas: – “Dá para saber se essas crianças que estão de costas, nas obras de Portinari, estão felizes brincando?” – “Brincar traz felicidade?” – “Vocês acham que é verdade quando as pessoas dizem que quem brinca é feliz?”.

Para interpretar os indícios dos sentidos, recorreremos, também, ao paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Ginzburg discorre sobre um método para análise, no qual é necessário perceber indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas, instaurando assim o paradigma indiciário baseado na semiótica. Aprender a interpretar, classificar e decifrar pistas e sinais. Para ele, “O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.” (GINZBURG, 1989, p.145). Ele conseguiu perceber que há uma forma de conhecimento que pode estar na fronteira entre o conhecimento rígido das ciências naturais, que operam por demonstração e verificação empírica dos dados analisados, e, as formas criativas, como a literatura, poesia, mitos etc. Entre essas duas instâncias está o paradigma indiciário, que trabalha rastreando sinais tal como um caçador.

Relacionamos essa concepção de Ginzburg (1989) com os estudos de Pêcheux (2014) que valoriza a interpretação dos sentidos nos discursos, com base nos indícios que podem ser analisados e fortalecem a análise do objeto de estudo.

A responsabilidade do analista está em estabelecer explicitamente um dispositivo de análise com o qual poderá, partindo de uma descrição cuidadosa dos enunciados de seu *corpus*, explorar funcionamentos linguísticos/significantes que dão a ver os traços do interdiscurso que governa a interpretação para além dos cálculos de seus enunciadorees – e dos cálculos de seus pesquisadores no campo da Análise de Discurso. Por certo este é um trabalho sempre parcial, nunca feito “de uma vez por todas”, de configuração e experimentação metodológica, pelo qual o dispositivo analítico adquire centralidade quanto às possibilidades de exploração das margens semânticas de uma interlocução a partir de um recuo provisório e estratégico na interpretação. (BECK; FONSECA; SANTOS, 2019, p. 165)

Ao analisar e interpretar os discursos dos sujeitos-alunos, trabalhamos com a noção de recorte que, para a AD, de acordo com o conceito de Orlandi (1984), indicia um modo de funcionamento discursivo na/da história, discursos de sujeitos interpelados pela ideologia.

Portanto, os recortes não são considerados como frases ou pedaços de um texto, uma vez que eles mantêm relação com o *corpus* na íntegra, então, “por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” e “um recorte é um fragmento da situação discursiva”, sendo que, “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia” (ORLANDI, 1984, p. 14).

Para a AD, o objeto a ser analisado organiza-se em recortes, para que a multiplicidade de sentidos seja analisada (ORLANDI, 1984) e investigada por meio dos indícios nos discursos que podem ser interpretados (GINZBURG, 1989). As transcrições que deram origem aos recortes discursivos aqui analisados, os quais são apresentados respeitando-se o modo como foram produzidos pelos sujeitos-alunos, no momento da pesquisa, podem ser encontrados na íntegra na dissertação de mestrado intitulada “Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari” (CALDAS, 2021).

Ressaltamos que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, pois é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.” (PÊCHEUX, [1969]; 1997, p. 79).

Então, de acordo com o materialismo histórico, a infância e o brincar são uma construção social, as formas como esses conceitos são concebidos estão relacionadas com o contexto e o modo de produção da sociedade. Os sentidos produzidos constituem o interdiscurso, que é um elemento histórico institucionalizado, tudo que já foi dito por alguém em algum lugar, algo “esquecido” que é retomado no intradiscurso (PÊCHEUX, 2014) –, e a memória como parte do interdiscurso que o sujeito retoma e atualiza em seu discurso. Interdiscurso e memória fazem parte da produção e interpretação dos sentidos, ou seja, o que já foi dito afeta o presente contexto sócio-histórico e ideológico. (PÊCHEUX, 2014), porém,

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Pela constituição sócio-histórica do sujeito e dos efeitos de sentido dos discursos, inclusive o discurso da arte, consideramos que o brincar representado nas obras de Portinari, que utilizamos nesta pesquisa, não é o mesmo brincar que os sujeitos-crianças vivenciam na escola contemporânea, são sentidos diferentes que circulam e ressignificam a partir de seus interlocutores. Em contato com as obras de arte de

Portinari os sujeitos-alunos foram lançados a interpretar e a produzir sentidos que sempre podem ser outros, ou seja, podem ser diferentes dos sentidos interpretados em outro momento sócio-histórico-ideológico por sujeitos que ocupam ou ocuparam posições discursivas diferentes.

Com base nesse percurso teórico-metodológico, entrelaçamos o brincar, a infância e a arte em uma rede de interpretações e significações que serão analisadas, adiante.

2 Fundamentação teórica

Em virtude de que os efeitos de sentido podem ser interpretados pelo analista ao investigar os indícios no *corpus* discursivo, os sentidos também podem ser interpretados pelos sujeitos-alunos em contato com as obras de arte ao serem questionados durante as rodas de conversa realizadas no decorrer desta pesquisa. A arte desperta a curiosidade dos sujeitos e os sentidos podem ser interpretados através das obras de arte. Nesse movimento interpretativo, a argumentação pode ser analisada nos discursos dos sujeitos ao ocuparem uma posição que defenda, ou não, o direito da criança ao brincar, no contexto escolar.

Fazendo um trocadilho com a palavra “arte”, consideramos que argumentar é uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como a capacidade criadora do sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido de o sujeito fazer algo com o intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais. (PACÍFICO, 2012, p. 43)

Nosso foco aqui não será avaliar a argumentação em seu sentido retórico, que teve origem com os estudos de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), existem vários estudos sobre argumentação que sucederam a argumentação retórica de Aristóteles, mas na perspectiva que vamos defender aqui, com base na AD, argumentação é um direito do sujeito, que ocupa uma posição social e possui, ou pelo menos deveria possuir, uma opinião diante de um questionamento. Ademais, nosso objetivo não será avaliar se um argumento é bom ou ruim, no sentido de persuasão defendido pela teoria da argumentação retórica, mas analisar como os sujeitos-alunos sentem-se ao serem questionados sobre a importância do brincar, sobre a existência ou não desse brincar em suas vivências, sobre a possibilidade de ser criança com ou sem brincadeiras. Outro apontamento importante é que “defendemos o direito à prática da argumentação e não apenas ao acesso a textos que simulam ensinar sobre argumentação, tais como os que circulam na escola, sobre a produção de textos dissertativos-argumentativos.” (PACÍFICO, 2016, p. 192)

Os métodos de ensino tradicionais valorizam atividades em livros didáticos que não exploram os múltiplos sentidos, mas atividades que solicitam a cópia de palavras e

a repetição de sentidos já estabelecidos como “corretos”. A leitura e a escrita não garantem a aprendizagem da argumentação, pois a prática discursiva de argumentação vai muito além de uma estrutura textual e a reprodução dela.

Apesar disso, defendemos que é na escola que o sujeito pode e deve conhecer as relações desiguais de poder implicadas nas práticas argumentativas para poder exercer seu poder de argumentar, para poder encontrar nos discursos, os espaços para a argumentação. Em outras palavras, a argumentação deve ser legitimada na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade. (PACÍFICO, 2016, p.92)

Para um sujeito exercer o direito de se posicionar frente a outro sujeito e diante dos questionamentos sobre os sentidos que o rodeiam, ele precisa ter o contato com diversas leituras que lhe possibilitem a abertura para uma infinidade de interpretações. Sabemos que na escola o sujeito-aluno possui o direito ao brincar, à arte e à educação de qualidade, e, qualidade nesse sentido não é realizar muitas lições e atividades de cópia no livro ou caderno.

Como vimos, para argumentar o sujeito precisa ter acesso a uma multiplicidade de sentidos, precisa ter o direito de disputá-los; entretanto, no material didático encontramos resumos de textos, recortes, frases descontextualizadas e uma prática recorrente de preenchimentos de lacunas (PACÍFICO, 2016, p. 193).

Essas questões desqualificam uma atividade em roda de conversa que tem o objetivo de valorizar a argumentação, o letramento e os múltiplos sentidos que circundam os discursos dos sujeitos. Ao não considerar uma atividade de interlocução oral, desconsidera-se o direito à argumentação, tal qual defendemos neste trabalho. Portanto, nosso intuito foi a valorização da oralidade na roda de conversa que abriu possibilidade para a construção de múltiplos sentidos, de gestos de interpretação fundamentais para a argumentação.

Com base nos estudos de Grácio (2010) encontramos um aporte teórico que nos subsidia com um trabalho sobre diversos autores que exploram os conceitos de argumentação, sendo assim, não há uma ideia única e melhor, mas sim, ideias e posições diferentes que analisam os discursos com ênfase naquilo que dada posição discursiva defende. Dentre esses diversos autores que defendem uma perspectiva interacionista, Plantin, Perelman, Toulmin, Angenot, Ducrot, Amossy e outros, escolhemos os estudos de Plantin para analisar a argumentação no tocante ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos sentidos argumentados.

Para Plantin (2008), a partir de uma pergunta ou questionamento podem surgir argumentos antagônicos, que, ao se confrontarem demonstram dois ou mais pontos de

vista, mas isso não significa que um argumento seja melhor que o outro. Essa concepção de Plantin, a nosso ver, pode ser pensada com base na perspectiva da AD de modo que cada argumento representa uma posição discursiva, ou seja, dependendo da posição discursiva que o sujeito ocupa (professor, aluno, patrão, empregado etc.) e da formação discursiva com a qual ele se identifica os argumentos podem ser contratuais ou polêmicos. Ao relacionarmos os conceitos da AD com os estudos de argumentação dialogal de Plantin (2008), respeitando as especificidades de cada perspectiva teórica, entendemos que o analista do discurso pode interpretar se um discurso é mais ou menos argumentativo, sem ter a pretensão de analisar qual é o melhor argumento, posto que esse não é o objetivo dessas duas teorias.

O movimento pendular (PETRI, 2013) entre teoria e metodologia, que sustenta o dispositivo analítico da AD, favorece e enriquece nosso processo de análise da argumentação. No caso desta pesquisa, a produção e interpretação dos discursos dos sujeitos-alunos ao falarem sobre as obras de arte foi possível porque eles se reconheceram como sujeitos que têm o direito de argumentar diante dos questionamentos apresentados pelas pesquisadoras, mesmo se os argumentos fossem antagônicos à formação discursiva dominante.

Entendemos que os sujeitos-alunos argumentaram com base em suas emoções, que, se pensadas a partir da AD, podem estar relacionadas às condições de produção discursivas no que se refere ao jogo de formações imaginárias, isto é, quem eu sou para falar assim sobre X. Os estudos de Plantin (2010) nos fornecem uma contribuição sobre o papel das emoções na argumentação, pois para o autor não existe argumentação totalmente desprovida de emoções, que, segundo ele, não são contrárias à razão. Para Plantin (2010), em uma prática discursiva, a razão e a emoção são constitutivas do discurso e ambas são parte do movimento discursivo do sujeito.

E como não trabalhamos avaliando se um argumento é bom ou ruim, bem como não concebemos que o argumento é baseado na razão, posto que o sujeito não é dono do seu dizer, ele é capturado pela ideologia para produzir sentidos X ou Y, partimos do princípio que no discurso podem circular argumentos em relação a dado objeto discursivo, sejam quais forem as formações ideológicas materializadas em dadas formações discursivas às quais o sujeito se filia. De acordo com a AD pècheuxtiana, a formação discursiva materializa a formação ideológica do sujeito, e,

[a] formação discursiva refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica. (FERNANDES, 2008, p. 48-49)

Sobre a ideologia, Pêcheux baseia-se nos sentidos marxistas reformulados por Althusser para afirmar que a compreensão de ideologia é fundamental para a constituição dos sujeitos e dos sentidos; para produzir sentidos, o sujeito é afetado pela língua, pela ideologia e atravessado pela história, lembrando que sempre há o mecanismo ideológico trabalhando para fazer com que a interpretação pareça natural, como se só pudesse ser uma.

Assim, a ideologia captura o sujeito que está inserido em uma sociedade, que fora formada por determinantes históricos, e, a partir disso o sujeito consegue significar por meio da linguagem. “Para Pêcheux (2014), 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.” (ORLANDI, 2005, p. 17).

3 Análises: sujeito e discurso em movimento

Conforme já mencionado, a coleta de dados para nossa pesquisa ocorreu no contexto escolar. A escola é um Aparelho Ideológico de Estado, local onde ocorre a disseminação da ideologia dominante na sociedade (ALTHUSSER, 1985), ideologia que constitui o discurso do sujeito, que é interpelado pela formação discursiva dominante na sociedade capitalista (discurso sobre meritocracia, sobre o valor do capital, sobre a valorização das competências individuais, das tecnologias digitais etc.), o que não significa que todos os sujeitos-alunos serão interpelados da mesma forma e produzirão os mesmos discursos.

As relações de força e poder em uma sociedade influenciam a produção dos sentidos. Pelo mecanismo da antecipação, que se sustenta nas projeções imaginárias, o sujeito imagina o que pode ou o que não pode ser dito, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, [1969], 1997, p.82, grifos do autor).

Com base no dispositivo teórico-analítico, o analista visa a compreender os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito e se ele reproduz ou resiste às relações de poder e de força existentes na sociedade. Vejamos os sentidos colocados em discurso pelos sujeitos-alunos do Ensino Fundamental. Para este trabalho, selecionamos três recortes do nosso *corpus*:

Recorte 1:

Sujeito A: É porque brincar distrai a nossa cabeça.

Sujeito C: Felicidade é que quando eu tô muito triste eu prefiro brincar, quando eu chamo a minha vizinha pra brincar ela não quer, aí eu chamo a minha irmã, aí a minha irmã não quer brincar comigo, aí eu brinco a outra amiga, aí o vô dela brinca

com nós, nós faz uma bagunça lá e depois nós brinca de novo, porque amigo é pra brincar e por isso é felicidade.

Sujeito A: Felicidade é amigo, né!

Sujeito E: Quando eu tava brincando no celular ontem aí os meus amigos me chamaram aí eu larguei o celular e fui brincar.

No Recorte 1, os sentidos de brincar estão relacionados à felicidade e aos amigos, como lemos em: “Porque amigo é pra brincar e por isso é felicidade”, e, “Felicidade é amigo, né!”. Interpretamos que brincar e amigo funcionam como argumentos para a promoção da felicidade, como se uma nomeação definisse a outra, como observamos nas formulações que seguem a mesma estrutura sintática: “felicidade é amigo”; “felicidade é que quando eu tô muito triste eu prefiro brincar [...]”, em que o verbo ser, na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, liga felicidade a brincar e a amigo.

Entretanto, a AD defende que os sujeitos são heterogêneos, assim como as formações discursivas; por isso, outros sentidos podem circular na mesma sala de aula, produzidos por sujeitos-alunos da mesma faixa etária, e, no caso desta pesquisa, por sujeitos que tiveram acesso às mesmas telas de Portinari e participaram da mesma discussão promovida pelas pesquisadoras. Desse modo, na seguinte entrada discursiva, diante do mesmo questionamento que possibilitou as formulações analisadas no recorte 1, os sujeitos-alunos ao serem questionados se o brincar é importante na escola constroem outros efeitos de sentido, outros argumentos contrários à formação discursiva dominante, como nos mostra o Recorte 2:

Recorte 2:

Sujeito E: Tia, a escola foi feita pra estudar, mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola.

Neste sentido, o sujeito E argumenta que escola foi feita para estudar, como se houvesse uma oposição de sentidos entre estudar e brincar, efeito de sentido construído com o uso do adjetivo “engraçadinho”, que funciona de modo indiciário produzindo sentidos de graça, de palhaçada, de afronta, de aluno indisciplinado, formulações usadas no contexto escolar para aviltar os alunos que não agem conforme a disciplina e a seriedade determinadas para que a aprendizagem possa ocorrer, sentidos esses que constroem a formação discursiva dominante na escola tradicional, entendida aqui como aquela que funciona como um Aparelho Ideológico do Estado e não abre espaço para o dissenso, para a polêmica, para a argumentação. Segundo essa formação discursiva dominante, a escola não deve ser lugar para brincar, formação discursiva legitimada pela voz do adulto, pela gestão escolar, pelo professor que são interpelados

pela ideologia dominante, e, no caso do sujeito E, ele reproduz esses sentidos em seu discurso. Esse discurso é naturalizado pela ideologia, e, a escola é um Aparelho Ideológico de Estado e a ideologia dominante é disseminada na instituição escolar (ALTHUSSER, 1985), assim como em todas as instituições sociais, como a família, por exemplo. Para essa formação discursiva, o uso de “engraçadinho” faz circular sentidos de que a brincadeira atrapalha, que aquele que brinca não leva a escola a sério. Seguindo essa argumentação, teríamos outro posicionamento para o brincar e as brincadeiras, que não seriam compreendidos como atividades que devem fazer parte de uma prática pedagógica séria, por meio da qual os conteúdos podem ser ensinados e aprendidos, com muito compromisso e respeito à criança que aprende, conforme asseveram os documentos oficiais sobre a Educação Básica, que garantem o direito da criança ao brincar.

O “sujeito E” reproduz o discurso do sujeito que ocupa a posição discursiva de “bom-sujeito”; já “o engraçadinho” é o sujeito que ocupa outra posição discursiva, a de “mau-sujeito”, que se posiciona contra a “concepção conservadora e tradicional de escola”; então, o bom-sujeito identifica-se com a formação discursiva dominante e não questiona o dizer do outro (PÊCHEUX, 2014). O uso de “o engraçadinho” para se referir àquele que tenta romper com os sentidos de ordem e disciplina escolares indicia um sujeito que está em outra formação discursiva que não é a dominante, assim sendo, ele ocupa a posição de mau sujeito.

No qual o sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 2014, p. 215).

Ambas as formações discursivas são constituídas pela memória discursiva e pela ideologia, sendo o interdiscurso o local em que circulam todas as formações discursivas. Ainda temos no dizer do sujeito E o seguinte: “mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola.” A utilização da palavra “ensinou” demonstra que o sujeito foi capturado pela ideologia dominante segundo a qual tudo precisa ser ensinado, ideologia disseminada pela escola e pelos sujeitos-escolares (professores, diretores, coordenadores, funcionários).

O sujeito usa a língua interpelado pela ideologia que o captura, de um modo ou de outro, em determinado momento sócio-histórico. Como, por exemplo, no espaço escolar quem dita as regras de acordo com a cultura escolar que temos é o adulto/diretor/professor; enquanto isso, o sujeito-aluno precisa/deve respeitar o professor, senão ele é considerado fora dos padrões esperados institucionalmente. Mas

quando o sujeito-aluno ocupa uma posição de resistência e não aceita aquilo que é imposto, ele questiona o sentido e pode migrar de uma formação discursiva para outra, o que pode afetar a construção dos argumentos e a tomada de posição, de “bom-sujeito” para “mau-sujeito”.

As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÉCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor).

Ao serem questionados se “Brincadeiras foram feitas para crianças?”, e, se “A escola foi feita para crianças?” todos disseram que sim. Após esses questionamentos foi feita a seguinte pergunta problematizadora: “Se a escola foi feita para crianças, é possível ser criança sem brincadeira na escola?”. Como resposta inicial, todos disseram que não é possível, logo após as justificativas que surgiram na roda de conversa, alguns argumentos foram formulados.

Recorte 3:

Pesquisador: Vocês acham que é possível ser criança sem brincadeira na escola?

Todos: Não.

Sujeito C: Muito chato.

Sujeito E: Muito silêncio.

Sujeito K: Sem brincadeira ia ser chato não ia ter recreio.

Sujeito J: Só ia ter lição.

Sujeito B: As mãos iam ficar bem cansadas.

Pesquisador: Por quê?

Sujeito B: Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.

Sujeito I: Ia ser um tédio se não tivesse brincadeira, porque a gente não ia brincar.

Sujeito E: Não ia ter refeitório, não ia ter recreio.

Sujeito F: Não ia ter educação física, arte.

Sujeito B: O tia, ia ser uma escola presa.

Sujeito C: Arte é muito legal.

Sujeito H: Não podia ler livro.

Sujeito E: Não podia desenhar.

Sujeito M: Porque é chato ficar sem brincar.

Sujeito S: Porque brincar sem brincadeira o corpo não fica saudável.

Sujeito O: Como que a gente ia brincar correr para o corpo ficar bom, né?

Sujeito N: Se não tivesse brincadeira todo mundo ia pegar o celular.

Sujeito C: Mas a gente ia pegar escondido, porque não pode trazer o celular na escola.

Sujeito E: Sem brincadeira fica chato.

Sujeito B: Se não poder brincar, se não poder fazer nada, essa escola vai ser como uma prisão. A única coisa que tem de bom é brincar.

Sujeito I: Se a gente não tivesse brincadeira, a gente não podia se divertir não podia correr, fazer coisas de criança, não podia nem brincar com os brinquedos.

Sujeito A: E não podia nem ter o dia do brinquedo na escola.

O sujeito B relaciona ficar sem brincar à prisão: “la ser uma escola presa.” e “Se não poder brincar, se não poder fazer nada, essa escola vai ser como uma prisão. A única coisa que tem de bom é brincar”. Ao relacionar escola à prisão, ao argumentar que não é possível ser criança sem brincadeira, o sentido da palavra “prisão” desliza para outros sentidos possíveis, pois aqui “prisão” não está em seu sentido literal, “ato de prender atrás das grades”, ou, “ser capturado porque cometeu um crime”, mas “prisão” no sentido de perder a liberdade de brincar dentro da escola, no sentido de estar preso às obrigações que são impostas, no sentido de seguir regras, no sentido de ter dor nas mãos por ter que fazer muita lição, no sentido de ser chato ficar sem brincadeiras, no sentido de isolamento, punição e castigo, dentre uma infinidade de sentidos possíveis de serem interpretados indiciariamente com o uso linguístico “prisão”. Aqui, em nossa terceira entrada discursiva, observamos o deslize dos sentidos de “prisão” para quem comete um crime e está em uma penitenciária, para os sentidos metafóricos de “prisão” na escola relacionados à perda do direito ao brincar.

Há um deslizamento dos efeitos dos sentidos, ou seja, a palavra diz-se em outro sentido. É possível identificar a polissemia, a construção de outros sentidos, o sentido pode produzir significância pela metáfora, pelos “efeitos metafóricos”, que podem produzir outro curso argumentativo.

Chamaremos *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y: esse efeito é característico dos sistemas linguísticos “naturais”, por oposição aos códigos e às “línguas artificiais”, em que o sentido é fixado em relação a uma metalíngua “natural”: em outros termos, um sistema “natural” não comporta uma metalíngua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si mesmo sua própria metalíngua (PÊCHEUX, 1997, p. 96).

Diante de alguns sentidos já interpretados, não podemos deixar de mencionar Foucault (2014) ao tratar dos sentidos de prisão, de estar preso em uma discursividade, da perda de direitos e do dizer, pois mesmo que somente pela memória discursiva,

“Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 2014, p. 224). Em consonância com Foucault, temos no recorte 3 a manifestação de um discurso argumentativo que constrói os sentidos de perda do direito ao brincar relacionados à “prisão”.

Alguns sentidos que foram interditados no início de nossa pesquisa passam a ser interpretados com estranhamento pelos sujeitos-alunos, devido aos questionamentos que foram colocados em discurso para provocar rupturas nos sentidos naturalizados. As perguntas vão desnaturalizando a formação discursiva dominante sobre a escola ser lugar para estudar e a não valorização do brincar na escola, e, nesse movimento, os questionamentos vão despertando a argumentação dos sujeitos-alunos com a formulação de sentidos, até então, interditados. O movimento realizado para que acontecesse a problematização sobre o direito de brincar foi possível mediante os argumentos dos sujeitos-alunos. Deparamo-nos com uma argumentação que defende o brincar na escola, pois sem brincadeira a escola seria uma prisão. Para nós, temos aqui argumentos baseados em emoções, como nos ensina Plantin (2010). Em alguns discursos é possível identificar a polissemia e os efeitos metafóricos; em outros, a paráfrase, a repetição do mesmo sentido.

As análises nunca se findam, pois para a Análise do Discurso não é possível trabalhar na linearidade e no estancamento das interpretações, o discurso é movimento entre sujeitos e sentidos na/pela história. Como o sujeito é constituído sócio-histórico-ideologicamente, os dados coletados podem ser submetidos a outras análises que explorem outros sentidos que ecoam em nosso *corpus*.

Considerações finais

Neste artigo analisamos o movimento argumentativo dos sujeitos-alunos do Ensino Fundamental diante de um questionamento sobre brincar e brincadeiras na escola, tendo como ponto de partida para a interpretação e formulação dos argumentos cinco telas do pintor Candido Portinari, que retratam brincadeiras infantis.

A partir dos conceitos da AD foi possível analisar os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos-alunos em seus discursos, e, com base nos estudos de Plantin (2008; 2010) sobre argumentação pudemos interpretar como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos sentidos argumentados. Por meio da valorização da oralidade como possibilidade de construção dos discursos argumentativos, determinados pelas condições de produção (interdiscurso, memória, formações imaginárias), constituímos nosso *corpus* em que ecoam sentidos a depender das formações discursivas envolvidas.

A prática da argumentação é vista aqui como um direito, assim como o direito ao brincar, temos que ressaltar que muitos sujeitos-alunos não discursivizaram sobre o brincar, pois as relações de poder na sociedade, muitas vezes, ocultam dizeres e aquilo que não é dito por uma censura imposta pela sociedade é visto como silêncio; todavia, o suposto silêncio sempre está acompanhado de infinitas possibilidades de sentido (ORLANDI, 2005).

Entendemos que a escola deve ser o lugar de pensar e refletir sobre outras (im)possibilidades de se inscrever e se destacar politicamente na sociedade, pois tudo aquilo que deve seguir moldes prontos e regras impostas acaba provocando o silenciamento de sujeitos e sentidos. No entanto, a formação discursiva dominante na escola não valoriza o trabalho com a polissemia e nem com a interpretação, visto que a instituição escolar afirma-se no trabalho com paráfrase e os sujeitos-alunos são capturados pela ideologia dominante e repetem o que pode e deve ser dito. Porém, no caso da nossa pesquisa, os sujeitos-alunos, ao serem colocados frente a uma situação de questionamento e problematização que abriu possibilidade para o movimento dos sentidos, argumentaram segundo suas emoções, conforme interpretamos com a metáfora em que ser criança sem brincadeira é estar fadado à “prisão”, ter os direitos tolhidos, não ter liberdade para ser o que quiser devido à obrigação em seguir as regras impostas pela escola.

Por meio dos discursos e da argumentação dos sujeitos-alunos foi possível interpretar a disputa dos sentidos sobre a formação discursiva dominante segundo a qual a escola é o lugar para estudar e não para brincar. Ao terem acesso a outros sentidos, os sujeitos da pesquisa produziram rupturas no discurso dominante, pois assumiram o direito de argumentar a favor dos sentidos com os quais se identificam, neste caso, criança precisa de brincadeira e de amigos para ser feliz.

Uma atividade que escuta e interpreta a oralidade por meio de uma roda de conversa pode favorecer situações de argumentação, em que o sujeito-aluno ao ser questionado pelo professor pode argumentar contra ou a favor de determinados sentidos, interpretar e se posicionar em seu discurso.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BECK, Maurício; FONSECA, Rodrigo Oliveira; SANTOS, Aretuza Pereira dos. Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimentos contraindutivos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 153-171, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190102-DO0219>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CALDAS, Ana Caroline Del Bem. **Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhe. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

ORLANDI, Eni P. Recortar ou segmentar? **Linguística: Questões e Controvérsias**. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

ORLANDI, Eni P. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed.UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. Tradução: Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5.ed. Campinas: Ed.UNICAMP, 2014.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. *In*: PETRI, Verli; Dias, Cristiane. **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-48.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PLANTIN, Christian. As razões da emoção. *In*: MENDES, Emilia; MACHADO, Ida Lucia (orgs.). **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-80.