

A construção da subjetividade do sujeito-aluno numa escola técnica

Silvana Adelaide Finger¹

Resumo

O presente trabalho constitui-se num exercício de análise interpretativa, cuja finalidade é detectar traços de subjetividade do sujeito-aluno de uma escola técnica industrial nos processos de identificação com sua escola e seu curso, tendo como sustentação teórica a Análise do Discurso, de linha francesa. Inicia com alguns pressupostos conceituais de base teórica, discutindo as noções de discurso, sujeito e sentido a partir da heterogeneidade que os constitui, pautando-se na crença de que o sujeito se revela em suas práticas discursivas e de que é no uso da linguagem que os indivíduos se constituem. Propõe essa análise a partir de uma consulta aos alunos sobre as suas impressões sobre a sua escola e demonstra como o sujeito-aluno constitui-se pelo olhar do outro.

Palavras-chave: subjetividade, sujeito-aluno, heterogeneidade, identificação, escola técnica.

Abstract

This article is an interpretative analysis exercise, which aims to recognize the subjectivity of the student-researcher in the identification process with his/her school and course in an industrial technical school, having as theoretical support the discourse analysis based on French researchers. It begins with theoretical hypothesis, focusing on some discourse aspects, subject and meaning considering heterogeneity and believing that the subject is revealed by his/her discourse and from the use of the language. This analysis is developed from a survey involving students' impressions about their school, demonstrating how the subject-researcher is seen by the point of view of his/her peers.

Keywords: subjectivity, student-subject, heterogeneity, identification, technical school.

1 Introdução

Este estudo é um exercício de análise que investiga a respeito do sujeito-aluno, tomando como principal objeto de conhecimento um questionário respondido por 32 alunos do 2º ano, 16 do Curso de Química e 16 do Curso

de Eletrotécnica, de uma escola técnica industrial pública, de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, no mês de julho de 2006. O interesse em questão é mostrar que é possível detectar alguns processos de auto-identificação do aluno em relação ao seu imaginário da escola e do curso em que está inserido. Pretende discutir

¹ Professora de Língua Portuguesa da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha – NH – RS. Especialista em Lingüística do Texto. E-mail: safinger@terra.com.br

a questão do sujeito e da identidade, procurando problematizar, a partir das noções teóricas da Análise do Discurso, a identidade sujeito-aluno situado num curso técnico de uma escola técnica industrial. Nosso gesto de interpretação se dá na relação inter e intradiscursivo, por acreditar que os vestígios deixados na superfície do intradiscursivo permitem fazer emergir, do interdiscursivo (memória discursiva), o conflito e a contradição, inerentes à constituição do sujeito e de seu discurso.

2 A Análise do Discurso como disciplina de interpretação

Para iniciar o estudo, é necessário apresentar alguns conceitos básicos da Análise do Discurso enquanto disciplina interpretativa. A Análise do Discurso surge na década de 60, na França,

em decorrência do entrecruzamento de três áreas do conhecimento: a Lingüística (nega-se a imanência do significado), o Materialismo Histórico (teoria das formações e transformações sociais e funcionamentos ideológicos) e a Psicanálise (o sujeito em sua relação com o simbólico, e o inconsciente que se estrutura pela linguagem) (FERNANDES, 2004, p. 43)

e ela visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos, de que forma está investido de significância para e por sujeitos.

Diferentemente dos estudos lingüísticos, que consideram o sujeito um ser concreto, único, origem e fonte dos sentidos, a Análise do Discurso parte da concepção althusseriana de um sujeito essencialmente histórico e, portanto, ideológico, cujo discurso remete a uma posição que ocupa num tempo e num espaço historicamente definidos. Esse sujeito histórico e ideológico, inserido num contexto social definido e previamente construído, situa o seu discurso em relação aos discursos do outro, deixando entrever nele outras vozes, outros discursos já construídos, muitas vezes pertencentes a formações discursivas e ideológicas diferentes. Daí a noção de que o discurso não é homogêneo, universal, não é neutro e transparente, mas, contrariamente, é o espaço da

heterogeneidade, do embate de vozes e ideologias. O sujeito, na verdade, é interpelado pelas diferentes formações ideológicas e, por isso, seu discurso é o espaço em que elas emergem.

Conforme Authier-Revuz, o discurso é sempre formado por discursos de outros, de já-ditos exteriores ao sujeito, pois “sempre, sob as palavras ‘outras palavras’ são ditas” (*apud* ECKERT-HOFF, 2003a, p. 287). Por isso, podemos dizer que o discurso é o lugar da alteridade. Em nossa fala acabamos dizendo sempre mais do que sabemos, inclusive o que não sabemos, pois não temos o controle absoluto sobre o que dizemos, “pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação histórica e ideológica é sempre dito além da linearização do discurso” (ECKERT-HOFF, 2003a p. 287). Então, a falta de controle absoluto sobre o discurso significa que há um espaço entre o que é dito e o que se pretende dizer, entre o que fica oculto e o que vem à luz, que abre a possibilidade à ruptura, aos desvios, aos deslocamentos de sentido.

Os dizeres não são meras mensagens a serem decodificadas, não são verdades ocultas a serem decifradas, “são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão, de alguma, forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender” (ORLANDI, 2005, p. 30). Esses vestígios devem ser seguidos pelo analista para compreender os sentidos que estão sendo produzidos, estabelecendo relação entre o dizer e a sua exterioridade, entre o dizer e as condições de produção.

Segundo Orlandi (2005, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. E a memória. Essas condições significam as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato em que se produziu um determinado discurso, e o próprio contexto sócio-histórico, ideológico. A memória é o próprio interdiscursivo, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2005, p. 31).

Segundo Pêcheux (*apud* BRANDÃO, 1995, p. 36), diferente do que afirmou Jakobson em sua teoria da comunicação, os protagonistas do discurso não representam pessoas físicas, organismos humanos individuais, mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (*apud* BRANDÃO, p. 36). Poderíamos exemplificar, referindo, numa instituição educacional, “o lugar” do diretor, do professor, do aluno, dos pais. Cada um representa um lugar, um papel específico, diferenciando-se dos demais. E, no funcionamento discursivo, há uma relação que se estabelece entre esses “lugares”, autorizando dizeres que constituem a memória discursiva. Para Pêcheux,

o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (*apud* BRANDÃO, 1995, p. 62).

Assim, as palavras mudam o seu sentido de acordo com as posições ocupadas por aqueles que as utilizam, o que significa que elas estabelecem o seu sentido em relação a estas posições, em relação às formações discursivas em que as posições se inserem.

Há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, entre o interdiscurso e o intradiscurso, entre a constituição do sentido e sua formulação. É como se existisse o entrecruzamento de dois eixos: um vertical, representado por todos os dizeres já ditos, inclusive os esquecidos, e um eixo horizontal, o intradiscurso, representado pela formulação do que estamos dizendo num dado momento, em dadas condições (COURTINE *apud* ORLANDI, 2005, p. 32). “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (a constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 33).

Neste jogo discursivo, os protagonistas do discurso, representados por “lugares” ideológicos, também manifestam vazios, ausências, silêncios, motivados por esquecimentos,

que também significam. De fato, os discursos e os sentidos já existem, apenas os sujeitos esquecem que eles já foram ditos (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, p. 36).

É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2005, p. 36).

É preciso que se diga, pois, que os sentidos resultam de relações com outros discursos, com outros dizeres passados, futuros, dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Exatamente por isso, todo o sujeito pode antecipar efeitos de sentidos produzidos no outro, tem a capacidade de colocar-se no lugar do seu interlocutor e prever o efeito de sentido produzido. Através desse mecanismo de antecipação, pode, inclusive, prever o tipo de ouvinte, cúmplice ou inimigo, e, assim, tecer sua argumentação segundo o efeito que pensa produzir nele. Vemos, aí, portanto, uma relação de forças, em que a posição de onde o sujeito fala significa. A hierarquia social passa a influenciar na forma como se dão as relações discursivas. Como afirma Orlandi, “são as relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (2005, p. 40).

3 Identidade e subjetividade

Assim como os sentidos, os sujeitos estão sempre em movimento, são sempre os mesmos, mas, ao mesmo tempo, são sempre outros. E nesse lugar (do mesmo e do diferente) manifesta-se a identidade, um lugar em que se busca uma completude imaginária, uma unicidade que é inexistente, falsa, pois há uma multiplicidade de possibilidade de atribuição de significados a esse sujeito. Na verdade, o sujeito é descentrado, constituído de fragmentos de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, que formam um aparente tecido homogêneo. Essa constituição heterogênea do sujeito evidencia

a sua falta de autonomia, a falta de controle sobre o seu dizer, sobre o efeito de sentido produzido por sua palavra, já que “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras do outro” (AUTHIER-REVUZ *apud* ECKERT-HOFF, 2003b, p. 271). Como afirma Authier-Revuz, “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’ ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’ (*apud* ECKERT-HOFF, 2003b, p. 271).

Exatamente por estar ocupado pelo Outro, o sujeito está inscrito sócio-historicamente, “é atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos” (CORACINI *apud* ECKERT-HOFF, 2003b, p. 271). A subjetividade é construída sempre em relação com o outro e por isso é entendida como um “um estranho país de fronteira e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas” (KRISTEVA *apud* ECKERT-HOFF, 2003b, p. 273). Então, percebe-se a impossibilidade de compreender a identidade do sujeito de forma definida, pois ela é cindida, dispersa, heterogênea, tornando mais adequado o uso do termo “identificação”, considerando que o termo “identidade” sugere a idéia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discurso e de dizeres que o constituem. Na verdade, “as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto” (HAAL *apud* ECKERT-HOFF, 2003b p. 273). De fato, as identificações não existem em si mesmas, pois são constantemente reconstruídas por meio da diferença, da relação com o outro e se tornam visíveis apenas por momentos, pela porosidade da linguagem. O sujeito vive constantemente a necessidade de preencher uma falta, que nunca se realiza completamente, havendo apenas momentos de identificação, em movimento constante. Portanto, dentro de cada um há

identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, constituídas pela dispersão de múltiplas vozes num processo contínuo, sobre o qual não se tem controle, e que nunca se completa totalmente.

4 A construção da subjetividade do sujeito-aluno

Nesta reflexão, partimos do pressuposto de que todo aluno de qualquer escola constrói representações sobre a escola em que estuda e de que essas representações permitem entrever aspectos da identidade desses sujeitos e suas identificações. Entende-se também que o discurso desses alunos sobre a sua escola é constituído de sentidos de diversos discursos, não necessariamente coesos entre si, e que os constituem como sujeitos. É necessário afirmar ainda que, segundo Grigoletto (2003, p. 225), na teoria psicanalítica, as representações são do domínio da identificação imaginária, em que o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas só em algumas imagens o eu se reconhece, aquelas que ele próprio seleciona. É, pois, no intradiscurso (o fio do discurso, o que é produzido por um determinado sujeito enunciador em um dado espaço e circunstâncias temporais), produzido a partir do interdiscurso (conjunto do dizível, o exterior de um discurso que determina o que é ideologicamente formulável em um discurso determinado) que se encontram os vestígios, as marcas dessas identificações. E, sem dúvida, essas representações têm influência direta na forma como ele se relaciona com a escola e com a sua aprendizagem.

Procurou-se, pois, buscar, apenas como um exercício interpretativo, as marcas de subjetividade no intradiscurso dos sujeitos-alunos de uma escola técnica industrial de talento reconhecido, localizada na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Foram coletados depoimentos escritos de 32 alunos de 2ª série (16 do Curso de Química e 16 do Curso de Eletrotécnica) em julho de 2006, em aulas de recuperação, já no final do semestre, em que se encontravam alunos que buscavam atividades

de reforço e retomada de conteúdos e conhecimentos, daí o seu número reduzido. Para a coleta dos registros, aplicou-se um questionário com cinco perguntas, buscando conhecer as suas impressões sobre a escola e os cursos. Dentre as perguntas, duas mostraram-se mais produtivas: “Você gosta de estudar na escola? Por quê?” e “Quais são as suas impressões sobre a escola e o curso?”.

A análise das representações sobre a forma como os alunos da pesquisa vêem a sua escola e o seu curso resultou numa aparente homogeneidade de discurso. Ao serem questionados sobre o que pensam de sua escola, todos os alunos consideraram a escola de muito boa qualidade. Foram freqüentes as expressões “ótima”, “muito boa”, “a melhor”, “é mais do que uma escola para mim”, “é parte da minha vida”, “adoro estudar nesta escola”. Essa visão de excelência mostrou ter seu ponto de apoio em dois enunciados do interdiscurso que merecem uma análise mais profunda: a escola é de boa qualidade porque prepara profissionais para o mercado de trabalho; e a escola é de boa qualidade porque é difícil e exigente. Em alguns casos, um mesmo sujeito-aluno revelou no intradiscurso a filiação a essas duas formações discursivas, identificando no seu discurso a presença evidente dos discursos do outro.

O primeiro enunciado, que pode ser resumido como “A escola é excelente porque prepara para o futuro profissional”, é expresso em diferentes formulações, dentre as quais podemos citar:

- oferece um ensino de qualidade;
- forma técnicos muito competentes;
- prepara profissionalmente para o mercado de trabalho;
- garante emprego aos seus egressos;
- dá credibilidade ao currículo;
- tem a aceitação e a admiração da comunidade empresarial.

O segundo enunciado pode ser resumido como “A escola é excelente porque é difícil e exigente.” Entre as formulações podemos exemplificar:

- exige responsabilidade e compromisso;

- exige mais esforço e estudo do que outras escolas;

- constitui-se em colégio forte e desafiador;
- apresenta conteúdos difíceis;
- destina-se a alunos “nerds”.

O primeiro enunciado faz referência à memória discursiva pertencente a uma formação discursiva típica do ensino profissional, que tem como pressupostos a formação de jovens para o mercado de trabalho. Observe-se que é papel, é missão da escola técnica formar técnicos habilitados a ingressar imediatamente num mercado de trabalho carente de profissionais qualificados. Esses profissionais são, portanto, amplamente absorvidos pelas empresas da região metropolitana, uma região de economia forte e de desenvolvimento industrial e tecnológico de ponta no Estado do Rio Grande do Sul. Entre essas empresas estão muitas multinacionais e algumas grandes empresas nacionais que são modelo de gestão no mundo todo, tais como a Copesul e a Petrobrás, aspiração de todo técnico formado. Como os alunos entrevistados são estudantes de uma escola técnica e fizeram a opção pelo ensino profissionalizante, é natural que sua expectativa seja a formação profissional para ingresso imediato no mercado de trabalho. Nem poderia ser outra. A escola atende a alunos de 42 municípios de uma região carente de escolas técnicas, tendo cerca de 2000 alunos pleiteando todo o ano uma das cerca de 400 vagas, disputadas numa prova seletiva. Nesse processo, cerca de 1600 alunos são eliminados anualmente, tendo que buscar vagas em escolas de ensino médio regular ou em outras escassas escolas técnicas públicas da região. A possibilidade, pois, de conquistar uma vaga na escola e freqüentar as suas aulas certamente traz uma gratificação especial, torna o sabor da conquista insuperável, eleva a auto-estima, dando ao aluno a sensação de vitória, de superação, de superioridade, de excelência em relação aos outros. E, assim, tem-se um grupo privilegiado de alunos que desfruta das vagas e tem uma motivação toda especial para alcançar seus objetivos.

Afirmar, pois, que a escola é ótima porque prepara para o mercado de trabalho signi-

fica desconhecer ou desconsiderar a legislação do ensino profissional, a própria vocação e as características da escola, que tem como meta formar profissionais. Na verdade, o que está em jogo aqui é a projeção de um sonho, de uma meta a ser alcançada, a própria formação profissional a ser conquistada, cuja possibilidade foi alcançada já no ingresso através do processo seletivo. Pode-se, pois, afirmar que há aqui a representação, no imaginário dos alunos, de uma posição de superação, de capacidade intelectual superior.

O enunciado em questão faz parte de um saber discursivo veiculado pela escola de que a formação profissional e tecnológica tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade e, por isso, o seu fazer é mais importante do que o das outras escolas. Nesse sentido, o conhecimento técnico é supervalorizado em detrimento do conhecimento propedêutico. Essa concepção do interdiscurso certamente também está no discurso dos professores e especialistas da escola. As formulações expressas pelos alunos-sujeitos da pesquisa demonstram, pois, a influência dos discursos acima citados nas representações que esses sujeitos têm da sua escola.

O segundo enunciado “A escola é excelente porque é difícil e exigente” faz parte de um saber discursivo que também é veiculado pela escola ou, mais especificamente, pelo discurso pedagógico das disciplinas exatas, tais como a Matemática, a Física e a Química, assim como as disciplinas técnicas das engenharias (a Mecânica, a Eletrônica, a Eletrotécnica, a Química), que têm como base essas disciplinas exatas, as quais compõem os cursos técnicos da escola. É do senso comum a concepção de que essas disciplinas são difíceis, que elas exigem capacidade mental superior, e a maioria das escolas de ensino médio não consegue alcançar bons resultados junto aos alunos nessas disciplinas. As universidades e o próprio ENEM não cansam de apresentar à sociedade os resultados negativos dos vestibulares e das provas, publicando, inclusive, as famosas “pérolas”, ou seja, os chamados absurdos presentes nas provas, que são motivo de riso. Ora, no imaginário dos alunos, o simples fato de a escola ter como base curricular

essas disciplinas, e as mesmas serem pré-requisito para outras disciplinas técnicas, tornam-na uma escola difícil, exigente e, por consequência, excelente.

Faz parte também do discurso presente nas escolas técnicas e entre os engenheiros a idéia de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, ou seja, só tem validade o saber produzido a partir da experiência empírica. O conhecimento técnico e tecnológico tem um status superior em relação ao conhecimento pedagógico ou propedêutico. E neste contexto, as disciplinas exatas, técnicas, acabam tendo maior relevância em relação às demais disciplinas do Ensino Médio. Como as representações imaginárias que construímos de um dado objeto contribuem, em grande parte, para determinar a maneira como iremos com ele nos relacionar, o ser difícil e exigente torna-se um argumento para justificar a excelência da escola. Como é através do outro, olhando-nos nos outros, que construímos a nossa identidade, é através da relação com a escola e o seu discurso, com os professores e o seu discurso, que o aluno também se constitui como sujeito. As formulações dos alunos revelam as suas filiações a regiões de um saber discursivo que circula na escola e é produzido dentro e fora dela. Portanto, ao enfrentar uma prova de seleção concorrida, inserir-se numa situação histórico-social de supervalorização da formação profissional no mercado empresarial e de cursar um currículo com base em disciplinas tidas como mais difíceis, destinadas a alunos “nerds”, faz emergir um aluno que “adora estudar nesta escola” porque, no seu imaginário, busca identificar-se com a excelência projetada para a escola, com um sujeito superior e mais capaz do que os alunos das demais escolas.

5 Palavras finais

Na verdade, como afirma Coracini, sabe-se que o sujeito se constrói pelo outro e se vê pelo olhar dos outros. Nada se diz ou por nada nos interessamos que, de alguma maneira já não esteja lá, no inconsciente, internalizado. Assim, “só há identificação possível com um fato, objeto exterior ou com outro sujeito, quando este encontra eco no inconsciente que

o reconhece ou identifica sem necessariamente o sentimento do consciente” (2003, p. 253).

Enfim, esse mero exercício de análise apenas serve para confirmar os aspectos teóricos aqui abordados de que em qualquer uso da linguagem o sujeito mais é dito do que diz. As imagens ou representações que constituem o imaginário se manifestam via linguagem, na fala dos alunos, que constroem a sua subjetividade a partir do interdiscurso, da memória discursiva, das vozes de outros (empresas, sociedade, escola), numa constituição heterogênea, condição de existência dos discursos e dos sujeitos.

Referências

- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2003.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. A denegação como possibilidade de captura do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2003a.
- _____. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2003b.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. Lingüística e história: formação e funcionamentos discursivos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (org.). **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004.
- GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.