



## Memória discursiva e arquivo em manuais de educação infantil de meados do século XX

Discursive memory and archiving in children's education guides published in the early 20<sup>th</sup> century

Anderson de Carvalho Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Brasil

### Resumo

O artigo traz os resultados da análise de dois livros Manuais de meados do século XX, publicados entre 1940 e 1960 com o propósito de orientar ações educacionais. A partir do referencial teórico da Análise de Discurso francesa analisamos sequências discursivas, recortadas a partir de hipóteses construídas ao longo da leitura destes manuais focadas nos conceitos de memória discursiva e arquivo. Os estudos do campo da História da Infância e da educação infantil foram fundamentais para articular as análises ao conceito de memória discursiva. Nos manuais analisados foram apontadas algumas evidências ideológicas em torno da nomenclatura utilizada por funcionarem como dispositivo de interpretação ancorado na memória discursiva do Comportamentalismo e do discurso pedagógico conforme visto em Foucault. A análise mostra que há efeitos de evidência de sentido voltados a um modelo de criança ideal, bem como a legitimidade de um lugar discursivo da criança e sobre educação infantil que se consolida no jogo entre a memória discursiva e o arquivo.

**Palavras-chave:** história da psicologia; história da educação; psicologia do desenvolvimento

### Abstract

This article aims at analyzing two children's education guides published in the early twentieth century in Brazil with a major goal to stablish educational actions. Based on French Discourse Analysis and theoretical approaches extracted from Foucault, we analyze discursive sentences which are understood from a hypothetical field and constructed according to some theoretical concepts such as: discursive memory and archiving. It was demonstrated that these guides make some ideological evidence interpretations according to the behaviorism and the pedagogical discourse formulated by Foucault's theory. We also presented a discussion about evidences constructed by a loyal place concerning childhood and the child education, which is consolidated between its discursive memory and archiving.

**Keywords:** history of psychology; history of education; psychology of development

### Introdução

Em meio ao espaço urbano e industrializado das sociedades de consumo, o exercício de reprimir e ao mesmo tempo deixar as crianças expressarem-se na tentativa de ir ao



encontro de suas supostas necessidades faz parte de um desafio constante. Localiza-se entre a possibilidade do “novo” e a permanência de um legado geracional.

Entendemos que dele faz parte a prescrição de normas, regras situadas social e historicamente e com efeitos discursivos sustentados por meio de materialidades linguísticas, tal como os manuais, que funcionam como um suporte tecnológico do “dever ser” ou do “saber como fazer”.

Sendo assim, este artigo mostra de que forma um lugar discursivo para a criança é delimitado por meio de efeitos de sentido que delimitam a eficácia dos enunciados de dois manuais aqui analisados, a saber: *A educação da criança difícil* (Origlia, 1956) e *Pais e mestres: ensaio de pedagogia familiar* (Leão, 1945/1962).

Os modos de significar o “infantil” e seu lugar discursivo é de maneira mais ampla o pano de fundo desta discussão que tem por foco a análise de processos discursivos que, a partir da Análise do Discurso francesa (doravante, AD) são entendidos conforme o modo da memória discursiva se atualizar e provocar efeitos de evidência voltados a um modelo de criança ideal.

Em seguida a esta incursão introdutória, resgatamos num primeiro momento parte da memória discursiva sobre esta “criança ideal”; em seguida, apresentamos aspectos teóricos e do dispositivo analítico utilizado para a análise de uma materialidade linguística formada por estes manuais, conforme os conceitos de memória discursiva e arquivo. Em se tratando da análise, são conduzidas algumas discussões sobre as contradições e os dilemas entre parâmetros prescritivos e normativos sobre hábitos correccionais, preconizados pelos manuais, na medida em que mesmo diante do controle da interpretação há uma deriva dos enunciados.

Nosso objetivo é, portanto, por meio dos recortes e de uma análise de sequências discursivas de manuais de educação infantil de meados do século XX, sinalizar efeitos de sentido acerca de educação infantil firmados numa evidência dos aspectos normativo e corretivo. Esses efeitos são guiados e sustentados por dimensões do não dito (conceito de memória do discurso) e pelos efeitos ideológicos de “normalidade” e “criança ideal”, consolidados por um jogo com o arquivo. É destes conceitos que vamos tratar na próxima seção.

## **1. Aspectos teóricos**

### **1.1 Memória discursiva e arquivo em análise de discurso**

Em se tratando de Análise do Discurso, o dispositivo teórico analítico é eleito pelo analista de discurso (pesquisador) em função da questão formulada. Neste caso, procuramos investigar em quais lugares da memória discursiva organiza-se um modo de o arquivo



consolidar evidências sobre o lugar da criança e sobre o valor semântico de uma educação “corretiva, normativa e punitiva” veiculada em manuais de educação infantil de meados do século XX. Para isto, formulamos um dispositivo teórico-analítico que tem como eixo os conceitos de memória discursiva e arquivo.

Guilhaumou, Maldidier e Robin (1994) demonstram que a noção de arquivo em AD surge no contexto do debate sobre a organização e análise dos enunciados do *corpus* linguístico; no caso que analisamos, trata-se de interpretar manuais de educação infantil que configuram um lugar da memória discursiva de meados do século XX no Brasil e se organizam como arquivo.

Para estes autores, a marca institucional e os pressupostos apriorísticos são limitados para debater o valor do arquivo. Isto porque a ordem de importância que confere valor ao arquivo não surge das instituições, mas de um anteparo de autorização e interdição à circulação de saberes, legitimada não pelo documento, mas por sua possibilidade de produzir significações e sentidos em dado lugar discursivo. Portanto, desde a contribuição foucaultiana, o arquivo não é um aglomerado de textos que indica diretamente estruturas sociais e acontecimentos de um grupo em uma instituição, de forma linear e transparente, mas a possibilidade de se criar um dispositivo de interpretação sobre uma questão (Guilhaumou, Maldidier & Robin, 1994).

Desta forma, o analista (pesquisador) aposta em uma direção para a investigação da questão que lhe é permitido interpretar; é guiado pelo arquivo porque este provoca configurações e reformulações em uma ordem semântica, ao mesmo tempo em que deixa em aberto um campo das “coisas a saber” (Pêcheux, 1997b).

Esta base teórico-metodológica se fundamenta nas contribuições de Pêcheux (1997a) acerca da leitura do arquivo e da cisão entre as ciências naturais e o valor literário da produção científica. De um lado, o paradigma positivista reforça a evidência de que as questões pesquisadas prescindem da interpretação porque estão asseguradas por uma estabilidade semântica dada pela transparência e delimitação do objeto; de outro, o diálogo com o valor semântico que os usos e o caráter histórico da língua promovem, obriga uma reflexão sobre o percurso do “objeto” pesquisado: seu modo de falar, de estar registrado, de circular em dada época. Mesmo com esta cisão, aprofundada principalmente no decorrer do século XVIII, é possível concordar com Pêcheux (1997a) afirmar que:

a questão da leitura permaneceu quase sempre implícita: há, entretanto, fortes razões para se pensar que os conflitos explícitos remetem em surdina a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo (entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’) (p. 56).

No campo deste implícito residem aspectos da memória discursiva ligados ao poder, mas apagado pelos critérios de objetividade, profissionalização e no regime inflexível de



interrogação das ciências naturais estendidas para as Humanidades conforme a regência de uma ciência do comportamento social (Pêcheux, 1969/2014), cuja disseminação pode ser visualizada nos manuais de educação infantil, aqui analisados.

Defende Pêcheux (1999) que a memória deve ser compreendida “não no sentido diretamente psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (p. 50) isto porque “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais diretamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (idem); o valor do conceito de discurso na obra do autor remete ao pressuposto de um campo semântico nunca claro, porque justamente tem valor o percurso de uma leitura que deixa rastros (Certeau, 2001) e perdas, de uma dialética entre o que se repete aparentemente e o que irrompe no choque entre língua, linguagens e discurso, atravessados pela História.

Para Pêcheux (1997a), resgatar este valor da interpretação é valioso por driblar leituras espontâneas tão dominantes nas ciências naturais sob a égide do positivismo. Por meio do debate polêmico sobre a maneira de se organizar e apreender o campo da memória reconhecemos a amplitude da interpretação, seu alcance nas práticas sociais, deslocando assim, por meio de efeitos na escritura, a leitura espontânea e silenciosa para uma leitura interpretativa (também uma escritura), à maneira de um “espaço polêmico das maneiras de ler” (p. 57) a memória discursiva.

Portanto, é no duplo alcance da materialidade linguística – da memória e do arquivo – que o trabalho interpretativo do analista interfere na estabilidade semântica e guia a interpretação em meio a um campo de possibilidades de ruptura, sujeito a outras esferas da memória discursiva.

## 1.2 Um traço de memória sobre “educação infantil”

Em se tratando de educação infantil, o dilema sobre os excessos e o ponto ideal em que se encaixariam medidas de repressão é um marcador de como a memória se movimenta. Nas manifestações culturais em todo o mundo este dilema aparece de forma variada, por exemplo, na ousadia de João e Maria na nossa tradição luso-brasileira, ou nas travessuras de Max e Moritz nos países germânicos que Peter Gay (1989, p. 205) aponta como “os dois proverbiais meninos malvados do famoso conto humorístico de Wilhelm Busch sobre travessuras cruéis e deliberadas e sua terrível punição”. É o que podemos ver também em passagens da cultura popular em Bettelheim (1980), Held (1980) e Darnton (1986).

Mas cabe perguntar: do ponto de vista sociohistórico, qual a necessidade de correção das atitudes, das expressões do corpo e da subjetividade? De que maneira este modo de



olhar uma manifestação infantil como merecedora de uma “terrível punição” toma forma em nossa sociedade ocidental? Um dos caminhos a ser percorrido na tentativa de dar resposta a estas questões é partir da expressão do valor do corpo social, do corpo das regras, do corpo no espaço público.

Gélis (1995) explica que por séculos e séculos no mundo ocidental os ritos de fertilidade fizeram parte de uma consciência da vida integrada ao mundo da natureza idílica, em que se tinha um corpo não autônomo, tal como surge no contexto do liberalismo. A partir da composição de leituras e debates germinados às margens da vida cotidiana e no seio da renascença, fortalece-se uma mentalidade calculista (voltada à prevenção e prescrição de regras) para a educação infantil. É o brotar de uma concepção mais autônoma de corpo da criança, em que ainda aparecem como polêmicos procedimentos como o uso de faixa, de gorros. Começa, portanto, uma aceitação da prescrição e do cumprimento dessas recomendações no âmbito privado.

Como se percebe a questão sobre modos de educar é uma questão sobre o corpo, sobretudo o corpo tornado discurso. Foucault (1993) é quem nos oferece este confiável pressuposto ao explicar processos de descontinuidade acerca da tomada do corpo como dispositivo de interpretação, seja no século XVII como “realidade política” ou no século XIX, como questão “quase médica”. É relevante notar que este prisma de onde irradiam preocupações coletivas de natureza vária em que o “corpo” tem foro privilegiado vem do fantasma de um “corpo social constituído pela universalidade das vontades”, mas, que afinal não surge por um consenso, um pacto de indivíduo a indivíduo, mas da “materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (Foucault, 1993, p. 416).

Ainda sobre esta questão, Baracuhy e Pereira (2013) apontam que na perspectiva foucaultiana o corpo é lido como uma espécie de jogo entre invólucro e superfície, que se expõe como espetáculo. Como se ele existisse previamente como superfície a ser moldada pela disciplina, seja do discurso médico, jornalístico, em que o ato disciplinar serviria para disciplinar e regulamentar “posições” no espaço público.

Isto demonstra o funcionamento das esferas da normatividade e da normalidade (Canguilhem, 2014) que incidem na plasticidade deste “corpo social”, cujos múltiplos formatos expressam formas de aparição pública, tais como as que Foucault (2010) analisa ao destacar três principais modos desta aparição evidenciados desde o século XVIII, a saber: o incorrigível, o masturbador e as monstruosidades morais.

Desta forma, o bio-poder aparece como lugar da verdade para sustentar o poder viver, que se faz pela disciplina do corpo biológico (da vida individual) e do corpo população, do nascer e da morte (Baracuhy & Pereira, 2013). É ainda parte resultante de uma questão “quase médica” fortalecida no século XIX e que deriva para a degenerescência e a eugenia e para as mudanças morais da sexualidade e a tomada de poder pela leitura do corpo próprio.



Em suma, como aponta Courtine (2013), esta teatralização começa a se fortalecer no século XVIII momento em que se “fabrica” uma curiosidade do saber sobre o corpo. Seguem os dispositivos no início do século XVIII: dispositivo do corpo de segurança e do trabalho imaterial (controle do ser, do pensar, das mentes).

No caso analisado, já podemos esboçar ao leitor uma visada sobre o conjunto do corpo de regras, normas e leis que ocupam o espaço do jogo de interpretação do material analisado. Seu propósito de material esclarecedor, voltado à divulgação pública na forma de livro de instrução vai ao encontro do cenário acima definido, herdeiro do que Gélis (1995) esclarece já ter aparecido em Colégios e demais estruturas que assegurariam o decoro.

É o que vemos, de início, no livro “Pais e Mestres: ensaio de Pedagogia familiar” como um alerta dado aos pais acerca do valor dos métodos corretivos para os “maus alunos” e da problemática das lições não tão “bem adaptadas” para criar “trabalhadores de valor” voltados à solução vigilante e punitiva. Citando:

Quase que em todo lugar, nas escolas, existem os denominados “maus alunos”, crianças que não acompanham normalmente a sua classe, que causam o tormento dos mestres e o desespero dos pais. (...) uma única coisa lhes falta à boa vontade para procederem como os demais. Bastará, às vezes, que lhes mude a classe ou o ambiente escolar, que as lições sejam bem adaptadas a seu nível mental ou que se usem métodos de superior eficiência para que enveredem por vias certas e se tornem trabalhadores de valor (...) as mal-aventuradas vítimas são reduzidas a recolher-se, pela vida toda, a hospícios ou asilos organizados para recebê-las. São os anormais insanáveis: idiotas, cretinos imbecis, acometidos de encopresia. Destes nada diremos: não podem ser educados (Leão, 1945/1962, pp.68-69).

Vemos neste trecho, o uso da nomeação e de orações relativas, na tentativa de controle da interpretação. Voltaremos adiante a estas pistas de análise, em outras sequências. Trataremos dos lugares da memória discursiva que se apoiam em marcas linguísticas mobilizadas para nomear a criança “difícil” e o “mau aluno” e lhe atribuir sentidos.

Ariès (1981) deve ser lembrado a este respeito uma vez que mostra como a escola, lugar correccional por excelência, é o lugar em que começa certo isolamento da criança, num momento no contexto europeu em que as relações afetivas se davam de forma dispersa em caráter público. Esta marcação não deixa de lado nosso estranhamento ao fato de que no Renascimento já havia uma obsessão por este controle na relação mãe e criança, sendo que somente no século XIX a delimitação da idade e do colégio como lugar onde se reúne uma homogeneidade passa a ter um propósito claro e definido.

Isto engloba a separação entre a burguesia e as classes populares de trabalhadores. É neste momento de acentuação das dicotomias entre idades, entre mestre e aluno, entre força e fraqueza que se enquadram as ideias de fraqueza da infância e do dever moral do mestre



(que passa a usar a humilhação e as surras), impondo à infância, portanto, uma condição semelhante a dos plebeus (Ariès, 1981).

Como se percebe, existe uma visibilidade coroada pelo alcance público da concepção corretiva de educação infantil. O isolamento aparece em “lhe falta à boa vontade para procederem como os demais. Gondra (2000) também contribui com o resgate deste lugar da memória discursiva ao defender que a higiene é tomada como ciência regente de um modelo de infância, com o lema “atenuar, corrigir e conservar” em que a defesa da sociedade é o dispositivo de um discurso em que se defende a garantia de futuro econômico promissor. É o que vemos em “enveredem por vias certas e se tornem trabalhadores de valor”. Neste momento, algumas agências como os colégios tem o propósito de higienizar para além da esfera privada e familiar, pois ao tornar a higienização uma questão pública, seu domínio passa a ser o de criar condições de prescrição e normas no externato.

Neste propósito, inclui-se a segmentação social com base em uma memória do inatismo bio-evolucionista, como aparece em “destes nada diremos: não podem ser educados”. A AD ajuda a entender que a interdição do dizer, marcada em uma dimensão da formulação enunciativa produz sentido em outro nível. Não dizer também é um modo de sitiar um campo de efeitos de sentido. Diz-se recusando dizer algo, sob a égide de um paradoxo. Neste caso, pressuposto pela expressão “não podem ser educados”, pressupondo que se sabe o que é educar.

Em se tratando de um “corpus” da infância, no sentido de um corpo sociohistórico, Foucault (1993, 2004, 2010), Gélis (1995), Ariès (1981) e Gondra (2000) filiam-se a uma perspectiva de demonstrar como este corpo foi posto às vistas do âmbito público, e em que se insere o *corpus* linguístico-discursivo (composto de dois livros manuais) em nossa análise de “dados”.

Este caminho é necessário para demonstrarmos algo que é caro ao principal pressuposto teórico mobilizado. Para a AD, as condições de produção dos enunciados apontam o lugar de onde enunciam os manuais de educação infantil analisados, em torno de um campo que configura tensão, repetição e inscrição de uma possibilidade de leitura do arquivo, que conduz uma abordagem da memória como condutora de um regime de legibilidade dos enunciados nela dispostos (Pêcheux, 1999).

A partir disto, investigamos de que modo se configura um campo de memória discursiva em torno da questão principal que é a dos efeitos de sentido em torno do uso dos termos técnicos específicos e instruções aplicáveis, dispostos nos manuais.

A respeito das condições de produção, cabe perguntar: qual o valor de um manual na forma escrita? Qual o valor da veiculação de um *corpus* de conhecimento nesta forma e não na forma oral? Qual o alcance deste tipo de circulação do saber? Qual o contraste estabelecido com um campo sociohistórico marcado pela tradição oral dos contos de fada, tal como apontado por Bettelheim (1980), Held (1980) e Darnton (1986)?



Para responder parte destas questões diretamente ligadas às condições de produção do *corpus* analisado é notória a contribuição de Postman (1999). Este autor defende por um meio de um percurso histórico detalhado de que modo a infância (des)aparece no mundo ocidental em períodos decisivos de controle da interpretação veiculadas sobretudo na forma impressa.

A princípio, é possível adiantar que as condições de produção desses enunciados funcionam na base de um processo de fortalecimento do controle da interpretação por meio do aprimoramento da tipografia nos últimos séculos (Postman, 1999), ou seja, conforme uma espécie de dicionarização escrita de significados das condutas “ideais” ou do caminho necessário para serem cumpridas.

A educação toma o formato da tipografia na Europa, desde a Idade Média. Parte deste projeto civilizatório necessita da veiculação de uma leitura fortalecida por um universo letrado dependente da tipografia e da difusão de conceitos nas escolas e, mais amplamente, de um inventário sobre o lugar da infância. Nisto incluem-se a leitura em voz alta, o apontamento em manuais das diferenças entre crianças e adultos, a difusão de conceitos como pudor, privado, vergonha e alfabetização. A definição de infância necessitou, portanto, de uma redefinição do mundo adulto letrado e leitor da infância (Postman, 1999).

O papel da tipografia é o de uma invenção disputada em que a tecnologia da comunicação por escrito mexe com as definições voltadas aos interesses, e em que parte dos rastros dos textos sobre educação infantil é marca da oralidade emudecida por um controle da interpretação. Neste cenário, aparecem os livros de pediatria entre os séculos XV e XVI dando pista de que a infância se localiza em algum lugar do espaço, assim como se localizam mapas de riquezas, por uma escrita legitimadora da verdade. Em suma, depois da prensa tipográfica as crianças tornam-se jovens, e estes se tornam adultos à medida que aprender a ler e a escrever é participar deste mundo da tipografia, a partir do qual já há um lugar significado (Postman, 1999).

Nas escolas, como aponta Ariès (1981), o conceito de infância difundiu-se rapidamente. No ambiente familiar, começa a proliferar a literatura de educação moral, bem como a proibição de alguns livros, considerados impuros ou inapropriados para crianças; surge uma maior separação decorrente ainda de os adultos falarem várias palavras que as crianças não podem falar, bem como a posse de informação. Com o crescimento da economia capitalista, a criança é referência para compra de objetos veiculados nesses suportes textuais (Postman, 1999).

Por meio da palavra impressa que veicula uma moral ideal, o jovem deveria avançar nos hábitos e deixar de ser bárbaro; assim, ficaria civilizado como o adulto. A repercussão disto está nas mídias atuais em que se percebem formas de se educar crianças e adolescentes, dicas sobre maternidade e vida social. Recentemente, o papel da televisão é o de relativa destruição da divisão entre infância e idade adulta, pois se trata de um ambiente midiático





que passou a não guardar segredos, e não guardar segredos é desconstruir a infância (Postman, 1999).

Vemos aqui esta atualidade da memória sociohistórica como discurso. Nos manuais de educação infantil que propomos analisar, o discurso é efeito de sentido destas condições de produção em que o corpo da escrita controla a interpretação sobre uma infância ideal, apagando sua dispersão e deixando pistas que indicam a sobreposição de um arquivo da educação infantil. No entanto, neste trânsito indefinido do oral para a escrita há um disfarce deste ponto de imprecisão. Mas em que ponto do espaço da memória sociohistórica, o não dito ou o não dizível deste controle da interpretação atua? Que efeitos de sentido provocam no leitor do manual?

Após ter realizado esta retomada da memória sociohistórica sobre infância, apresentamos do ponto de vista teórico-metodológico dispositivos da AD para analisar algumas pistas do âmbito do não dito e do não dizível, que são afetados e aparecem como formas de os discursos dominantes e dominados se colidirem e deixarem marcas interpretativas.

## 2. Aspectos metodológicos: paradigma indiciário e análise de discurso

As análises dos processos discursivos estão de acordo com uma perspectiva indiciária. Neste percurso, o “dado” é tomado por um relativismo nunca infinito, posto que entre pesquisador e “objeto”, em que os enunciados são interpretados conforme uma noção de que sua estabilidade semântica é aparente e em que há contradição por excelência.

Tomando-se por base as discussões trazidas por Ginzburg (1989), Orlandi (1987, 1996), Tfouni (1992) e Serrani (1997), apostamos que o trabalho com o discurso é um trabalho de indiciar pistas e a, partir deste ponto, deslocar a estabilidade semântica revisitando questões iniciais da pesquisa. No caso, trata-se de ter percebido o universo semântico voltado para a “instrução”, a “normatividade”, a “correção” em ambos os livros que tomamos contato e cujo formato nos permitiu considerá-los “manuais”, dado seu formato prescritivo e instrutivo.

Este universo semântico aparece em manuais de educação infantil produzidos no Brasil e/ou no exterior e publicados no país em meados do século XX, que fazem parte do acervo do Museu Pedagógico Casa “Padre Palmeira” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trata-se de vasto material bibliográfico disposto em estantes organizadas por ciclos de ensino em biblioteca aberta à visitação e à consulta de pesquisadores. Neste Museu, também se encontram arquivados livros didáticos, históricos escolares e microfilmes de películas nacionais e da região sudoeste da Bahia.

A partir do contato com este material, algumas leituras e releituras permitiram elaborar questões, tais como: qual o efeito que o uso tão variado e disperso das nomeações



“criança difícil”, “desobediente”, “mau aluno” sustenta e em que pontos da memória discursiva se apoiam? De que modo estas nomeações se apoiam em nomeações que articulam um campo de memória discursiva e um arquivo sobre educação infantil? Quais efeitos de interpretação provocam ao se sustentar em alguns lugares da memória discursiva e do arquivo?

Por meio destas questões, seguimos alguns pressupostos da AD para, em seguida, seguir o percurso destas questões, de modo que por meio deste caminho foram organizados recortes (na sigla, aqui designados pela letra “R”), entendidos como marcas de “unidades de sentido” que mobilizam efeitos interpretativos e gestos de leitura do analista de discurso (Orlandi, 1987, 1996) e podem ser organizadas em sequências discursivas (na sigla, designados adiante por “SD”, Serrani, 1997). Em seguida a esta organização foram retomadas algumas destas questões, o que em AD é entendido como um cuidado ético de ressignificação teórica e do dispositivo de análise.

Vale lembrar que os “dados marginais” são justamente os mais importantes (Ginzburg, 1989) porque neles reside um papel nodal de reconfigurar o campo semântico da análise. Em paralelo a isto, vale lembrar que em AD existe um “já lá”, um lugar às voltas com o sentido e que, podendo ser um “não lugar”, marca em meio às evidências ideológicas, um campo de possibilidade de interpretação na memória discursiva e que joga com o arquivo (Pêcheux, 1975/1993, 1997a e b). A propósito, o desdobramento da memória em paráfrases já é um movimento de interpretação em curso, criando efeitos de sentido, tamponando lacunas e deixando marcas e rastros simbólicos, a serem interpretados.

Por meio dos recortes e das sequências discursivas expostas a seguir foi construído um *corpus* (conjunto de enunciados linguístico-discursivos) sobre educação infantil em que no jogo entre sentidos implícitos e explícitos desses enunciados são apontados aspectos contraditórios e estratégias de evidência do estabelecimento de um modo de significar “educação infantil” e com isto estabelecer “um lugar para a criança”.

### **3. Análise dos resultados: memória discursiva e arquivo nos manuais de educação infantil de meados do século XX**

Em meio à quantidade de material disposta no acervo consultado, chamou-nos a atenção a proposta de aplicabilidade, de alcance corretivo dos manuais aqui analisados. Num primeiro momento, analisamos esses mecanismos discursivos em torno do uso de uma nomeação técnica para tratar dos tipos e perfis característicos de uma categoria mais ampla, as “anomalias” (Leão, 1945/1962) e os tipos de “criança difícil” tal como aparecem no Manual de Origlia (1956). No primeiro recorte (R1), temos duas sequências discursivas (SD).

R1 - Trata-se de recortar a nomeação com roupagem técnica em que notamos o efeito de sentido de categorização e de controle da interpretação e na SD1, temos “Anomalias



sensoriais; anomalias das associações; anomalias da motricidade; o preguiçoso; irregularidades estáticas (estigmas de degenerescência); anomalias da afetividade; anomalias da inteligência; anomalias da atividade voluntária (nomeações apresentadas na forma de tópicos em Leão, 1945/1962, p. 68 a 82)". E, em seguida, como SD2, lemos: "Criança rebelde, desobediente; criança má; criança agressiva, muito exuberante e viva; criança instável, nervosa; criança ansiosa, medrosa, fóbica; criança tímida, esquiva; criança abúlica, ausente; a criança mentirosa; a criança ciumenta. (Sumário do livro de Origlia, 1956)".

Em ambas as sequências discursivas acima, destacamos que os tópicos apresentados no sumário ou ao longo dos manuais analisados, apontam um modo "dicionarizado", que, tal como um código sustenta uma natureza tecnicista.

Chama a atenção a aparente pluralidade e diversidade de tipos, mas submetidos ao efeito dominante do sentido de anormalidade. Além disso, o uso variado de nomes sustenta um modo controlado de apresentar ao leitor a possibilidade ilusória de ocupar a posição de intérprete dos enunciados, de "escolha" do nome mais adequado.

Junto disso, vemos sob o efeito da natureza simbólica da nomeação delimitar-se um modo de relação entre coisa e palavra em que a nomeação desenha uma fronteira discursiva; à primeira vista pouco clara no nível da memória discursiva, mas que sinaliza tensão e conflito entre redes discursivas cujas ordens indicariam contradições, a saber: o que delimita a fronteira de sentido entre um nome e outro, entre uma criança designada por "A" ou "B"?

No caso, temos a ordem discursiva da instrução pedagógica conflitando a clareza dos significados dados pelo discurso científico. Ou seja, a nomeação a ser retomada no nível dos argumentos, ao longo do livro, já é marcada por uma roupagem técnica, por uma plataforma de significados técnicos. Ao longo do livro, é comum aparentemente diluírem-se algumas dessas fronteiras. A imprecisão é marcada por comentários e usos de aspas, como veremos adiante; no entanto, a garantia de que se fala de "criança má" como "criança má" ou de que se trata de "criança mentirosa" e não de uma "criança ciumenta", por exemplo, não disfarça por completo esse efeito de sentido de dominância numa mesma zona de sentidos, o da anormalidade.

Foucault (2010) explica que a psiquiatrização da infantilidade foi sustentada pela polarização entre condutas "normais" e "anormais". Principalmente no século XIX, há um momento em que os alienistas julgam que o doente adulto não se assemelhava mais à criança de outrora, e pouco posterior, o momento em que se começa acreditar na possibilidade de detectar "estados" e "estigmas" (p. 265) e firmar a condição da psiquiatrização que vemos nesses manuais.

Para Foucault (2010, p. 265), essa "batalha jurídico-psiquiátrica", portanto, interpreta como os "sinais de maldade vão agir de outro modo", qual seja, "estabelecer uma continuidade infância-idade adulta". Consolida-se, portanto, o valor de um código, que



ofereça suporte à leitura dessa continuidade, que passa a ser condição fundamental para a psiquiatria infantil. É esta codificação que aparece nos manuais.

O modo como estas nomeações estão dispostas ao longo dos manuais trazem pistas relevantes, pois há uma dispersão, muitas vezes marcada por aspas. Trata-se de um segundo recorte, da nossa segunda unidade de sentido em análise, que trazemos como outro modo de fazer parecer evidente o que é dito nos livros analisados. A nomeação aparece com efeitos de arremate, de fechamento da interpretação, de aparente deslocamento da cadeia discursiva, a saber:

SD3 - Pode, pelo contrário, acontecer que a criança tente evadir-se do complexo de inferioridade através da exibição e da autoafirmação diante do ambiente, isto é, com a extroversão. A forma mais comum de reação dessa espécie é a que conduz à conduta extravagante, brilhante ou paradoxal, à vivacidade e à imprudência, à rebeldia e à agressividade. Isto é, a criança parece um “instável”, praticamente privada de um efetivo senso moral, de uma regra interna, de uma norma de consciência. Uma outra situação que se aproxima sobre estas precedentes é a oferecida pela criança “ansiosa” (Origlia, 1956, p. 25).

SD4 - Nem sempre, porém a causa reside exclusivamente nos adultos; pode ser o próprio menino que, por uma particular inversão ou aberração nos valores fundamentais da própria personalidade, se propõe, por si mesmo, certa figura ideal, tendendo a satisfazer “o que ele espera de sua própria pessoa” (...) um particular comportamento irregular é o da criança “ciumenta”. (Origlia, 1956, pp. 26-27, aspas no original).

SD5 - Pode até acontecer tornar-se objeto de humorismo (...). Pode, ao contrário, que o ciúme pelos adultos se volte exatamente contra o objeto afetivo (...) uma última atitude irregular é a da criança “mentirosa” (Origlia, 1956, pp. 27-28).

Em ambas as SDs, o sujeito-enunciador cria formulações, por meio do uso de conjuntivas e de outros conectivos que encadeiam as nomeações; muitas vezes, o “fim” é marcado com uma nomeação.

Na SD3, um efeito de explicação aparece em “isto é, a criança parece “um instável”, praticamente privada de um efetivo senso de moral”. Adiante, o uso da oração relativa “que se aproxima sobre estas precedentes” é um modo de tentar marcar uma fronteira do sentido, de instalar um contraste entre criança “instável” e criança “ansiosa” que mascara o fato de que ambas as nomeações estão determinadas pelo sentido dominante de que se trata de crianças “anormais”.

Este ir e vir, entre a expectativa e o fechamento provisório do sentido se apresenta como gesto de controle do sentido, delimitando fronteiras ao nível da formulação que não garantem ruptura e não disfarçam sua determinação anterior, marcando assim um efeito de clareza e de dominância semântica da anormalidade.

Na SD4 e SD5, por sua vez, o efeito que temos com o uso de “um particular comportamento irregular é o da criança ciumenta” e “uma última atitude irregular é a da



criança “mentirosa” é o de disfarçar o imperativo da normatividade e da normalidade; ao significar as particularidades, não escapam os sentidos dominantes.

Trata-se de um efeito ideológico materializado em evidência semântica, conforme Pêcheux (1975/1993), que por esta via critica o Empirismo Lógico porque este defende que a relação entre sentido e sujeito é a de estabelecer unidades semânticas, articulando evidências ideológicas. No caso, os diferentes nomes falam da “mesma” criança.

Nesta mesma SD4, em termos da forma-sujeito do discurso, o vacilo e a hesitação apontam aparentes contradições em seu modo de significar “a educação da criança difícil” (título do manual de Origlia, 1956) com o uso de marcas como “nem sempre”, “pode até”, “pode, ao contrário”, mas que são controladas pelo campo de significação com o uso dos nomes “ciumenta” e “mentirosa”. Em outras palavras, possíveis antecipações ou a construção de hipóteses que por meio das locuções adverbiais poderiam deslocar a zona de sentidos dominante são apagadas pelo uso da nomenclatura corretiva e normativa. Os rastros, as pistas convergem para um sentido.

Essas formações imaginárias são a expressão máxima do caráter relacional desta perspectiva discursiva; do valor da noção de autonomia relativa da estrutura da língua conforme a releitura de Saussure e das relações hipotético-dedutivas estabelecidas no jogo de “representação” do discurso do Outro, das palavras do Outro, deslocadas de um parâmetro egocêntrico da relação entre pensamento e linguagem. A teoria dos processos de identificação e do alcance do discurso em sua base material aparece nos processos de dizer e retomar o dizer em que a tomada de posição também é interpelada pelo inconsciente e permite levantar hipóteses sobre a posição do interlocutor. A metáfora lacaniana do espelho é um ícone deste jogo imaginário (Pêcheux, 1975/1993).

Como se pode notar, temos marcas da não coincidência entre as palavras e as coisas, de uma heterogeneidade discursiva disfarçada de si mesma pelos próprios recursos enunciativos que tenta negar (Pêcheux, 1975/1993; Authier-Revuz, 1998).

Reside nisto que o intradiscurso (o fio do dizer, ao nível da enunciação, ou formulação) é em parte resultante segundo Pêcheux (1975/1993) de um efeito de dobrar-se sobre si mesmo que o discurso mostra em função de uma articulação resultante de uma evidência ideológica (de que X é X) e que necessita, muitas vezes, de deslocar-se “para fora” (criando efeito de exterioridade), mas para transitar na mesma zona de sentidos. A marca contingente deste deslocamento em questão se mostra pelas aspas.

Adiante, temos no terceiro recorte, vozes deste lugar do “Outro”, o da “exterioridade”, em meio à prescrição de regras e normas para educação da “criança difícil”. Vejamos alguns sentidos sobre obediência, punição, culpa e arrependimento no terceiro e quarto recortes.



No terceiro recorte, é o jogo com os sentidos de “arrependimento” e “culpa” que também faz parte deste modo de a forma-sujeito do discurso emergir entre os sentidos dominantes sobre “educação infantil” nestes manuais. Vejamos:

SD6 – O conceito da inutilidade e incapacidade da criança se traduz, às vezes (e sobretudo nos momentos de mais aguda atenção dos pais), em abertos insultos, cujo dano não deriva tanto da má educação que eles demonstram, quanto dos elementos patogênicos que contêm: “você é um tolo, não entende nada, não serve pra nada”, etc. ...Tantas vezes perguntamos onde o menino aprende certos epítetos injuriosos, mas não percebemos que somos os primeiros a lhe fornecer esse excepcional vocabulário. (...) às vezes, o rebaixamento se relaciona a elementos estéticos da criança: “Você faz rir com essa cara feia; já se olhou no espelho?” Ora, o narcisismo infantil é acentuadíssimo, sendo mesmo um elemento de integridade e segurança para o menino (p.60) (...) Sabemos, perfeitamente, que grande impulso para a delinquência infantil crônica foi fornecida por esses rudes e definitivos julgamentos pedagógicos e moralísticos que, ao invés, pretenderiam provocar na criança um arrependimento (Origlia, 1956, p. 62).

SD7 – Certas pessoas provocam, na criança, um profundo sentimento de culpa, persuadidas de que isso é o melhor modo para induzir o menino a um definitivo arrependimento se desobedecer, mesmo em coisas insignificantes, lhe dizem: “você é perverso, não vê o mal que está fazendo ao papai e à mamãe? Você é um menino cruel, sem um mínimo de reconhecimento pelo que temos feito por você ...” e assim por diante (Origlia, 1956, p. 70).

Este recorte indica um universo movimentado ao nível das formações imaginárias; isto porque o sujeito-enunciador quer assegurar que o interlocutor interpreta tal e qual, por um efeito de saber dominante, uma marca de unidade da ideologia. No caso, o par “culpa” e “anormalidade” requer normas prescritas de forma clara e com caráter prático e de valor imediato de aplicação. Trata-se de um modo deslocado para falar de “punição” e “culpa” contingenciado por falas estereotipadas, clichês, vozes anônimas marcadas entre aspas (“você é um tolo”; “você faz rir”; “Você é um perverso”).

É do uso de marcas de deslocamento do fio do dizer, como formas de heterogeneidade mostrada e marcada que se trata. Conforme Authier-Revuz (1982) é um modo de marcar a presença e ausência do Outro no discurso, que se revela por comentários, orações relativas, direcionamentos da interpretação por meio de marcas explícitas, como aspas, itálicos, pontuações; é o que vemos em trechos em que se prescrevem normas de como lidar com a criança difícil e em que o sujeito-enunciador controla a interpretação ao mesmo tempo em que indicia o escape de pontos de fuga do sentido em que a “voz do Outro” provoca reviravoltas no dizer.

Os usos de “Você faz rir com essa cara feia; já se olhou no espelho?” na SD6 e de “você é perverso, não vê o mal que está fazendo ao papai e à mamãe? Você é um menino cruel, sem um mínimo de reconhecimento pelo que temos feito por você” na SD7 indicam



este modo aparentemente deslocado de dizer o “mesmo”. Alimentam a ilusão de que não se significa X (cruel, perverso) determinado pelo sentido dominante, mas “fora” do lugar da norma e da prescrição do modelo de “criança ideal”.

Em seguida, vale notar que no campo das formações imaginárias, formas de se criar expectativa no sujeito-leitor ou controlar a interpretação por meio de sentidos dominantes e o “já lá” do discurso, numa forma de já sabido, tal que não necessita ser explicitado. É o caso das SDs 6 e 7.

Na SD6, temos este mecanismo em “grande impulso para a delinquência infantil crônica foi fornecida por esses rudes e definitivos julgamentos pedagógicos e moralísticos que, ao invés, pretenderiam provocar na criança um arrependimento”.

O efeito de sentido de que algo ocorreria “se e somente se” pode ser indicado pelo uso de “que, ao invés, pretenderiam provocar na criança um arrependimento”. Este trecho retoma parte do que já foi dito ao mesmo tempo em que coloca uma condicional ao afirmar que se “X ocorre, Y pretenderiam provocar”. “Y”, no caso, refere-se a “julgamentos pedagógicos e moralísticos”.

Neste ponto, há uma lacuna em “ao invés, pretenderiam”, pois não é mostrado ao leitor um referente ao qual sua interpretação possa se ancorar para a interpretação de “arrependimento”. Em suma, este apagamento do que é “X” não é objeto de comentário, pois é dado como um sentido evidente acessado pelo sujeito-leitor. Neste caso, há um apagamento provisório do sentido aparentemente evidente de “delinquência”, que, pode no caso assumir o lugar de X. Temos, portanto, se X (a delinquência) ocorre é porque Y (julgamentos moralísticos e pedagógicos pretenderiam ocorrerem). Ou seja, X porque Y.

Entretanto, esse “mesmo” Y pretenderia provocar arrependimento. Ou seja, parte do sentido escapa, deriva. Deste modo, podemos entender essa deriva da seguinte forma: os julgamentos procuram provocar arrependimento, mas provocam delinquência. Portanto, no lugar de arrependimento, provoca-se delinquência; o sentido deriva, à revelia. Isto demonstra que se pressupõe que o sujeito-leitor já sabe o que é delinquência.

Na SD7, por sua vez, em “Certas pessoas provocam, na criança, um profundo sentimento de culpa, persuadidas de que isso é o melhor modo para induzir o menino a um definitivo arrependimento se desobedecer” temos este condicionante da deriva do sentido atrelado a uma contingência.

Pêcheux (1997b) aponta na contingência do que é dito ou pode ou não pode ser dito, os desdobramentos da deriva dos sentidos, em que um enunciado pode derivar para outro enunciado, diferente de si mesmo, a depender da relação que mantém com a memória discursiva.

Neste caso, temos que A ocorre somente se B ocorrer. Ou seja, arrependimento (A) somente se desobedecer (B). Esta tentativa de controlar a contingência é uma tentativa de contornar o improvável controle das “coisas a saber”, em que se apaga a deriva do sentido



tanto para “arrependimento” quanto para “desobedecer”. Entretanto, como parece evidente, em se tratando de um efeito ideológico elementar (Pêcheux, 1975/1993), não estão disponíveis ao sujeito-leitor, na cadeia discursiva, comentários sobre o que é “arrependimento” e “desobedecer”. Em outras palavras, assegura-se uma sequência de eventos mesmo sem serem delimitados os sentidos possíveis para os dois significantes em questão, pois seus sentidos são tomados como literais, como se isso fosse possível.

Isto é feito por meio da tentativa de controle das contingências, apagando que o sentido pode derivar à revelia do sujeito; ou seja, o que se pensa ser um acontecimento de dada natureza pode ser de outra, embora o Empirismo Lógico forneça a ilusão de que as coisas ocorrem “como se” fossem tal e qual, em que situações particulares estão unidas de forma transparente em exemplos maiores. É um efeito do silogismo. Temos neste campo da memória a marca do Comportamentalismo: sistema teórico herdeiro de parte das formulações empiristas e que regula por esta evidência um regime de memória discursiva na Psicologia científica. Voltaremos a isto adiante.

Como foi dito, nestes pontos em que a tentativa de controlar a interpretação segue por pontos em que se marcam efeitos supostamente literais ou de evidência não aparecem modalizações, que podem ser entendidas dentro desta categoria mais ampla dos comentários; expressivas da marca de dúvida, hesitação e vacilo do registro imaginário (Authier-Revuz, 1998). Há um efeito de literalidade, pois não se explica ao leitor do que se trata, dada a obviedade, a clareza.

Talvez em parte porque a memória discursiva mobilizada e que se organiza como arquivo, sendo que neste caso parte desta se mostra por um campo semântico vindo do Comportamentalismo. É o que veremos nas SDs 8 e 9, no quarto recorte da nossa análise, que versa sobre a incidência da memória discursiva deste sistema teórico. Ou seja, na dúvida da nomeação, o aporte deste sistema teórico consolida uma evidência de que se trata de um conceito técnico e não de outro qualquer.

Vemos, por exemplo, os usos de “esquiva”, “comportamento”, nomenclaturas ícones deste sistema teórico. Mais detidamente, vejamos este lugar da memória no quarto recorte, em que analisamos esta zona de sentidos do Comportamentalismo marcadas pelos sentidos de “disciplina” e “obediência”.

SD8 -‘consideremos, agora, a criança rebelde, desobediente, um outro dos casos mais frequentes dentre as várias irregularidades. (...) o desobediente, o negativista, é então uma criança em crise de adaptação, na afirmação de si mesma em relação ao ambiente (Origlia, 1956, p. 16).

SD9 - o verdadeiro obediente está pronto a submeter-se ainda quando a própria concepção das cousas se acha contrária àquela do superior, sendo que ele, com sua liberdade, poderia opor recusa, pelo menos, interior (...) a disciplina e a obediência constituem exatamente este enxerto que aperfeiçoa a natureza e prepara a liberdade da pessoa espiritual. (...) É o período do





adestramento (...) é preciso adestrar a criança na obediência inteira e rápida. (Leão, 1945/ 1962, pp. 233-234).

No caso da SD8, vemos uma incidência sobre o efeito de sentido de “desobediência” retroagindo com “crise de adaptação”, numa alusão ao campo do Comportamentalismo. Na SD9, por sua vez, esta retroação decorre eficácia do “adestramento”. Esta nomeação determina que se fale de “adestramento” e não de outra técnica. Seu sentido retroage com “disciplina” e “obediência” que aperfeiçoam a submissão às regras, que no Comportamentalismo podem ser entendidas como conjunto de técnicas de aplicação (reforço, punição, generalização) ou mesmo de programação (intervalos fixos, variáveis) do comportamento, a despeito da “liberdade”, com a qual se poderia “com sua liberdade, poderia por recusa, pelo menos, interior”.

O uso de “pelo menos” indica a dominância dos sentidos daquele sistema teórico, mesmo porque o conceito de liberdade pouco importa a despeito do controle externo e da observação do comportamento aparente e mensurável. E ainda, a memória do comportamentalismo funciona também a reboque do uso de um debate sobre liberdade e aperfeiçoamento da natureza.

É este o lugar da memória discursiva que Foucault (2004) também aponta como embrião do regime de adestramento. Foucault (2004) mostra que em meados do século XVII, disciplinar indica adestrar por meio de múltiplas formas de controle, cada vez mais sutis, que se infiltram nos domínios públicos e “fabricam” (expressão do autor) subjetividades.

Estas formas de controle funcionam por meio de hierarquias e de técnicas de sujeição e de estratégias visíveis e invisíveis, em seus processos discretos e exatos de vigilância. A visibilidade concreta de um campo global de poder “tão visível” num campo de guerra, por exemplo, entra na escola como “máquina de controle que funcionou como microscópio de comportamentos. As divisões tênues e analíticas realizadas por elas formas formaram um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (Foucault, 2004, p.145).

No nível micro do tribunal, a disciplina das “faltas” cometidas pelo aluno é um jeito de observar “o campo indefinido do não conforme” (Foucault, 2004, p.149). A ordem artificial dos castigos e de exercícios é uma constante para reduzir possíveis desvios. O par “gratificação-sanção” faz a pena que, por sua vez, normaliza.

O exame das técnicas de hierarquia das sanções manifesta “a sujeição dos que são percebidas como objetos e a objetivação dos que se sujeitam a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível” (Foucault, 2004, p. 149). É o caso, para Foucault, dos meninos-lobo.

Um dos casos mais notáveis é o do jovem Victor d’Aveyron relatado pelo médico e educador francês Jean Itard. Os relatos periódicos deste datam de quase duzentos anos e trata de crianças conhecidas como “selvagens” e a tentativa de civilizá-las, na passagem dos



séculos XVIII e XIX. Os relatos o descrevem andando de quatro, evitando contato e surdo, o que desperta curiosidade da população e relatórios lidos em sessões públicas na Sociedade dos Observadores do Homem (Banks-Leite & Galvão, 2000).

Neste contexto, Jean Itard acredita na educação e reintegração social de Victor, mantendo-o no Instituto de Surdos-Mudos por dez anos e registrando seu trabalho em relatórios periódicos em meio aos quais eleger cinco metas, com nosso destaque para três destas, a saber: interessá-lo pela vida social; despertar-lhe a sensibilidade nervosa e o despertar-lhe convívio com outros seres vivos. Na segunda meta, vemos marcada a herança empirista na qual se insere ainda a preocupação com as aflições da alma e o equilíbrio entre raiva e alegria (Banks-Leite & Galvão, 2000).

Esta busca pelas medidas se enquadra no contexto hospitalar e médico em que residentes fortalecem o exame perpétuo dos pacientes. Do mesmo modo, a escola cumpre estratégias de ensino por exames ininterruptos, no lugar de uma pedagogia que inspeciona e cuja abordagem é da instrução (Foucault, 2004).

Entendemo-la como regularidade discursiva que promove emancipação epistemológica análoga a que Foucault (2004) atribui àquela que foi permitida à medicina por meio de um exame hospitalar, que, por sua vez, inverte a economia do visível e da exibição para enquadrar o cotidiano na escrita de manuais, livros, receitas de conduta. Entender o caso desta liberação da Pedagogia, ao passo que esta começa a funcionar como ciência, requer considerar uma regularidade discursiva por meio deste aspecto instrutivo e correccional.

Outro ponto do exame a que Foucault (2004) se refere é o da individualização por meio da diagramação política do corpo. Baalbaki (2013), por sua vez, mostra de que modo estes discursos dominantes sobre infância em diferentes textualizações, tais como tratados, declarações, por meio de expressões como “semente de adulto” e suas circulações em meios cujo controle da interpretação com chancela estatal aparece nos dicionários do início do século XIX, por exemplo. Em outras palavras, também resultante da invenção de um controle textual que passa pela tipografia (Postman, 1999).

Tendo em vista os caminhos da análise até este momento, vale notar que a aproximação com a AD se justifica em parte no que o próprio Foucault (2004, p. 161) argumenta que “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”.

Mas agressividade e questões de linguagem não são apanágio de uma suposta selvageria ou de um “atraso”. O estrangulamento desta dicotomia entre “selvagem e civilizado”, tão cara às Ciências Humanas e Sociais desde o Renascimento italiano, mesmo quando este binômio é tomado em sua contradição aparece por meio de leituras contemporâneas acerca do “infantil”, da “infância” e da educação infantil.



Finalizando, podemos lembrar que a na perspectiva de Pêucheux (1975/1993) a ideologia estabelece unidades e que o mecanismo no caso do efeito de sentido dos manuais de Origlia (1956) e de Leão (1945/1962) é o de estabelecer a dominância do sentido de anormalidade e das contingências organizadoras da aparição pública da criança a ser educada.

Fizemos uma análise discursiva que tratou deste efeito de unidade sustentado pelas nomeações técnicas e pelas prescrições dos manuais, o que é marcado por comentários que enunciam deste lugar da memória de que trata Foucault (2004). Do ponto de vista da dominância do sentido de uma educação da instrução corretiva como podemos chamá-la, temos a fabricação de um sujeito ideal, tal que se tenta apagar os efeitos de alteridade e de polissemia do sentido. Os “outros” nomes para a “mesma” criança se sustentam apenas na superficialidade linguística.

Pela AD, como vimos acima, trata-se de um jogo com os sentidos, a partir de formações imaginárias e de recortes interpretativos possíveis de serem colocados num lugar da memória discursiva a depender da interpelação a que está determinado o arquivo. De modo que a dominância do sentido sustenta um modelo de educação que se apresenta como uma instrução corretiva; isto ocorre porque o controle da interpretação volta-se ao paradigma da “anormalidade” no caminho da memória discursiva da psiquiatrização da infantilidade (Foucault, 2010), do adestramento (Foucault, 2004) e do domínio técnico do Comportamentalismo, em que a construção de um lugar para o sujeito-leitor dos livros manuais pela via impressa (Postman, 1999) se consolida a despeito da deriva dos enunciados.

### **Considerações finais**

Como se pode notar, na medida em que há deriva mesmo diante do rígido controle da interpretação expresso nos manuais, diante do pressuposto fictício da “medida” ideal entre reprimir e expressar como prometem esses manuais surge o impossível de ser medido, mensurado, simbolizado. De tal maneira que muitas das questões aqui levantadas no decorrer da análise discursiva apontam para o efeito político da legitimidade de um lugar dominante sobre educação infantil.

Isto demonstra que a consolidação da memória discursiva fundamentada em um modo de enunciar a partir da zona de sentido sobre instrução e correção sustenta um legado, um modo de legitimar um lugar da criança e do infantil na Educação, cuja repercussão está no senso comum, nas expressões clichês, nos slogans sobre educação infantil em sua divulgação pública voltada a um leitor também ideal; a amplitude desta repercussão nos assegura que esta pesquisa não satura a questão investigada e deixa caminhos para outras investigações.





- Gay, P. (1989). *Freud: uma vida para nosso tempo* (D. Botmann, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1988).
- Gélis, J. (1995). A individualização da criança. In. P. Ariès & R. Chartier. *História da vida privada, vol. 3: da Renascença ao século das luzes*. (311-330). (H. Feist, trad.). São Paulo/SP: Cia das Letras. (Original publicado em 1986).
- Gondra, J. (2000). A sementeira do porvir: infância e higiene no século XIX. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 99-117.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história* (F. Carotti, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1986).
- Guilhaumou, J., Maldidier, D & Robin, R. (1994). *Discours et archive*. Liège, Bélgica: Pierre Mardaga.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica* (C. Rizzi, Trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1977).
- Leão, I. (1962). *Pais e mestres: ensaio de pedagogia familiar* (M. Bachelet, Trad.). São Paulo: FTD. (Original publicado em 1945).
- Origlia, D. (1956). *A educação da criança difícil* (M. Bachelet, Trad.). Rio de Janeiro: Andes. (Original publicado em 1950).
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1996). Discurso: fato, dado, exterioridade. Em M. F. P. Castro (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem* (pp. 209-219). Campinas, SP. Unicamp.
- Pêcheux, M. (1993). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (E. P. Orlandi, L. C. Jurado Filho & M. L. G. Côrrea, Trad.s). Campinas, SP: Unicamp. (Original publicado em 1975).
- Pêcheux, M. (1997a). Ler o arquivo hoje (C. C. Pfeiffer & E. P. Orlandi, Trad.s). Em E. P. Orlandi (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso* (pp. 55-67). Campinas, SP. Unicamp. (Original publicado em 1983).
- Pêcheux, M. (1997b). *Discurso: estrutura ou acontecimento?* (E. P. Orlandi, Trad.). Campinas, SP: Pontes. (Original publicado em 1983).
- Pêcheux, M. (1999). Papel da memória. Em P. Achard (Org.). *Papel da memória*. (J. H. Nunes, Trad.). Campinas, SP: Pontes. (Original publicado em 1983).



- Pêcheux, M. (2014). As ciências humanas e o “momento atual” (E. P. Orlandi, Trad.). Em E. P. Orlandi (Org.). *Análise de discurso: Michel Pêcheux – textos escolhidos por E. P. Orlandi*. (pp. 175-202). Campinas, SP: Pontes. (Original publicado em 1969).
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância* (S. M. A. Carvalho & J. L. Melo, Trad.s). Rio de Janeiro: Graphia. (Original publicado em 1982).
- Serrani, S. M. (1997). Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. Em S. M. Serrani. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade* (pp. 53-71). Campinas, SP: Unicamp.
- Tfouni, L. V. (1992). O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *DELTA*, 8(2), 205-223.

### Nota sobre o autor

*Anderson de Carvalho Pereira* é Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (campus de Ribeirão Preto-SP), com estágio na Universidade de Paris 13 (*campus Nord*, em Villetaneuse). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (*campus* de Itapetinga-BA); Líder do Grupo de Investigação sobre Narrativas, Práticas Letradas e Discurso (GRINPRALED/CNPq/UESB); orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), nível: Mestrado. E-mail: apereira.uesb@gmail.com

Data de recebimento: 02/06/2015

Data de aceite: 12/05/2016