

**DIFERENTES PERSPECTIVAS NO DISCURSO DE EDUCADORES  
DE CRECHE: UMA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO \***

SUELI CRISTINA DE PAULI \*\*

LEDA VERDIANI TFOUNI \*\*\*

MARIA CLOTILDE ROSSETTI FERREIRA \*\*\*\*

**ABSTRACT** Taking the “french” discourse analysis as reference, the aim of this work is to determine some relationships between continuous in-training of educators in day-care centers and the discourse they produce about their practice. In this way, we took the perspective of analyzing some linguistic cues, specifically those referring to the determination and indetermination of the sentences’ subjects present in the educators’ discourse of two day-care centers (CI and CII), which differed by the fact of having wide in-training experience (CI), or having a non-systematic one (CII). The analysis of the corpora pointed to a preferential style among the CI educators, which consists in the linguistic indetermination of the subject of the sentence, whereas, among CII educators, there was a prevalence of the subject determination. Since the indetermination of the sentence subject is a characteristic of the scientific discourse, one can think about a relationship between continuous in-training and the allocation of places in the discourse where the subjects can speak about their practice in a distanced and non-personalized way (effect of meaning which is also typical of the scientific discourse), such as happen with CI subjects. On the other hand, in CII, where the in-training is non-systematic, the greater use of linguistic marks of determination indicates that the subjects can assume and commit themselves with the meanings they produce. In CI, therefore, there seems to exist a mechanism of identification with the Other’s discourse, and this effect is absent in CII, due to the absence of a scientific discourse which may serve as reference, and to which the subjects might filiate themselves.

## **I. PRELIMINARES**

Este artigo tem como foco o discurso de educadores de creche com e sem experiência de formação contínua em serviço, analisado sob a perspectiva discursiva proposta pela Análise do Discurso de orientação francesa (Pêcheux, 1969; 1988).

Em sua concepção, a Análise do Discurso de orientação francesa é crítica ao paradigma da psicologia científica clássica e alguns ramos da própria lingüística. Por este paradigma, há ênfase no controle de variáveis, no teste de hipóteses e controle da fidedignidade, bem como na necessidade de garantir a reapplicabilidade.

Já a Análise do Discurso baseia-se no paradigma indiciário, cujo pressuposto principal é a não transparência do sentido, uma opacidade que se revela no modo de funcionamento das marcas formais do discurso em análise. Também prevê uma

---

\* Esta pesquisa foi realizada com ajuda financeira da FAPESP.

\*\* Psicóloga, Mestre em Saúde Mental pelo Departamento de Neuropsiquiatria e Psicologia Médica da FMRP/USP, Doutoranda em Psicologia pelo Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP.

\*\*\* Professora Associada do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP.

\*\*\*\* Professora Titular do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP.

interpretação que vai levar em conta as condições de produção do momento de enunciação (imediatas) e sócio-históricas do discurso, ambas atestadas no texto. A noção de sujeito ideal, individual e empiricamente observável, mestre de suas palavras, e sob o efeito da ilusão de completude, própria da psicologia, é um outro conceito criticado pela Análise do Discurso. Para esta teoria, o sujeito é posição, é constituído no e pelo discurso. É determinado pela ideologia e pelo inconsciente, condições de produção do discurso que determinam o que pode e deve ser dito num dado momento histórico. Ambos, o sujeito e o sentido, constituem-se ao mesmo tempo, no momento em que o discurso está sendo produzido. É nesse sentido que usamos o termo “sujeito” neste trabalho.

O fato de a Análise do Discurso fundamentar-se, enquanto forma de conhecimento, em uma posição crítica aos pressupostos centrais da psicologia, levou-nos a não meramente utilizar conhecimentos de outras áreas, mas a transformações da posição adotada diante dos resultados encontrados, tal como estará marcado no texto que segue.

## II. INTRODUÇÃO

Mundialmente a educação de crianças de 0 a 6 anos em meios coletivos e em tempo integral tem sofrido alterações em suas funções junto às crianças, à família e à sociedade. Neste percurso tem sido discutida por diversos autores a implementação de diretrizes relativas ao estabelecimento de uma nova identidade específica ao profissional de educação infantil que trabalha em creches e pré-escolas (Brasil, 1990; 1993; Rossetti Ferreira et al., 1998).

Tornou-se urgente a valorização e o investimento nesse profissional, abrangendo suas condições de trabalho, plano de carreira, remuneração, formação inicial e em serviço. Essas têm sido consideradas algumas condições indispensáveis à superação da histórica dicotomia educação e assistência e à viabilização do duplo objetivo da educação infantil na atualidade: cuidar e educar (Kramer & Souza, 1988; Campos, 1987; 1994).

Para contextualizar esse campo que vem sendo conhecido como aperfeiçoamento e/ou formação em serviço de educadores - um importante ponto com o qual este trabalho está relacionado - diremos, de um modo geral, que não se trata apenas de uma educação não formal. Ela apresenta no enunciado da mudança social em instituições de educação coletiva, principalmente nas creches, a sua maior eloquência, de modo que os seus aspectos político e pedagógico configuram uma face imediatamente visível de suas atividades (Brasil, 1994).

Internamente ela se define como uma prática heterogênea, perpassada por um conjunto de características comuns, reconhecidas como tal em seus discursos: a de ser transformadora, visando contribuir para construção de uma nova identidade do profissional de educação infantil, correspondendo a aspirações educacionais da sociedade como um todo, dado que propõe mudanças de mentalidades, de atitudes e o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, que deverá nortear uma nova prática de atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos.

Para isto, propõe-se a abranger todos os elementos que compõem a estruturação prática de uma nova concepção de educação infantil em meios coletivos: seus objetivos, seu sujeito, seu conteúdo, sua metodologia. Além disso, pretende ser um modo de educação que não reproduza, e que, principalmente, questione as implicações de velhos modelos de cuidado e educação infantil. Pretende ainda se exercer em uma perspectiva de processo, de continuidade, e não limitar-se a eventos ocasionais específicos, procurando introduzir uma perspectiva de integração, para não reproduzir a fragmentação tradicional do conhecimento.

Orientando-se pelos parâmetros acima, é comum essas práticas dispensarem uma atenção especial, em suas atividades formadoras, ao espaço e ao tempo do exercício da fala. De modo que, por um lado, sua própria estruturação conta com esse exercício: o modo de circulação do seu discurso, querendo desritualizar as marcas de lugar próprias da relação pedagógica escolar, faz com que o sujeito educador de creche transite por diferentes formas de atuação nas atividades, ora como alguém que aprende, ora como alguém que ensina. E, por outro lado, a participação ativa e criativa dos integrantes é incentivada, o que sugere que “falar sobre” equivale a estar apto a outras formas de exercício em seu trabalho, bem como em sua cidadania.

Reconhecendo a importância dos mais elementares gestos de tomada da palavra num tal contexto, interessou-nos poder ir além desse - ou ir além nesse - interrogando a sua natureza, a partir de sua inscrição no domínio da linguagem. Enfocaremos principalmente a discussão acerca da importância que a presença ou a ausência da formação educacional e profissional (contínua ou não) do trabalhador em educação infantil em creches tem no discurso desses educadores. É possível que essa prática de formação, considerada uma estratégia mestra na preparação e aperfeiçoamento de profissionais, não apenas reproduza um discurso em substituição e crítica a outro, mas possibilite - ou não impeça - a emergência de outras posições discursivas ou outros lugares para os sentidos sobre o cuidado e educação infantil em creches? Refletimos sobre essa questão a partir do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD). Faz-se necessário reafirmar que as questões a serem aqui abordadas vão ao encontro do, antes de tudo, desejo de compreender um conjunto de elementos de ordem da linguagem, que caracteriza e constitui o dizer de educadores no exercício desta prática, a qual vem sendo conhecida como formação contínua em serviço.

### **III. ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIENTAÇÃO FRANCESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

A Análise do Discurso de linha francesa se funda em uma concepção de linguagem que inclui a noção de historicidade<sup>1</sup>, e tende a reconhecer no seu método a complexidade do funcionamento de seu objeto: o discurso.

---

<sup>1</sup> A historicidade deve ser compreendida em Análise de Discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem. (Orlandi, 1999).

A definição de discurso adotada por esta área de conhecimento recusa a concepção usual da transparência do sentido e assume que nem o falante diz precisamente o que pensa, nem o ouvinte entende exatamente o que foi dito (Pêcheux, 1969, 1988).

Nesta perspectiva, discurso é efeito de sentido entre interlocutores, em oposição às teorias que o definem como simples transmissão de informação (Tfouni, 1988). É um modo de existência social da linguagem, considerado como materialidade que exerce um papel fundamental na individualidade, ao mesmo tempo em que denota o caráter sócio-histórico dos seres humanos. Constitui e é constituído por estes.

O sujeito da AD não é um indivíduo empírico, mas uma posição constituída no e pelo discurso, assumida pelo enunciador. O dizer é determinado pelas condições sócio-históricas e ideológicas e pelo inconsciente, condições de produção do discurso, que vêm reafirmar que não é tudo que pode ser dito, e não se diz sempre da maneira que se deseja. O conteúdo e a forma de dizer variam de uma época histórica para outra, não existindo um único sentido ou um só discurso, mas formações discursivas (FD) que remetem a formações ideológicas (FI)<sup>2</sup> (Orlandi, 1999).

Por isso é que para a AD não existe o óbvio. É a ideologia que produz o efeito de “naturalização” dos sentidos, apagando a dimensão histórica dos significados, parecendo-nos que os mesmos sempre existiram.

Além disso, o sujeito do discurso é visto como incompleto. Ambos, sujeito e sentido, são simultaneamente constituídos na relação estabelecida com os outros, consigo mesmos e com as formações discursivas. O processo discursivo não é, portanto, originado no indivíduo, embora nele se materialize. O sujeito retoma sentidos pré-existentes, presentes no “interdiscurso” ou “memória do dizer”, o que indica que um discurso não tem início no momento em que o sujeito produz seus enunciados (Pêcheux, 1988).

Assim, o sujeito não é um indivíduo, mas um lugar social. Enquanto protagonista, pode ocupar várias posições com relação à ideologia, efeitos da projeção da situação objetiva no discurso. A relação do lugar social com a posição discursiva ocupada é portanto simbólica, não sendo a situação social concreta que define a posição, mas a representação dessa situação.

Desta forma, a noção de sujeito em AD é essencialmente complexa. Segundo Pêcheux (1988) sua aparente transparência é produto de dois esquecimentos:

O esquecimento nº 1, onde o locutor tem a ilusão de que ele é a fonte (origem) do seu discurso, “esquecendo-se” de que não pode encontrar-se fora da formação discursiva que o domina. O esquecimento nº 2 refere-se à ilusão da realidade do pensamento, onde o sujeito pensa que pode selecionar, no interior da formação discursiva que o domina, um enunciado, forma e seqüência e não outra. Assim, a transparência do sujeito e do sentido constitui mera ilusão.

A consequência destas colocações para este estudo é que o objetivo de conhecer o funcionamento do discurso de educador de creche sobre o seu trabalho não será atingido

---

<sup>2</sup> A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (Pêcheux, 1998).

de maneira direta e mecanicista tipo causa – efeito, mas através de um retorno permanente a uma teoria materialista da linguagem, fundada na história e na ideologia, sem abrir mão, em sua constituição, da subjetividade e de sua descontinuidade.

A AD enquanto metodologia, procura encontrar as marcas lingüísticas formais que definem um modo de funcionamento específico do texto estudado, as quais servirão para exprimir a relação entre o ideológico e o discursivo. A descoberta dessas sistematicidades, que funcionam como indícios, é anterior ao procedimento de análise de dados propriamente dito. Construir um dispositivo de análise que mostre o funcionamento de um material de linguagem significa mostrar quais, e como, esses elementos (marcas discursivas) estão produzindo sentido. Portanto, parte-se sempre de uma superfície lingüística e da noção de dispersão, para encontrar as regularidades que organizam o material em função da sua produção de sentido e de diferenças que possam existir em relação a outros textos (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1999).

Observada a ocorrência de um fato discursivo na superfície lingüística, o próximo passo é remetê-lo às condições de produção daquele discurso (não só as imediatas, situacionais, mas as sócio-históricas, que fundamentam o interdiscurso), depois de se ter trabalhado a forma como as “ilusões do sujeito” marcaram o material lingüístico que está sendo analisado. Com esse intuito, a noção de formação discursiva é usada como referência, pois somente quando referimos o esquema gramatical (traços ou marcas) às propriedades da formação discursiva é que estamos caracterizando um discurso em sua especificidade.

A forma de articular as marcas às propriedades, se faz, segundo Orlandi (1984; 1999), por recortes e não por segmentação, como faríamos numa operação descritiva. A noção de recorte, como os demais pressupostos da AD, não é automática ou pré-determinada. É um fragmento da situação discursiva que varia, segundo os diferentes tipos de discurso, com a configuração das condições de produção, com os objetivos a que o analista se propõe e com a inscrição histórica desse analista. A relação texto-recorte se dá num jogo de todo e partes. Neste sentido, a AD não trata os dados como meras ilustrações, mas busca profundidade do sentido. A organização do recorte não é automática, assim como não é direta a relação entre marcas lingüísticas e os efeitos de sentido que produzem.

Nossa observação enquanto participantes de um grupo de pesquisa que freqüentemente proporciona práticas de formação em serviço que sistematicamente ocorrem numa das creches (CI) selecionadas para este estudo, mostra que estas práticas são baseadas no discurso científico sobre desenvolvimento e educação infantil em meios coletivos. Segundo Orlandi, Guimarães & Tarallo (1989), uma das principais marcas lingüísticas do discurso científico é o uso de formas indeterminadas na posição do sujeito do enunciado.

Nos “corpora”<sup>3</sup> investigados neste trabalho, uma das marcas da superfície lingüística que se mostraram salientes, enquanto determinadoras de um modo específico de funcionamento discursivo, foram as ocorrências de indeterminação do sujeito do

---

<sup>3</sup> Material lingüístico empírico a ser analisado; conjunto de enunciados levantados pela transcrição das entrevistas gravadas.

enunciado<sup>4</sup>. Sua ocorrência freqüente no discurso das educadoras de uma das creches que pesquisamos contrastava com o baixo uso de marcas determinadoras na mesma posição sintática. Por esse motivo, elegemos os mecanismos de indeterminação/determinação do sujeito do enunciado como um dos indícios predominantes do funcionamento discursivo nesses “corpora”.

Assim, a ocorrência de indeterminação na posição do sujeito gramatical do enunciado no discurso das educadoras surgiu como “pista” para observar o movimento do sujeito do discurso (Orlandi, Guimarães & Tarallo, 1989), ou seja, quais as posições discursivas possíveis para o sujeito do discurso ocupar, presentes no relato das educadoras sobre o seu trabalho.

No discurso científico, o uso destas marcas produz o efeito de sentido de objetividade, veracidade, fidedignidade e respeitabilidade dos fatos do conhecimento, criando a ilusão de que existe um lugar, compartilhado por uma comunidade, para o sujeito falar. Neste estudo, essas noções são importantes, visto que podemos parafrasear o discurso científico declarando, apagando ou substituindo o sujeito da enunciação original. Além disso, sabendo que os discursos que estudamos não tiveram início no momento em que foram enunciados, pois a enunciação não é situacional, imediata e livre, mas determinada historicamente, e que o enunciado retoma formulações já produzidas em outros momentos distintos e dispersos, as ocorrências de formas indeterminadas ou determinadas têm relação com o dizer possível, em nosso momento histórico, sobre o trabalho em creches.

Orlandi, Guimarães & Tarallo (op. cit.); Milanez (1982) e Serrani (1984; 1986) comentam que o funcionamento indeterminador constitui um efeito próprio de representação do sujeito da enunciação<sup>5</sup>. Indica tanto uma maneira de marcar os diversos graus de distanciamento entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, quanto o grau de envolvimento (comprometimento) do sujeito da enunciação com o conteúdo do seu dizer (seu objeto de referência) e com aqueles para quem enuncia (os enunciatários).

A indeterminação não se apresenta como um fenômeno de natureza absoluta, que se opõe à determinação sempre de forma nítida. Ao contrário, a mesma comporta graus quanto a sua abrangência. Segundo Milanez (op. cit) o grau mais alto de indeterminação seria expresso pelas formas despronominalizadas (sem sujeito gramatical), as quais distanciam-se de referências específicas a qualquer das três pessoas do discurso, (eu, tu, ele, e seus respectivos plurais) uma vez que não são marcadas quanto à pessoa. Nesse caso haveria portanto, o máximo ocultamento do sujeito do enunciado e sujeito da enunciação.

---

<sup>4</sup> Sujeito do enunciado equivale ao sujeito gramatical de uma frase. O sujeito gramatical de um enunciado é definido como indeterminado, quando no contexto lingüístico não há referências que o definam de forma nítida e evidente e que possam ser usadas para sua interpretação. Todas as formas indeterminadoras têm em comum a não identificação do sujeito e um efeito generalizador impreciso quanto aos referentes envolvidos.

<sup>5</sup> Sujeito da enunciação refere-se ao indivíduo empírico que produz (enuncia) uma série de enunciados em um dado momento histórico. Deve-se, portanto, atentar para a diferença existente entre este conceito e o de sujeito do enunciado, o qual, como já dito, corresponde ao sujeito lingüístico, gramatical de uma frase.

Os demais recursos com sujeito gramatical já não apresentam um efeito tão genérico como o das formas anteriores porque, embora envolvam pessoas não determinadas pelo contexto, ainda mantêm referências específicas aos protagonistas da situação dialógica. Há então, apenas o distanciamento entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Aprofundaremos esses aspectos mais adiante.

Assim, um estudo dessa natureza ajudou também a perceber o maior ou menor (comprometimento) do sujeito da enunciação com o conteúdo do dizer, ou seja, em que medida aspectos da formação em serviço foram incorporados ao discurso sobre a prática profissional constituindo reproduções do discurso “do outro”, sem a conseqüente e desejada filiação ao discurso enunciado pela formação em serviço. Nesse caso, temos um apagamento do lugar discursivo da subjetividade no discurso que produzem, o que transforma o discurso sobre a atuação profissional numa descrição de ações ritualizadas, mecânicas/automáticas, criando um efeito de sentido de esvaziamento das relações afetivas e uma anulação do objeto do discurso do educador, ou seja, a criança.

Trazemos também um contraponto com a construção da identidade discursiva do profissional de creche, tal como é concebida pela Análise do Discurso, relacionada à incorporação do saber científico, tornando menos opaca a relação dos falantes com este discurso científico.

## **IV. PERCURSO METODOLÓGICO**

### **1) Caracterização da Amostra**

Para o estudo foram selecionadas educadoras de duas creches que se diferenciam em alguns aspectos fundamentais.

A creche I (CI), é uma creche universitária, localizada na cidade de Ribeirão Preto. Foi conquistada através da reivindicação dos funcionários da Universidade por seu direito à creche e assumiu desde os seus primórdios uma postura educativa. Apesar do poder aquisitivo diferenciado, o tipo de família usuária predominante é de funcionários de classe média. Os educadores têm no mínimo 2º grau, trabalham em regime de 6 horas diárias e há um investimento constante na sua formação em serviço.

A creche II (CII) surgiu a partir de uma Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, com o objetivo de dar assistência a crianças e gestantes carentes e localiza-se na cidade de Orlandia – SP. Atende basicamente a filhos de empregadas domésticas com baixo poder aquisitivo. O nível de formação dos educadores é variado, na medida em que para a seleção não existe nada previsto. Não há investimento sistemático no que se refere à formação em serviço ou reciclagem.

Foi selecionada uma educadora de cada faixa etária atendida pelas creches, que deveria estar desenvolvendo seu trabalho com crianças dessa idade há pelo menos um ano e meio e ter maior tempo de serviço nas respectivas instituições.

## 2) Procedimento

### 2.1.) Coleta e Construção do “Corpus”

As educadoras foram entrevistadas conforme um roteiro semi-estruturado que abordava os seguintes temas, selecionados a partir de sua rotina prática: alimentação, programação pedagógica, higiene, interação adulto/criança, interação criança/criança, doenças, sexualidade, brincadeiras, adaptação à creche. Os dados, gravados em fita áudio, foram transcritos literalmente.

### 2.2 ) Análise dos dados

O procedimento de análise de dados realizado a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso, teve três etapas.

Inicialmente, pode-se perceber que no conjunto de textos havia uma variação pronominal intrigante, na qual alternavam-se diferentes perspectivas do sujeito do enunciado: “eu”, “a gente”, “nós”, “você”, etc. Estas marcas foram submetidas a uma análise exploratória, na qual buscou-se dimensionar o uso dêitico ou anafórico<sup>6</sup> das mesmas, visto que podem ser usadas em ambas as formas. Isto é, esses pronomes podem ser usados tanto como dêiticos quanto como anafóricos e esse uso define se o sujeito do enunciado é ou não indeterminado. Ainda nesta primeira etapa de análise foram observadas no corpus em questão outras marcas lingüístico-discursivas indeterminadas na posição do sujeito do enunciado: a forma passiva perifrástica, ( $\phi$ <sup>7</sup> + 3ª pessoa do singular) e a construção ( $\phi$  + verbo +se).

Dessa forma, as ocorrências de indeterminação do sujeito encontradas na fala das educadoras e que caracterizam o estilo indeterminador puderam ser divididas em dois grandes grupos:

- Formas representadas por sujeito gramatical (lexicalizadas)
- Formas sem sujeito gramatical (despronominalizadas)

Pertencem ao primeiro grupo os seguintes recursos: “a gente”, “você”, “eu” e “nós”, e acontecem no nosso corpus como nos recortes abaixo.

***(1) “...depois a gente tenta montar num esqueleto dentro daquilo que é o previsto (...) a gente vai trabalhar coisas...”(Mi, CI, Programação Pedagógica)<sup>8</sup>.***

---

<sup>6</sup> Expressões dêiticas constituem-se em todo elemento lingüístico que num enunciado faz referência à situação em que esse enunciado é produzido, ao momento da enunciação. Já o uso anafórico de uma expressão requer a contextualização lingüística no enunciado para ser compreendido. (Tfouni, 1979; Dubois et. al, 1978).

<sup>7</sup> O símbolo  $\phi$  corresponde à sinalização de ausência do sujeito gramatical antes do verbo.

<sup>8</sup> As siglas apresentadas logo após a citação de cada recorte corresponde, em sua respectiva ordem, ao nome da educadora reproduziu o enunciado, à creche em que a educadora referida trabalha e ao tema sobre o qual falava.

(2) “...Se você pegar um grupo de crianças ( ) vamos por mistos vai, aqueles que tem mais facilidade pra concentração, aqueles que são mais dispersivos, na hora da alimentação, se você trabalhou aquele semestre, tudo bem...” (Mi, CI, Alimentação).

(3) ...”Inclusive eu posso trabalhar um dia com febre e não ir embora tá, ...eu tô resfriada, eu tô com uma febre e simplesmente eu não vou embora, eu tomo um antitérmico e fico tá...” (Ls, CI, Doenças).<sup>9</sup>

Fazem parte do segundo grupo as estruturas ( $\phi$  + 3ª pessoa do singular), a construção ( $\phi$  + verbo + se), que podem ser observadas no recorte 4, abaixo. A forma passiva perifrástica, que também ocorre no corpus totalmente desprovida de referências anteriores, pode ser ilustrada pelo recorte 5 a seguir.

(4) “...Prá se relacionar mesmo com elas tem que entrar na delas, porque se começar assim “não, não vou fazer isso”, “ai dificulta muito” (Ed, CII, Interação educadora-criança).

(5) “...no horário de servi o almoço é falado o que tem de almoço por exemplo, no dia que tem batata, salada, arroz e feijão”, ai é falado: “isso é arroz, feijão...” (RI, CII, “alimentação”).

Quanto às ocorrências de determinação do sujeito observadas, estas dizem respeito à marca “eu” e aos usos anafóricos das formas representadas por sujeito gramatical: “a gente”, “você” e “nós”, como mostram as construções abaixo.

(6) “...seria assim com nós funcionárias, né? E as crianças? eu acho que a gente tem um bom relacionamento (...) Trata as crianças assim com carinho, tem criança que é tão apegada à gente”. (RI, CII, Interação Adulto-Criança).

(7) “...Porque isso melhorou muito desde que você<sup>10</sup> e a CI. começaram a vir aqui, a minha cabeça parece que abriu” (Ag, CII, Sexualidade).

Após a observação dessas marcas, iniciou-se a construção de um objeto discursivo. Essa construção, segundo Pêcheux (1969), se dá a partir da “de-superficialização” das marcas encontradas, a qual é realizada anulando-se a ilusão nº 2, de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela forma, bem como remetendo-se aqueles dizeres às suas condições de produção específicas (imediatas e sócio-históricas).

---

<sup>9</sup> Segundo Milanez, 1982 (op cit) a marca “eu” é indeterminada quando seu uso transcende a necessidade da 1ª pessoa, ilustrando uma situação hipotética em que qualquer pessoa poderia se colocar. Nesse sentido, todas as suas ocorrências poderiam ser substituídas pelo pronome “se”, sem alteração do sentido do enunciado como pode ser observado do enunciado (3) citado a título de exemplo.

<sup>10</sup> A marca “você” apontada no enunciado nº 7 é classificada como determinada por sua correspondência direta, no próprio enunciado à entrevistadora. Trata-se de uma anáfora, pois encontra-se no próprio enunciado a definição do “você” produzido, que, como já explicado, caracteriza essa marca como determinada.

A partir do objeto discursivo, teve início a segunda etapa da análise, onde procurou-se relacionar as formações discursivas distintas com as formações ideológicas que regem essas relações. Nesse momento foi analisada a relação do dizer com a memória, pois é aí que intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco.

Atingiu-se, na terceira etapa da análise, a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos nos discursos estudados. O processo discursivo foi obtido desfazendo-se do esquecimento nº 1, de onde compreendeu-se que as marcas indiciárias encontradas na superfície lingüística derivavam de condições de produção estáveis e homogêneas.

Isso significa que para conhecermos o sentido produzido através de certo funcionamento discursivo recortado, tivemos que teorizar e interpretar, o que nos fez remeter a uma, ou mais, formações discursivas determinadas por uma, ou mais, formações ideológicas. Esclareceremos melhor a seguir.

## V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando, lembramos que os processos de determinação e indeterminação do sujeito do enunciado constituíram as marcas formais eleitas para a análise. Apresentamos na tabela 1 abaixo a freqüência de ocorrência dessas marcas em ambas as creches com relação aos temas que fazem parte do “corpus” deste trabalho.

TABELA 1: FREQUÊNCIA DE MARCAS DETERMINADAS E INDETERMINADAS

Estilo Temas	Creche I				Creche II			
	Determinação		Indeterminação		Determinação		Indeterminação	
	F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Alimentação	101	38,7	160	61,3	73	57,1	55	42,9
Higiene	195	40,4	288	59,6	141	62,4	85	37,6
Doenças	55	26,3	154	73,7	73	46,8	83	53,2
Sexualidade	126	63,0	74	37,0	67	72,8	25	27,2
Programação Pedagógica	59	21,4	217	78,6	111	52,9	99	47,1
Interação Educadora-Criança	102	46,8	116	53,2	149	70,3	63	29,7
Brincadeiras	93	47,7	102	52,3	101	72,2	39	27,9
Interação Criança-Criança	64	45,4	77	54,6	122	76,7	37	23,3
Adaptação	81	33,9	158	66,1	99	68,3	46	31,7

Interação Adulto-Criança	24	42,9	32	57,1	41	85,4	7	14,5
TOTAL	900	39,5	1378	60,5	977	64,4	539	35,6

Observamos que todos os temas relevantes neste estudo possibilitam ao sujeito do discurso colocar-se em pelo menos duas posições discursivas: naquela em que predomina o uso de marcas determinadoras na posição do sujeito do enunciado; naquela em que ocorrem mais freqüentemente formas indeterminadoras na posição do sujeito do enunciado. Entretanto, uma primeira diferença que apontamos entre as creches é a freqüência com que as educadoras permanecem num território ou em outro. A incidência maior nos discursos das educadoras da Creche I refere-se a ocorrência de marcas indeterminadoras, enquanto, entre as educadoras da Creche II, prevalecem marcas determinadoras.

Esses fatos lingüísticos parecem indicar a existência de uma formação discursiva semelhante à do discurso científico caracterizada, formalmente, pela indeterminação do sujeito do enunciado (em suas várias formas). Essa manobra retórica é predominante entre as educadoras da creche I (60,5%), exatamente aquelas que, como vimos, estão continuamente em contato com o discurso científico, através do programa de formação continuada em serviço.

O efeito de sentido desses recursos é a desfocalização do sujeito da enunciação e conseqüentemente uma ênfase na ação descrita, produzindo o apagamento tanto do realizador dessas ações quanto da origem das mesmas. É, portanto, como se os fatos falassem por si próprios, efeito de sentido, como já dito, freqüentemente encontrado no discurso científico.

Ao fazerem uso desses recursos, não estão falando do trabalho com crianças determinadas, porém de tarefas desempenhadas. A norma fala, já está definida e o que é dito deve coincidir com a fala necessária. Trata-se, então, do viés técnico do discurso científico: é como a demonstração de uma receita. Dessa forma, está em crise a noção de trabalho como produção de uma relação humana específica, permanecendo apenas como tarefa programada.

O uso freqüente de recursos indeterminadores parece ser uma forma de reprodução ou retomada dos outros discursos que permeiam o seu trabalho na creche. Assim, nessa creche parece haver um mecanismo de identificação com o outro, a saber, o discurso científico, e/ou pessoas que promovem ou participam dos treinamentos em serviço dessas educadoras. Isto indica uma retomada de formulações já produzidas em momentos distintos e dispersos e talvez uma busca de segurança com relação ao sentido produzido, sugerida pela tentativa de apropriação pessoal do mesmo, visto que adotam essa voz genérica de um outro e apagam suas posições pessoais para falar desse outro lugar.

Pode-se pensar, também, que a familiaridade com o discurso teórico sobre o trabalho em creche proporcione a essas educadoras um lugar no interdiscurso, e dessa

posição decorre uma identificação com o outro, que possibilita a elas falarem de um lugar deslocado.

Em oposição, as educadoras da Creche II, que não passam por tal treinamento, produzem predominantemente enunciados cujo sujeito gramatical é determinado (64,4%).

A não adoção da voz genérica e portanto a permanência freqüente no território em que há coincidência entre os sujeitos do enunciado e da enunciação pode ser indício da ausência de identificação com o discurso sobre o trabalho organizado na creche enquanto instituição. Esse resultado pode indicar que a possibilidade de se ocupar um lugar discursivo que permite maior uso de marcas de subjetividade no discurso pelo sujeito de enunciação pode estar relacionada à falta de opções, de recursos de outro discurso que lhes serviria como referência como outra formação discursiva, à qual pudessem remeter-se ao falar.

Por outro lado, essa análise veio destacar temas que são exceções no grupo de educadoras, tais como: “Sexualidade” e “Doenças”. Isto indica a impossibilidade de escolha e/ou controle do lugar discursivo em que o sujeito do discurso pode colocar-se para poder falar sobre os assuntos propostos, tanto por causa da temática abordada quanto de experiências particulares dos sujeitos que influenciam em seus processos de produção, ou ainda do tempo de contato com o discurso da prática formadora. Está relacionado também com a questão do jogo do poder, ou seja, pela determinação ideológica que determina uma relação de forças entre o que muda e o que permanece, entre o que pode e deve ser dito num dado momento histórico.

Esses resultados, evidenciados a partir de uma rede de relações interdiscursivas, mostraram-se regulares ao longo das entrevistas estudadas, e nos levaram a tentar perceber o modo como os textos se organizavam e funcionavam em suas formulações.

Dessa forma, identificamos diferentes lugares na produção de sentidos ou seja, distinguimos, no complexo universo do interdiscurso, dois campos de significação – ou duas posições – em suas figuras de sujeito se constituindo no texto. Chamaremos a primeira de “lugar do educador enquanto indivíduo”. A outra será denominada de “o lugar da identificação com o cientista ou coordenador”.

É importante ressaltar que esses lugares não se encontram como tal no interior do discurso. Pêcheux (1969, op. cit.:82-83) coloca que eles estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo “como uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B [“destinador” e “destinatário”], atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. E é aos lugares assim imaginados, que se ligam os modos de funcionamento dos textos.

### ***V.1 - Do lugar do educador enquanto indivíduo***

A Análise do Discurso de orientação francesa coloca que aquele que (se) enuncia em “eu”, constitui-se como sujeito do e no discurso, seja como um locutor que apresenta vozes “outras” no discurso (como quem apresenta a voz de um “outro”, no discurso relatado), seja como aquele que se constitui como o sujeito “referido” nessa voz.

Esse é o principal traço que nos permitiu determinar o lugar dos “educadores enquanto indivíduo”, ou seja, foi a presença da formulação dos seus dizeres na forma da 1ª pessoa do singular (eu), que indica a fusão entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Tal recurso, como já dito, é mais prevalente entre as educadoras da CII, embora também seja usado pelas da CI.

Pode-se dizer que estes sujeitos ao falarem sobre como trabalham com as crianças nos aspectos abordados neste trabalho, não necessitam distanciar-se do que dizem, de si mesmas, ou do trabalho enunciado. Pelo contrário, mostram que lhes é possível se colocarem numa posição discursiva na qual parecem assumir uma responsabilidade individual, pessoal, pelas posturas que adotam e relatam.

Nessas educadoras, há, assim, uma predominância do pronome “eu” enquanto sujeito referido do discurso, marca constitutiva dessa fala, na medida em que a diferencia daquela usada predominantemente pelas educadoras da CI, que como vimos, é a indeterminação. As educadoras da CII constroem textualmente essas referências pontuais, inscrevem-se nelas de maneira a constituir um modo de enunciação em que os lugares discursivos disponíveis (o *eu*, o *tu*, o *ele*) fiquem determinados. Desse modo, a memória do discurso parece tomar corpo no texto, e os dizeres que têm sua fonte em outros lugares aparecem como tendo origem no instante (no sujeito) em que se enuncia, dando assim, um caráter individual ao significado pretendido. Os discursos aparecem, então, mergulhados na ilusão nº 1 apontada por Pêcheux, 1988 (op. cit.). O sujeito se coloca numa posição na qual crê que os dizeres e seus sentidos estão se originando nele no momento em que está produzindo o seu discurso.

Nessas circunstâncias, a direção do discurso das educadoras da CII toma, face aos das educadoras de CI, um aspecto de delimitação, de circunscrição dos sentidos em relação ao sujeito, ao espaço, ao tempo e ao objeto desse discurso. Ao mesmo tempo, os discursos das educadoras da CI se apresenta direcionada para a ampliação e generalização dos sentidos, em relação a esses mesmos elementos, como veremos a seguir.

## ***V.2 - Do lugar da identificação com o cientista ou coordenador***

Trata-se, no caso dos sujeitos da CI, da possibilidade de o sujeito do discurso colocar-se num lugar discursivo que se caracteriza pelo uso de marcas indeterminadoras na posição do sujeito do enunciado.

A configuração do lugar discursivo do “cientista” se dá justamente pela capacidade de descentralização em relação a uma “unidade subjetiva” (“eu”). E esse modo de representação de sujeito constitui um fato elementar e essencial em sua prática discursiva, que se pode chamar, conforme Pêcheux (1988, op. cit.:271), de um *rompimento do funcionamento espontâneo da forma-sujeito*, (isto é, da ilusão subjetiva que constitui o sujeito dono de si, como unidade autônoma que se acredita fonte e origem dos seus sentidos). Tal rompimento se dá por uma nova identificação, na qual a interpelação do indivíduo em sujeito “funciona às avessas, isto é, em referência a “não-sujeitos” como a História, as massas, a classe (...) e suas organizações” (idem).

Esse é um dos elementos que parece marcar a direção das falas das educadoras dessa creche, dando-lhes o aspecto de generalização, com sentidos indeterminados ou, pelo menos, muito mais difusos que os das educadoras da CII.

Um traço no qual percebemos inicialmente essa posição de identificação com o cientista ou coordenador é o mecanismo de uso do pronome “você” indeterminado na posição do sujeito do enunciado, como no recorte abaixo.

**(8) “ ... a programação é pra você, você tem que se orientar né, você tem que conhecer, você tem que diagnosticar algumas noções da criança, sei lá, até os dados mesmo daquilo que você tá fazendo, você tem que saber... (...) E mesmo em benefício deles, pra você de repente, sei lá, montou um programação, um planejamento, aí você dá uma coisa que de repente não tem nada a ver com eles. Se você não faz antes uma programação, tá desarticulado, você não fez nada, quer dizer...”(Ls, CI, “programação pedagógica”).**

A referência a um interlocutor imaginário, em situações como essas, em que se poderia esperar um discurso em primeira pessoa, constitui um mecanismo pelo qual o sujeito se descola da forma do “eu” educadora, ocupando a posição de coordenador fala sobre um “ele” educador.

Assim, com o uso dessas marcas, o sujeito da enunciação se coloca no lugar de um outro, coordenador ou cientista, e se representa como esse outro, pois imagina que esse outro lugar atribuirá autoridade ao seu discurso.

Os próprios recortes que apresentamos mostram que as educadoras usam esse recurso indeterminador para falar dos diversos assuntos sobre procedimentos obrigatórios de trabalho junto às crianças, bem como sobre explicações que justificam a obrigatoriedade de uma conduta ou uma observação que realizam. Desse modo, apresentam o enunciado a partir do lugar do interlocutor, descomprometendo-o e descrevendo o que é dito como sendo de autoria ( responsabilidade) de qualquer um.

Há ainda outros recursos que indicam o distanciamento entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Dentre eles está a forma “a gente”.

**(9) “ ...Bom, a gente tem feito assim: nos primeiros dias a criança, a mãe permanece com a criança, a mãe permanece com a criança por um determinado tempo né, e este tempo vai diminuindo gradativamente...”(Mi, CI, “adaptação”).**

Ao utilizarem-se dessas marcas, as educadoras referem-se a um conjunto do qual está excluído o seu interlocutor. Ainda, por ser usada na forma indeterminada, o grupo de pessoas incluídas fica indefinido. No entanto, devemos lembrar que o distanciamento entre sujeito do enunciado/sujeito da enunciação é aqui menor que o marcado pela forma “você”, na medida em que é uma forma marcada pela primeira pessoa real, e não virtual, como ocorre com o “você” indeterminador.

Pelo recorte mostrado anteriormente, notamos que o uso desse recurso aparece quando o sujeito fala sobre sua conduta ou procedimento frente ao tema proposto, descrevendo o trabalho que é realizado pela creche de forma geral junto às crianças,

acerca das observações, fatos do grupo, ou ainda acerca de dúvidas e sentimentos comuns em relação às crianças.

Assim, o uso dessas marcas parece criar o efeito de sentido de que aquela ação ou idéia descrita é compartilhada por outros sujeitos da enunciação - uma comunidade - não presentes no momento em que ocorre o discurso e indefinidos no próprio discurso.

O funcionamento, em nosso corpus, da marca “nós”, expressa ou elítica (como no recorte 11), se parece tanto com o da marca “a gente” como com o da forma “você” indeterminadora, anteriormente discutida. Os recortes abaixo ilustram a presença desse recurso.

(10) “...Nós que ficamos o dia inteiro com essa criança que está doente por exemplo, ajudaria muito esse trabalho, a mãe, sei lá, cuidava mais da criança”(Ag, CII, “doenças”).

(11) “...Se você pegar um grupo de crianças ( ) vamos por mistos vai, aqueles que tem mais facilidade pra concentração, aqueles que são mais dispersivos, na hora da alimentação, se você trabalhou aquele semestre, tudo bem...” (Mi, CI, “alimentação”).

Pelos recortes que apresentamos, notamos os dois modos de funcionamento dessa marca: ou funciona tal como a forma “você”, colocando o enunciado a nível hipotético, ou tem um funcionamento semelhante à marca “a gente”.

Portanto, vimos que em alguns momentos os sujeitos modalizam seus enunciados hipoteticamente, o que produz o efeito de dúvida sobre se o que foi dito aconteceu realmente durante o seu trabalho. Outras marcas no discurso dão mais força ainda ao sentido hipotético dessas locuções, por exemplo, quando são antecedidos pela partícula “se” no condicional.

O recurso indeterminador “eu”, acontece da mesma forma que o “nós” indeterminador. O seu funcionamento também se assemelha à exemplificação hipotética que acontece com a forma “você” ou “nós”. Os recortes abaixo ilustram estes fatos no discurso das educadoras desta creche.

(12) “...inclusive eu posso trabalhar um dia com febre e não ir embora, tá... eu tô resfriada, eu tô com uma febre e simplesmente eu não vou embora, eu tomo um antitérmico e fico tá...” (Ls, CI, “doenças”).

(13) “... então a gente tenta, se hoje eu vou dar pedrinha, mas se o dia não tá legal pra dar pedrinha, eu vou dar outra coisa, mas sempre tentando atividade com o mesmo objetivo”(Mi, CI, “programação pedagógica”).

Devemos apontar que esses recursos indeterminadores ocorrem em temas em que há um investimento sistemático, nesta creche, da formação em serviço. Por esta razão, seria esperado que acontecesse toda variedade de marcas com essa característica, inclusive o uso dessa forma indeterminadora tão incomum (eu). Isto pode ser

confirmado inclusive pelo conteúdo sobre o qual falam quando utilizam essa marca, ou seja, sobre a “febre” enquanto uma manifestação de algo anormal no organismo, um sintoma indicador de que há doença. Ou ainda a importância de planejar atividades com determinado objetivo e que, apesar dos possíveis imprevistos, devem ser cumpridas.

Com relação aos tipos de marcas apagadoras do sujeito da enunciação, verificamos serem de três formas:  $\phi$  + 3ª pessoa do singular, passiva perifrástica,  $\phi$  + verbo + “se”.

Dentre essas marcas, a de maior predominância em ambas as creches é  $\phi$  + 3ª pessoa do singular, ficando os demais recursos despronominalizados com uma frequência de ocorrência extremamente baixa. Entretanto, a incidência total dessas formas indeterminadoras é bem maior na CII que na CI. Na CII são mais frequentes nos discursos referentes à “sexualidade”, “higiene” e “doenças”. Já na CI os temas são voltados para “sexualidade”, “higiene” e “alimentação”.

**(14) “...Mas o trabalho mais nesta hora é isto mesmo; ( ) conta história e ( ) conta com eles, é bem por aí...” (Mi, CI, “alimentação”).**

**(15) “... ( ) ensina, ( ) dá o papel pra criança limpá, tem umas que pega o papel e joga no lixo...” (Rl, CII, “higiene”).**

Nos recortes acima notamos que, devido ao uso dessas marcas, o sujeito da enunciação oculta-se totalmente, isto é, desaparece até mesmo a marca gramatical do sujeito. O efeito de sentido desse recurso, como já dito, é a desfocalização do sujeito do enunciado, com conseqüente ênfase na ação descrita, o que produz um apagamento do realizador dessas ações e de sua origem. O uso do recurso, nas duas creches, dá-se quando as educadoras falam sobre um procedimento ou conduta junto ao grupo de crianças, atribuindo-lhe a conotação de obrigação ou dever. Talvez por essa razão haja necessidade de o sujeito do discurso colocar-se num território discursivo no qual não pode assumir como sua a autoria da ação que relata.

O fato de, nesse caso, o ocultamento do sujeito da enunciação ter sido mais freqüente na CII, apesar de também ocorrer na CI, nos leva a uma primeira hipótese: o ocultamento do sujeito da enunciação parece essencialmente necessário para que tanto as educadoras da CI quanto da CII possam falar, ou seja, esse distanciamento de si, do que diz e para quem diz, mostra-se uma condição essencial para que o sujeito possa dizer algo. E talvez isto tenha relação com o assunto abordado, na medida em que é em dois deles (“sexualidade” e “doenças”) que essas formas são predominantes. Ou seja, nesses temas há possibilidade de os sujeitos ocuparem posições opostas, por exemplo, aquela em que há coincidência entre sujeito do enunciado/sujeito da enunciação, e aquela na qual há o apagamento dos sujeitos do enunciado e enunciação.

Assim, frente à exigência de produzir sentidos sobre o seu trabalho em diversos momentos da rotina da creche, há instâncias em que os sujeitos indeterminam sua relação com o dizer, ora colocando-se num conjunto indefinido, ora no lugar do outro e excluindo o interlocutor, ora ocultando-se totalmente na impessoalidade, num jogo constante, que em maior ou menor grau, aponta para o distanciamento entre o sujeito do

enunciado e o sujeito da enunciação. Tal condição determina um estilo preferencial de dizer, quer dizer, uma manobra retórica predominante entre as educadoras da CI, e menos freqüente na CII.

O uso de todas essas marcas de indeterminação revela um mecanismo que possibilita identificar um movimento pelo qual o sujeito inicia um processo de descentralização. Tal processo ocorre através de um princípio de distanciamento e mesmo de ocultamento em relação à representação do “eu”, passando a uma referência ao educador como “tu”. Isto parece se assinalar como uma condição para a sua representação enquanto um “nós”, característico das falas dos formadores (discurso científico). Ou seja, o movimento de descentralização constitui um modo pelo qual se torna possível a introdução em seu discurso de uma voz “universal”, que regula o seu campo de saber enquanto educador formado. Não se trata, portanto, ao nosso ver, de um simples mecanismo enunciativo em que o sujeito fala de um “tu” ou de um conjunto, para falar de si. Trata-se de um processo em que é engendrado um outro discurso que já não fala de si, mas realmente de um outro. Enfim, é um mecanismo pelo qual o sujeito se engata em um outro discurso, talvez no discurso teórico da formação em serviço.

Essa posição de identificação com a coordenação ou com o cientista, pode, então, ser encarada como um lugar significativo que interfere na produção dos sentidos, que não possui, entretanto, uma visibilidade assinalável a priori. As situações “objetivamente definíveis” - o lugar imediato de quem coordena e portanto supostamente detém os conhecimentos científicos, ou de quem participa de um treinamento - não garantem a posição (representação da situação) a ser ocupada pelo sujeito do discurso. A posição do cientista se alterna desse modo com outras posições no discurso de um mesmo indivíduo em várias situações: “...diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição e uma situação pode ser representada como várias posições”, diz Pêcheux (1969, op. cit.: 82/83).

Por outro lado, cabe aqui comentar que essa identidade discursiva “do cientista” também não é sempre delimitável. Não sendo pronta, ela se apresenta, em algumas situações, de um modo opaco, escorregadio, sem uma demarcação definitiva em relação a outras posições representadas no discurso, como apontamos anteriormente no desenvolvimento deste texto.

Isto significa que devemos observar os fatos de determinação/indeterminação, sem entretanto considerar os seus mecanismos intrínsecos como capazes de constituir um certo tipo de discurso de maneira finalizada. O essencial parece ser compreender de que modo o seu efeito intervém na constituição do sujeito e dos sentidos no interior de uma prática discursiva específica.

## VI – CONCLUSÕES

A partir de tudo que foi colocado, torna-se possível dizer, agora, que nos mecanismos formais do exercício da generalização (que em maior ou menor escala, é observado no discurso de ambas as creches estudadas) emergem dois lugares para o sujeito no discurso. Essa emergência abrange as especificidades dos sentidos

particulares, os quais ficam indiferenciados e homogeneizam as indistincões entre os dois pólos da relação inter-discursiva. Assim, ao mesmo tempo em que o lugar do interlocutor, é incorporado ao lugar do locutor, na e pela generalização, ele é também apagado, recalçado, em seu lugar real de produção de sentidos. Nesse aspecto, o saber “geral” parece que acaba por abafar o “particular”. Enfim, numa aparência de semelhança, o lugar do outro não se dilue, mas parece predominar.

Podemos supor que, tal como no discurso científico, o modo como a generalização exerce-se na prática discursiva das educadoras (principalmente da CI) ocorre em detrimento das referências “particulares”, sejam elas do domínio de um sujeito individual (“eu”) ou do domínio de um “sujeito coletivo” (“nós”), (cf. Orlandi, Guimarães & Tarallo, 1989, op. cit.). Ademais, realiza uma crítica desse mundo particular, definindo-o como um espaço “subjetivo”, inviável à ordem da objetividade, da clareza, características ideais e essenciais desse domínio. Assim, em nome da manutenção de um saber que se quer verdadeiro de um modo geral, e de um nós que “protege” do possível erro que possa cometer quem fala, denega-se e se põe de lado o espaço dos saberes particulares. O (re)conhecimento de alguma partícula de realidade nesse espaço viria talvez, nessa perspectiva, obscurecer as próprias certezas desse saber científico, em seus parâmetros gerais e desejáveis.

Fica assim esquecida a noção de que a localização particular pode constituir ainda um lugar no qual se demarca, mesmo que fugidamente, a resistência - enquanto princípio vital - do sujeito (cf. Haroche, 1992). Devido às ambivalências que o permeiam e que não se acabam na clareza do seu dizer, o sujeito não se vê completo nas (pelas) evidências gerais. E dessa tensão entre a obrigação de estar no correto, no desenvolvido e defendido por todos, e sua opinião pessoal, aparece um fluxo infinito de produção de sentidos. Por isso, pode-se dizer que um procedimento de generalização como esse, “ao repetir o que todos sabem, permite calar o que cada um entende sem o confessar” (Pêcheux, 1990:15). Ou talvez, o que cada um compreende, ainda que de modo inseguro e frágil.

Um outro conceito apresentado por Pêcheux (1988:127) ajuda a compreender o que dissemos: trata-se da noção de mito continuísta empírico-subjetivista. O autor explica que o mito “pretende que, a partir do sujeito concreto individual em situação (ligado aos seus preceitos e noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que eleva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos”, acrescentando que é sobre a “...base idealista desse movimento contínuo do concreto ao abstrato que é geralmente concebida a distinção entre a determinação e a explicação, não necessariamente fazendo coincidir determinação e “concreto”, de um lado, e explicação e “abstrato”, de outro...”, ele diz, “... mas cruzando as oposições sem se questionar sobre as razões que podem, em certos casos, sobredeterminar, tornar confusa ou apagar a oposição...” (idem, p. 127,128).

Tais efeitos podem também ser entendidos pelo fato de que o discurso das educadoras (principalmente da CI) encontra-se atrelado à rede dos discursos pedagógicos, os quais se sustentam sobre a suposição de que é possível um conhecimento único e certo que poderia ser estendido, inculcado, em forma de ensino - aprendizagem, do “concreto” de uma situação imediata (que se encontraria representado

na voz dos educadores sem formação) ao “abstrato” dessa “mesma” situação (discutido pelos cientistas e/ou formadores que tomam contato com o saber da ciência).

Um outro aspecto que talvez explique tais efeitos seja o fato de a área de educação infantil de 0 a 6 em creches estar ainda atravessando grande imaturidade, e que somente nos últimos anos suas nuances tenham adquirido definições mais claras. Tal constatação nos leva a questionar como seriam enunciados os discursos sobre os mesmos temas entre educadores que trabalham na escola, instituição que já possui maior tradição e poder ideológico em nossa sociedade. Trata-se de um importante aspecto a ser investigado. Segue-se daí que a influência da formação continuada em creches deve ser vista à luz de suas interações com outros fatores, o que aponta para a multideterminação da apropriação do lugar discursivo a ser ocupado, bem como para a insuficiência das relações lineares de causa e efeito como modelo explicativo do discurso de educadores de creche sobre o trabalho que desempenham junto às crianças.

## VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja importante perceber essa distinção entre as duas formações discursivas, tentamos, por outro lado, deixar suscitar que os discursos não se fixam definitivamente em identidades prontas, como se elas dirigissem os sentidos do sujeito, sem nenhuma margem ou resto e ponto final. Diferentemente disso, parece haver entre elas um espaço de rupturas, de flexibilidade e de ambigüidade, ou seja, uma região de sentidos que oscila na heterogeneidade das representações que constituem o sujeito. O que chamamos de “lugar da identificação com o discurso do cientista e/ou coordenador” e de “lugar do educador enquanto indivíduo” (sem interferência do treinamento, e sim da experiência de senso comum) são pontos nos quais formam-se claramente as duas cristalizações que se mostram como efeitos simbólicos sedimentados, fechados rigidamente em suas posições. O que parece interessante ressaltar é a importância de se lidar com a noção de transversalidade da relação entre essas duas formações discursivas: as noções de senso comum das educadoras sem formação e as noções recebidas nas práticas de formação em serviço, no outro caso.

Nesse sentido, não satisfaz dizer que o discurso das educadoras da creche I e creche II formariam, a partir das características antes ressaltadas, um tipo de dizer em que os sentidos não superassem a instância de uma “unidade subjetiva”, ou seja, de um indivíduo na “singularidade” de seu “eu” individual. Se assim fosse, o seu discurso se encontraria fundamentado apenas em sentidos particulares percebidos pelo sujeito, naqueles sentidos experienciados na relação do sujeito com sua convivência pessoal estrita (com a família, grupos a que pertence de forma geral). Não seria observada abstração alguma nesses discursos, mas apenas objetos concretos.

Segundo nosso ponto de vista, esta seria uma visão por demais simplificada, que, segundo as perspectivas da Análise do Discurso, baseia-se em um procedimento classificatório, cujo olhar estaria submerso ao efeito do observável, com um viés positivista, ao invés de expor a sua opacidade necessária.

Por outro lado, por essa mesma forma de interpretar e de proceder, procurando os conteúdos pré-existentes e comparando com as formas encontradas, poderíamos ainda supor, numa constatação oposta à colocada acima, que as falas das educadoras da creche I situam-se no espaço daquele que faz apenas abstrações, faltando os fundamentos de um referencial da prática concreta.

A partir dessas observações, o que nos parece mais interessante é procurar dimensionar os sentidos fora do terreno das identidades ideais dos sujeitos envolvidos nessa prática. A direção que deve nos orientar é o que está em jogo quando formulam-se esses discursos entrecruzados que adquirem, em condições específicas, justamente, marcas de determinação ou de indeterminação (ou ambas). É desse modo, que nos parece possível compreender as relações e/ou influências entre o saber e o poder dizer no discurso das educadoras estudadas. Afinal, o interdiscurso que configura o suporte dos lugares de sujeito em que se localiza qualquer educador que deve falar do seu trabalho é o cuidado com a criança, o lidar e conviver diariamente com ela. É no discurso produzido sobre essas práticas, com todos os seus conflitos, que se formam, a nosso ver os sentidos que configuram o imaginário do trabalho desenvolvido em creches, pois é exatamente aí que age a ideologia. (FAPESP)

*Agradecemos à FAPESP, cujo auxílio financeiro foi fundamental para a realização deste trabalho.*

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1990. (1990). *LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1990*. São Paulo, Ed. Cortez/Ande.
- BRASIL, MEC/SEF/COEDI. (1993). *Política de Educação Infantil*, Brasília.
- BRASIL, MEC, SEF/COEDI, (1994). *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília.
- CAMPOS, M.M. (1994). "Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil": In Ministério da Educação e do Desporto, *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, Belo Horizonte, p. 32-43.
- CAMPOS, M. M.; GROSBAUM, M.W.; PAHIM, R. & ROSEMBERG, F. (1987). "Profissionais de creche" In: *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. Campinas, CEDES/Papirus, p. 39-66.
- DUBOIS et. al. (1978). *Dicionário de lingüística*. São Paulo, Cultrix.
- HAROCHE, C. (1992). *Fazer dizer. querer dizer*. São Paulo, Hucitec.
- KRAMER, S. & SOUZA, S.J. (1988). *Educação ou Tutela? A educação da criança de 0 a 6 anos*. São Paulo, Loyola.
- MILANEZ, W. (1982). *Recursos de indeterminação do sujeito*. Campinas, 143p. Tese de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

- ORLANDI, E.P. (1984). Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, FIUBE, p. 9-26.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes.
- ORLANDI, E.P.; GUIMARÃES, E. & TARALLO, F. (1989). *Vozes e Contrastes: Discurso na cidade e no campo*. São Paulo, Cortez.
- PÊCHEUX, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (1990). *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes.
- ROSSETTI FERREIRA, M.C.; OLIVEIRA, Z.M.R.; MELLO, A.M. & VITÓRIA, T. (1998). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo, Cortez.
- SERRANI, S. (1984). *Funcionamento discursivos da indeterminação na linguagem*. Campinas, Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 152p.
- SERRANI, S. (1986). “As construções indeterminadoras enquanto recortes macrossintáticos do discurso”. *Série Estudos*, Uberaba, FIUBE, nº12, p. 98-125.
- TFOUNI, L.V. (1979 ). “A discourse analysis of *Dêixis: Semantic and Pragmatic factors, in the comprehension of this, that, here and there*”. Santa Bárbara-CA, Dissertação de Mestrado, University of California – USA, 54p.
- \_\_\_\_\_. (1988). O discurso na instituição hospitalar. *Anais do 1º SIBRACEN*, 1988, p. 502-512.