

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NO ESPAÇO VIRTUAL: A
PRODUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-
CRIANÇA/ADOLESCENTE**

LUCIMARA CRISTINA DE CASTRO

**GUARAPUAVA
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NO ESPAÇO VIRTUAL: A
PRODUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-
CRIANÇA/ADOLESCENTE**

LUCIMARA CRISTINA DE CASTRO

**GUARAPUAVA
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NO ESPAÇO VIRTUAL: A
PRODUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-
CRIANÇA/ADOLESCENTE**

**Dissertação apresentada por LUCIMARA
CRISTINA DE CASTRO ao Programa de
Pós-Graduação em Letras, da Universidade
Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO,
como um dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Letras.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a CÉLIA BASSUMA
FERNANDES**

**GUARAPUAVA
2015**

LUCIMARA CRISTINA DE CASTRO

**DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NO ESPAÇO VIRTUAL: A
PRODUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-
CRIANÇA/ADOLESCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Célia Bassuma Fernandes – UNICENTRO

Prof. Dr^a. Cristiane Dias – UNICAMP – Campinas, SP

Prof. Dr^a. Maria Cleci Venturini – UNICENTRO

Prof. Dr^a Loremi Loregian Penkal – UNICENTRO

Guarapuava, 11 de Fevereiro de 2015.

Dedico esse trabalho à minha família, ao meu esposo Vitor Hugo Reck Portela e aos meus amigos que sempre torceram por mim.

“A criança que vive com o ridículo aprende a ser tímida.
A criança que vive com crítica aprende a condenar.
A criança que vive com suspeita aprende a ser falsa.
A criança que vive com antagonismo aprende a ser hostil.
A criança que vive com afeição aprende a amar.
A criança que vive com estímulo aprende a confiar.
A criança que vive com a verdade aprende a ser justa.
A criança que vive com o elogio aprende a dar valor.
A criança que vive com generosidade aprende a repartir.
A criança que vive com o saber aprende a conhecer.
A criança que vive com paciência aprende a tolerância.
A criança que vive com felicidade conhecerá o amor e a beleza”.

Ronald Russel

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria e discernimento, principalmente nos momentos mais árduos.

À Prof.^a Dra. Célia Bassuma Fernandes, minha orientadora, pelo conhecimento compartilhado, pelos ensinamentos, pelas discussões, pela compreensão, pela atenção, pelo respeito, pela amizade, pelo bom humor, pelo incentivo e apoio.

À minha família e ao meu esposo Vitor Hugo Reck Portela, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos amigos de todas as horas, com os quais dividi muitas alegrias e angústias durante essa jornada, em aulas, viagens e eventos, em especial, ao Denikid Araújo Albino, Veronice Wamms e Cleunice Vaz.

Às professoras Dra. Cristiane Dias, Dra. Maria Cleci Venturini e Dra. Loremi Loregian Penkal pelas contribuições na qualificação.

CASTRO, Lucimara Cristina. **Discursos em circulação no espaço virtual: a produção de sentidos acerca da educação do sujeito-criança/adolescente**. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: Prof^o. Dr^a. Célia Bassuma Fernandes. Guarapuava, 2015.

RESUMO

Tradicionalmente pensada como célula da sociedade, é no interior da família que nascemos, nos constituímos como sujeitos e morremos. Ela é, também, a primeira instituição que determina o que podemos dizer/fazer dentro da formação social na qual nos inserimos. Neste trabalho, pelo viés discursivo, a compreendemos como uma instituição política, na qual (con)vivem sujeitos que ocupam posições diferentes e que nela significam. Por se localizar no espaço urbano, essa instituição significa em razão da sua condição de existência simbólica, visto que o corpo do sujeito e o corpo da cidade se imbricam formando um só. Os organizadores do espaço urbano são a casa (domínio do privado) e rua (domínio do público), elementos marcados por relações de oposição e de complementariedade. O público, espaço do comum na vida política da cidade, iguala os sujeitos sem considerar as relações peculiares existentes no domínio do privado, isto é, daquilo que é próprio dos sujeitos, da casa e, por consequência, da família. Contudo, são as leis que “controlam” as práticas de acordo com a ideologia daquela formação social, mas não teriam sentido se não houvesse sujeitos e, por conseguinte, famílias para disciplinar, para controlar. Partindo dessas considerações, este trabalho pretende, pelo viés da Análise de Discurso de linha francesa, tal como proposta por Pêcheux, na França e por Orlandi, no Brasil, e seu grupo de pesquisadores, analisar seis materialidades que têm circulado na *internet* – instrumento de homogeneização/massificação da família cuja publicização, nesse espaço, apaga a sua ordem – mais especificamente, em dois *sites* e em um *blog*, os dizeres que irrompem acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, a fim de verificar que efeitos de sentido produzem e quais memórias retornam nelas. Pretendíamos também, verificar que formações discursivas (FDs) entrecruzam esses discursos, permitindo compreender as posições ideológicas colocadas em jogo nos processos discursivos. Para atingir nossos objetivos, partimos do ponto de vista de que os sentidos se constituem no discurso, que por sua vez, é sustentado por outros, já ditos, imaginados ou ainda possíveis. Pensamos também no processo de individuação do sujeito pelo Estado, uma vez que leis como a “Lei Menino Bernardo” são usadas para regular, normatizar o espaço urbano e mais especificamente a família, que é assim atravessada por discursos que vêm de fora, de outro lugar. O gesto analítico empreendido apontou, que nessas materialidades, há o retorno aos mesmos espaços do dizer, isto é, são produzidas diferentes formulações de dizeres já sedimentados acerca da educação do sujeito criança-adolescente, que produzem os efeitos do “novo”, do “nunca dito”, e que nelas predomina o discurso autoritário, não abrindo espaço para a contestação e para a polissemia. No *corpus* selecionado, o não-verbal também contribui para a produção dos sentidos e nas SDs selecionadas, entrecruzam-se saberes provenientes de diferentes domínios: do trânsito, da Psicologia, da Pedagogia e do Direito, mas não há deslizamento de sentidos. As entidades que assinam as materialidades analisadas se identificam com o discurso do Estado, e a família, interpelada por esse discurso, apaga seu real, submetendo-se a ele, por meio das suas leis.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Família; Internet; Sujeito-criança/adolescente.

CASTRO, Lucimara Cristina. **Discourses in circulation in the virtual space: the production of meanings about the subject-child / adolescent education.** 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: Prof^a. Dr^a. Célia Bassuma Fernandes. Guarapuava, 2015.

ABSTRACT

Traditionally thought of as cell of society, is within the family that we are born, we constitute ourselves as subjects and die. She is also the first institution that determines what we can say / do within the social formation in which we operate. In this work, the discursive bias, we understand it as a political institution, in which (competitors) live subjects who occupy different positions and that it means. To be located in urban areas, this institution means because of their status as symbolic existence, as the subject's body and the body of the city overlap forming one. The organizers of the urban space are home (private sector) and street (public domain), elements marked by relations of opposition and complementarity. The public, common space in the political life of the city, equals the subjects without considering the peculiar existing relations in the private domain, that is, what is proper to the subject, the house and therefore the family. However, the laws that are "control" practices in accordance with the ideology of that social formation, but would have no meaning if there were no subjects and therefore families to discipline, to control. Based on these considerations, this paper aims at bias of French Discourse Analysis, as proposed by Pêcheux, France and Orlandi, in Brazil, and his group of researchers, analyzing six materiality that have circulated on the Internet - instrument homogenization / family whose mass publicity, in this space, erase your order - specifically, in two sites and a blog, the words that erupt on the subject-child / adolescent education in order to verify that produce effects of meaning and whom memories return them. We wanted to also verify that discursive formations (FDs) intersect these discourses, allowing understand the ideological positions put into play in the discursive processes. To achieve our goals, we start from the point of view of the senses constitute the discourse, which in turn is supported by others already said, imagined or even possible. We also believe in the individuation of the subject by the state process, since laws like the "Law Bernardo Boy" are used to regulate, regulate urban space and more specifically the family, which is so crossed by speeches from outside, on the other place. The analytical undertaken gesture pointed out, that these materiality, there is a return to the same areas of speech, that is, are produced different formulations of saying already sedimented about education of the subject child-teen, producing the effects of the "new", the "never said," and that predominates in them the authoritative discourse, not making room for opposition and polysemy. In the selected corpus, nonverbal also contributes to the production of the senses and the selected SDs, knowledge intersect from different areas: traffic, Psychology, Pedagogy and Law, but there is no sliding directions. Those entities signing the materiality analyzed identify with the State speech, and family, challenged by this speech, erases your real, submitting to him, through their laws.

KEY WORDS: Discourse; Family; Internet; Subject-child/adolescent.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Texto-imagem 1.....	65
Texto-imagem 2.....	70
Texto-imagem 3.....	78
Texto-imagem 4.....	83
Texto-imagem 5.....	87
Texto-imagem 6.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A CIDADE	19
1.1 Cidade e produção de sentidos	19
1.1.1 O sujeito e (n)o espaço urbano	21
1.1.2 A casa (espaço do privado) e a rua (espaço do público)	26
1.2 Percurso metodológico	30
2. O DISCURSO SOBRE A FAMÍLIA PELA HISTÓRIA E PELA MEMÓRIA	36
2.1 Sobre História e Memória.....	37
2.1.1 A família pelo viés da História	40
2.1.2 Real da língua, da cidade e da família	48
2.2 Sobre “discurso”	51
2.2.1 <i>Internet</i> : lugar de circulação dos sentidos	54
2.2.2 O e-espaço: <i>Sites</i> e <i>blogs</i>	57
3. DISCURSOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO- CRIANÇA/ADOLESCENTE NA <i>INTERNET</i>.....	60
3.1 Discursos em circulação em <i>sites</i> acerca da educação do sujeito- criança/adolescente.....	61
3.1.1 Educar sem bater dá certo.....	64
3.1.2 Cuidado para não bater	69
3.1.3 Bater em criança é covardia.....	77
3.2 Discursos em circulação em <i>blogs</i> acerca da educação do sujeito- criança/adolescente.....	81
3.2.1 Tapa na bunda é ou não um ato de violência?	82
3.2.2 Quando eu bato é ruim, mas quando me batem é educação	86
3.2.3 Agora é Lei Menino Bernardo	89
EFEITO DE FECHAMENTO	95

REFERÊNCIAS99

ANEXOS105

INTRODUÇÃO

Pensar o conceito de família impõe como tarefa primeira refletir sobre como essa instituição tem sido compreendida ao longo do tempo, nos diferentes domínios do saber. A Carta Magna brasileira, de 1988, por exemplo, assevera, nos parágrafos 3º e 4º, respectivamente, do artigo 226, que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...]” e que “para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento”.

Recentemente, o Papa Francisco, por ocasião do 1º Congresso Latino-Americano de Pastoral Familiar, realizado de 4 a 9 de agosto de 2014, no Panamá, intitulado “Família e desenvolvimento social para a vida plena”, enviou uma mensagem aos participantes, na qual diz que “a família é um 'centro de amor', onde reina a lei do respeito e da comunhão, capaz de resistir aos ataques da manipulação e da dominação dos ‘centros de poder’ mundanos”.

Para Lévi-Strauss (1986, p. 71), ela é um fenômeno relativamente recente, presente em todos os tipos de sociedade, alicerçada na união “mais ou menos duradoura” e socialmente aprovada de dois indivíduos de sexos diferentes que constituem um lar, no interior do qual, procriam e educam os filhos. A Sociologia conceitua a família como o conjunto de pessoas aparentadas pelo mesmo sangue, que vivem ou não sobre o mesmo teto e a Psicologia a representa como um grupo social que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições.

Althusser (1985), numa releitura da teoria marxista sobre a ideologia, compreende a família como um importante Aparelho Ideológico de Estado (AIE)¹, uma vez que, ao mesmo tempo em que reproduz as condições de produção, ‘moldando’ suas ‘ovelhas’, por meio de métodos próprios de sanção, exclusão e seleção, é também afetada por outras instituições igualmente “especializadas”. (ALTHUSSER, 1985, p 70, grifos do autor).

Discursivamente, pensamos a família como uma instituição política, na medida em que constitui um espaço de produção e de gerenciamento de sentidos, no qual (con-)vivem

¹ Para o filósofo francês, o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) “[...] funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia” (ALTHUSSER, 1985, p. 70), uma vez que não há aparelho unicamente repressivo. Dentre eles, destaca o Exército, a Polícia, a Administração, os tribunais e as prisões. Já os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), compreendem “[...] certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68), que funcionam inversamente aos ARE, ou seja, principalmente pela ideologia e secundariamente por meio da violência ainda que dissimulada ou simbólica, como, por exemplo, a igreja, a escola, os sindicatos, a mídia, a família, entre outros.

diferentes sujeitos. Na esteira de Orlandi (2004, p. 149), a compreendemos como dotada de sentidos, porque se “localiza” na cidade, isto é, ela significa em razão da sua condição de existência simbólica. Conforme a autora, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um só no espaço urbano, de tal modo ambos tendem a se imbricar, pois é no cotidiano da cidade que os sujeitos se significam e são significados (ORLANDI, 2004, p. 11).

O espaço público urbano é então, o espaço do comum na vida política da cidade, o espaço da rua, de todos e de qualquer um, e é também nesse espaço público que as casas (domínio do privado) são construídas e ocupadas por diferentes sujeitos que, ligados por laços legais ou afetivos, constituem a família, no interior da qual funcionam relações hierarquizadas. Contudo, cabe lembrar que a instituição familiar passou por profundas mudanças ao longo dos tempos, seja no que se refere a sua estrutura, aos lugares ocupados pelos sujeitos que a compõem ou ao modo como influencia ou é influenciada por outras instituições.

Historicamente, o marco dessas transformações foi a Revolução Industrial e a conseqüente ascensão do capitalismo, que transferiu o local do trabalho – antes realizado em casa e, portanto, no espaço do privado – para as fábricas, fazendo com os pais ficassem maior tempo distantes dos seus filhos. Além disso, a inserção da mulher no mercado de trabalho relegou à escola a educação da criança/adolescente, estremecendo ainda mais as relações familiares e fazendo com que a sociedade e o Estado, devido à ausência do sentimento de infância e da família² (ARIÈS, 1891), voltassem os olhos para ela, revelando, aos poucos, sua interferência naquilo que antes era exclusivamente do âmbito familiar e, portanto, do privado. A partir disso, a criança/adolescente passa a ganhar maior visibilidade, pois o mundo se torna obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais relativos à infância.

No Brasil, ela também se tornou motivo de preocupação e passa a ter seus direitos garantidos por meio da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Código Civil. Além disso, inúmeras ações passam a ser desenvolvidas pelo Estado, visando assegurar-lhe a saúde (campanhas de vacinação), a educação (campanhas para manter a criança na escola), os direitos (campanhas contra a violência infantil), dentre tantas outras que poderiam ser citadas.

É incontestável também, que a família está a cada dia mais exposta a uma grande quantidade de informações, que ainda que excessiva, nunca será suficiente, devido à

² O sentimento de infância e de família estão relacionados à ausência de afeto no interior da instituição familiar e de cuidados próprios à infância. Esse sentimento prevaleceu até o final da Idade Média, quando então, a criança era considerada um “adulto em miniatura”.

incompletude da linguagem (ORLANDI, 2004, p. 130). Essas informações ou, de acordo com a linha teórica à qual nos filiamos, esses discursos circulam em diferentes suportes, tais como em jornais, revistas, televisão, rádio e *internet* – fenômeno social marcado pela ilusão de que é possível obter qualquer tipo de informação, sobre qualquer assunto, em qualquer lugar do mundo – que não apenas informam os fatos, mas com certa regularidade, extrapolam os limites em que eles efetivamente ocorreram, espetacularizando-os e influenciando o modo como os sentidos são construídos.

Pensando em como a *internet* pode influenciar os modos de produção de sentido e da observação de diferentes materialidades que circulam no *e-espço*³, referentes ao Projeto de Lei 7.672/2010, denominado pela mídia “Lei da Palmada” e sancionada em junho de 2014 (Lei 13.010/14), nasceu o interesse pela presente pesquisa. A lei em questão visa coibir pais e/ou responsáveis de impor qualquer tipo de castigo físico e/ou degradante ao sujeito-criança/adolescente, reforçando o que já previa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desde 1990. Assim, o *corpus* deste trabalho é constituído por materialidades que circulam na *internet* em torno do Projeto de Lei 7.672/2010, recém-sancionada lei, que visa coibir pais e/ou responsáveis de impor qualquer tipo de castigo físico às crianças e adolescentes, reforçando o que já previa o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), desde 1990.

O Projeto “Lei da Palmada”, assim designado pela mídia, foi apresentado à Câmara dos Deputados em 2003 (PL 2.654/03), pela Deputada Maria do Rosário (PT-RS). Reformulado em 2010, pelo Poder Executivo (7.672/2010)⁴, o Projeto aguardava a leitura e a aprovação pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ)⁵ para seguir ao Senado. Quatro anos mais tarde, em 2014, o Projeto de Lei foi aprovado e rebatizado como “Lei Menino Bernardo”, em menção ao garoto gaúcho Bernardo Boldrini, de onze anos, e que segundo o que consta, teria sido assassinado pelo pai e pela madrasta, que enterraram o corpo às margens de uma estrada em Frederico Westphalen (RS).

O Projeto, agora já sancionado, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, e reza que toda criança e adolescente tem o direito de ser educado sem o uso de castigos corporais ou de ser vítima de tratamento cruel ou degradante, e apresenta as

³Neste trabalho, *e-espço* designa o espaço eletrônico virtual.

⁴Um novo texto de projeto de lei – PL 7.672/2010 – foi enviado à Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo, em julho de 2010. Após instalação de Comissão Especial para sua apreciação, foi nomeada, como relatora, a Deputada Teresa Surita (PMDB-RR), que apresentou texto substitutivo ao projeto inicial, o qual foi aprovado pela Comissão Especial, no dia 14 de dezembro de 2011.

⁵A aprovação do PL 7.672/2010 pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) ocorreu no dia 21 de maio, de 2014. Em 04 de junho, desse mesmo ano, o PL foi aprovado pelo Senado Federal.

principais medidas a serem adotadas, caso ela seja descumprida, visando à proteção integral de sujeitos-criança/adolescente. Antes da Lei 13.010/14 (Lei Menino Bernardo), as medidas a serem adotadas em casos de castigo físico ou de tratamento cruel estavam previstas no artigo 101, do ECA, e podiam ser adotadas, nos termos do art. 98, em casos de omissão ou abuso de sujeitos-pais e/ou responsáveis, conforme citado a seguir:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
 I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
 II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
 III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
 IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
 V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
 VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
 VII - acolhimento institucional;
 VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
 IX - colocação em família substituta (BRASIL, 1990, p. 64-65).

A Lei 13.010/14 traz apenas quatro artigos pelos quais foram inseridas modificações nos artigos 13, 18, 26 e 245 do ECA. O art. 1º da Lei, inseriu modificações no art. 18, do ECA, que versa sobre o dever da coletividade por zelar pela dignidade do sujeito-criança/adolescente, deixando-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Nos artigos 18A e 18B, a nova Lei define o que são castigos físicos e tratamento cruel e degradante, bem como as medidas a serem adotadas pelo Conselho Tutelar⁶, em caso de averiguação de alguma conduta violadora dos direitos da criança/adolescente. Conforme a nova Lei:

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:
 I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;
 II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
 III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
 IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;
 V - advertência.

⁶O Conselho Tutelar é composto por membros eleitos pela comunidade cuja função é acompanhar e fazer cumprir os direitos de sujeitos criança/adolescentes, decidindo sobre as medidas de proteção para cada caso. Devido ao seu trabalho de fiscalização a todos os entes de proteção (Estado, comunidade e família), o Conselho goza de autonomia funcional e não tem nenhuma relação de subordinação com qualquer outro órgão do Estado.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais (Lei nº 13.010, de 26.06.2014).

Essa Lei não apresenta muitas mudanças em relação à proteção dos direitos dos sujeitos criança/adolescente, no entanto, complementa outras já existentes, uma vez que a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990), já traziam disposições expressas sobre situações em caso de violência infantil. Antes mesmo da sua promulgação, cabia ao conselho tutelar a adoção de medidas para solucionar situações de risco que envolvessem esses sujeitos. Todavia, dentre as principais polêmicas resultantes da aprovação da Lei Menino Bernardo, está a interferência do Estado na família, visto que, embora não possua um corpo físico, ele exerce seu poder, por meio da imposição de normas e leis a serem seguidas e que interferem no domínio do privado.

Assim sendo, procuraremos responder à seguinte questão: que discursos circula(-ra)m, no *e*-espaço, acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, em especial, a partir de 2003, quando foi apresentado o Projeto de Lei (PL 2.654/2003), que proíbe o uso de castigos físicos por aqueles que ocupam o lugar de pais e/ou responsáveis?

Visando responder essa questão, traçamos como objetivo analisar, à luz dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, tal como fundada por Pêcheux e reterritorializada por Orlandi, no Brasil, e pelo grupo de pesquisadores que com ela estabelecem redes, seis materialidades que circulam na *internet* acerca da educação do sujeito-criança/adolescente. Mais especificamente, pretendemos verificar que efeitos de sentido produzem esses discursos e quais memórias retornam neles. Interessa-nos, ainda, analisar que formações discursivas (FDs) entrecruzam esses discursos e que possibilitam compreender as posições ideológicas colocadas em jogo nos processos discursivos.

Para cumprir nossos objetivos, dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, intitulado “Um olhar Discursivo sobre a cidade”, propomos lançar um olhar discursivo sobre a cidade, tomando-a como um espaço de produção e de circulação de sentidos, salientando que devido a sua historicidade, ela se caracteriza tanto pela heterogeneidade quanto pela padronização (seção 1.1). No subitem 1.1.1, de forma breve, refazemos o percurso teórico de Pêcheux, que entende sujeito como afetado pelo inconsciente e pela ideologia, e a fim de compreender como ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso pela FD que o domina, apresentamos as modalidades de tomada de posição do sujeito propostas pelo fundador da AD (PÊCHEUX, 1997a). Finalmente, abordamos o conceito de individua(liza)ção do sujeito. No subitem 1.1.2 discutimos as relações entre os sentidos do público e do privado, ao longo dos tempos, e tomamos esse par como correlato à rua/casa,

elementos organizadores do espaço urbano e das relações sociais, para pensar sobre como o sujeito cidadão é atravessado por esses espaços marcados por uma relação de oposição, mas também, de complementaridade. Abordamos ainda, como o Estado, por meio da lei, visa organizar o espaço urbano, interferindo no espaço privado, mais especificamente, na família. Para finalizar o capítulo, no item 1.2, descrevemos o percurso metodológico utilizado em nosso trabalho.

No segundo capítulo, por nós designado de “O Discurso sobre a Família pela História e pela Memória”, estabelecemos diferenças entre História e Memória, a fim de compreender como a História se inscreve no discurso para a produção de sentidos, pelo funcionamento da memória. Abordamos ainda, de forma breve, os conceitos de memória institucional e metálica. Em 2.1.1 abordamos a história da família ao longo dos tempos, por entender que ela nos fornecerá pistas para compreender os sentidos postos nas materialidades selecionadas e tratamos também, do “sentimento” de família e de infância, com a finalidade de pensar sobre como eles têm sido significados ao longo dos anos, produzindo seus efeitos nos discursos acerca da educação do sujeito-criança/adolescente pela família. Em 2.1.2 discutimos a noção de “real” da língua, de “real” da cidade, desenvolvendo, ainda que de forma embrionária, a noção de “real” da família, que nos leva a pensar na sua ordem e na fabricação do consenso, apontando para as políticas públicas. Para finalizar, definimos “discurso”, ressaltamos sua incompletude e lacunaridade, e elegemos a *internet* como espaço de circulação de discursos e de sentidos, ressaltando as características desse *e*-espaço, bem como as características de sites e blogs.

No terceiro capítulo intitulado “Discursos acerca da educação do sujeito-criança/adolescente na *internet*”, analisamos seis materialidades, que circula(-ra)m na *internet* acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, sob a tutela da “Rede Não Bata Eduque” e das comunidades “Pediatria Radical” e “Crescer Sem Violência” e que, portanto, legitimam os discursos, conferindo-lhes o efeito de autoridade que lhes é constitutivo. Verificamos também quais memórias retornam nessas materialidades, destacando as repetições (paráfrases) e as inscrições desses discursos em dadas FDs, bem como, sinalizamos para o entrecruzamento e o deslizamento de saberes que lhes são constitutivos. Para fins de análise, organizamos as materialidades em dois grupos, de acordo com o seu espaço de circulação (*sites e blog*).

Entendemos ser necessário destacar, que pelo fato do *corpus* desse trabalho ser constituído por materialidades que discursivizam uma Lei recém-aprovada e um tanto polêmica, produzimos um gesto de interpretação, no entanto, sabemos que para a AD, o

sentido não é único e a língua é passível de falhas e de equívocos. Sendo assim, justificamos as análises empreendidas, mas entendemos que outros gestos analíticos poderão ser realizados apontando para outros possíveis sentidos.

1. UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A CIDADE

A cidade era um vão da tua mão.

Chico Buarque

Neste capítulo, buscamos lançar um olhar discursivo sobre a cidade. Para tanto, a tomamos não como espaço empírico ou abstrato, na qual funcionam instituições públicas e administrativas, que impõem regras e leis, determinando o que o sujeito pode/deve ou não pode/não deve dizer ou fazer, mas como espaço de produção e circulação de sentidos, salientando que devido a sua historicidade, ela se caracteriza tanto pela heterogeneidade e, conseqüentemente, pela pluralidade, como pela padronização, já que os sujeitos que nela (con-)vivem, estão subordinados às leis e regras impostas pelo Estado (ORLANDI, 2004).

Refletimos também sobre o sujeito que ocupa o espaço da cidade, refazendo, ainda que de forma breve, o percurso teórico de Pêcheux, que o entende como afetado pelo inconsciente e pela ideologia, e que no discurso, é representada pelas formações discursivas. A fim de compreender como ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso pela FD que o domina, apresentamos as modalidades de tomada de posição do sujeito propostas pelo fundador da AD (PÊCHEUX a, 1997), e finalmente, abordamos o conceito de individua(liza)ção do sujeito, tal como desenvolvido por Orlandi (2012c).

Empreendemos uma discussão sobre os sentidos do público e do privado, ao longo dos tempos, e tomamos esse par como correlato à rua/casa, elementos organizadores do espaço urbano e das relações sociais (ORLANDI, 2012c), pensando sobre como o sujeito cidadão é atravessado por esses espaços marcados por uma relação de oposição, mas também, de complementaridade. Abordamos ainda, como o Estado, por meio da lei, visa organizar o espaço urbano, interferindo no espaço privado, mais especificamente, na família.

1.1 Cidade e produção de sentidos

No sistema capitalista, a cidade é vista como espaço empírico ou abstrato, isto é, como uma entidade político-administrativa urbanizada, na qual funcionam instituições públicas e administrativas, que impõem regras e leis, determinando o que o sujeito pode/deve ou não pode/não deve dizer ou fazer. Devido a sua historicidade, a cidade caracteriza-se pela heterogeneidade e conseqüentemente, pela pluralidade, seja ela de âmbito social, linguístico ou ideológico e pela padronização, uma vez que é nesse espaço comum que sujeitos que

ocupam lugares diferentes no interior do mesmo grupo ou de grupos bastante diferentes se concentram, (con-)vivendo de forma mais ou menos pacífica. No entanto, mesmo em meio a essa heterogeneidade, o sujeito está subordinado às exigências impostas por instâncias maiores e à produção em massa de produtos e processos (ORLANDI, 2004, p. 12-13). Isso significa que ao mesmo tempo em que produz um imaginário de espaço caótico, desorganizado, a cidade instaura evidências de unidade, do consenso, tornando-se o espaço da regra, da delimitação de funcionamentos e da regularização da vida social.

Para Orlandi (2004, p. 11), “nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo. Todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida cruzam-se no espaço da cidade”. É nela que o sujeito é interpelado a significar, na medida em que os sentidos são produzidos e circulam nesse espaço. Ainda de acordo com a autora, a cidade não possui uma exterioridade, pois, o que é externo ao urbano (campo) também significa nela.

Pensar a cidade como lugar de produção de sentidos implica, então, antes de qualquer coisa, considerar que o espaço significa, e que a relação dos sujeitos com esse espaço é determinante para sua forma de vida (ORLANDI, 2004, p. 81). Dizendo de outro modo, quando tomamos a cidade como objeto de linguagem, simbólico e político, ela (re-)clama interpretações e por seus entremeios, significa discursivamente.

Não há também como dissociar a cidade dos sujeitos que nela (con-)vivem por entre semáforos, faixas, calçadas, ruas, avenidas e casas, relacionando-se socialmente. Contudo, essas relações não são homogêneas, pois os sujeitos ocupam posições distintas, instaurando discursos também diferentes e abrindo espaço para a produção de sentidos. Segundo Orlandi (2012a, p. 39), “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”, isto é, são essas relações hierarquizadas, sustentadas nos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos em dada formação social, que se fazem valer no processo discursivo.

Pelo viés discursivo, interessa-nos tomar a cidade como espaço histórico, como o lugar em que os sentidos são produzidos por meio de uma diversidade de textos, tais como pela música, pelo bate-papo entre amigos, pelos *outdoors*, pelas relações na *internet*. Enfim, é pela narratividade urbana, que os sentidos funcionam como “*flagrantes* de um olhar (um corpo) em movimento” (ORLANDI, 2004, p. 31, grifo da autora). Os dizeres transbordam a cidade, a rua e, deles, os sujeitos se apropriam e passam a textualizar a superfície do espaço urbano. Todavia, eles não falam de um lugar externo a ela, não narram fatos destacados das condições em que se inserem, pois tanto o sujeito quanto o discurso produzido por ele lhe são constitutivos.

Da totalidade urbana surgem fragmentos, flagrantes, sentidos em movimento. A realidade citadina emerge, provocando uma transparência ilusória – efeito ideológico – por meio dos discursos produzidos por sujeitos atravessados pelo inconsciente e afetados pela ideologia, já que se inscrevem em diferentes formações ideológicas que, no discurso, são representadas pelas formações discursivas e materializadas pela língua na história.

São esses discursos formulados na cidade e sustentados pela memória, mais especificamente aqueles que circulam na *internet*, sobre a educação do sujeito criança/adolescente produzidos de dados lugares (Estado) e que produzem seus efeitos na família que nos interessam neste trabalho.

1.1.1 O sujeito e (n) o espaço urbano

De que modo os discursos urbanos afetam os sujeitos? De acordo com Orlandi (2004, p. 11), o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade estão tão atrelados, que tendem a se imbricar. Isso significa que o corpo social e o corpo urbano formam um só, isto é, que a cidade e o sujeito se significam, construindo uma rede de sentidos.

Analisar a relação sujeito/cidade demanda uma reflexão em torno do lugar ocupado pelo sujeito no espaço da cidade. Aquele que é sujeito à cidade, assume a forma sujeito-capitalista, com seus direitos e deveres, já que, segundo Orlandi (2012c), a forma-sujeito-histórica do indivíduo citadino é a forma capitalista, sendo sujeito à cidade mesmo aquele que não a habita. No entanto, não se trata de um sujeito empírico, do sujeito cartesiano, mas de um sujeito afetado pelo inconsciente e pela ideologia, que determinam a formulação e a compreensão dos sentidos.

Tomando por base as proposições iniciais de que “só há prática através e sob uma ideologia” e de que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p.93) e que sustentam a tese central, segundo a qual: “[...] *o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto, (livremente) sua submissão [...]*” (ALTHUSSER, 1985, p. 104, grifos do autor), Pêcheux desenvolve a teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação”, que constituem o sujeito, explicando assim, a relação que se estabelece entre inconsciente e ideologia. Para tanto, retoma a teoria geral das ideologias proposta por Althusser, de acordo com a qual, a interpelação dos indivíduos em sujeitos pressupõe um Outro, um Sujeito, único e absoluto. Esse conceito de Sujeito (com “S”

maiusculo) apresenta fortes relações com a teoria psicanalítica de Lacan (1996) sobre o inconsciente, pois, de acordo com Pêcheux (1997a, p. 133-134, grifos do autor),

Se acrescentarmos, de um lado, que esse sujeito, com um S maiúsculo – sujeito absoluto e universal – é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan ‘o inconsciente é o discurso do Outro’, podemos discernir de que modo *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção.

Para Pêcheux (1997a), o sujeito não possui autonomia da consciência, pois está sempre sujeitado ao Sujeito, que o interpela constantemente, sem que, no entanto, se dê conta desse processo. Dizendo de outro modo, o sujeito se identifica e se reconhece pelo discurso, porém, desconhece o processo de interpelação que o constitui. Assim, para essa vertente teórica, o conceito de discurso é construído num espaço que considera o trabalho da ideologia na linguagem, pois, não há discurso sem sujeito nem tampouco sujeito sem ideologia (PÊCHEUX 1997b).

Conforme o autor é a ideologia que designa, “[...] ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*”, isto é, que fornece as evidências que “[...] fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer realmente o que dizem’, e que mascaram assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1997a, p.160, grifos do autor). É no discurso que a ideologia se materializa e somente podemos compreender o sentido de uma palavra, expressão ou proposição em referência às formações ideológicas, materializadas, no discurso, pelas formações discursivas.

É a ideologia que constitui o efeito de evidência, de transparência da linguagem e do sentido. Por meio do funcionamento do mecanismo ideológico, é como se os sentidos sempre estivessem lá, e não resultassem do processo discursivo que os sustentam. Assim, os sentidos são neutralizados sem que percebamos, pois, de acordo com Orlandi (2012a, p.46),

Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências - como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade - para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

De acordo com Pêcheux (1997b), o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido por aquilo que ele denomina de forma-sujeito⁷. Ao considerarmos a forma-sujeito capitalista como a forma do sujeito urbano, o entendemos como livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico diante do Estado e de outros homens. É

Ocorre então, o que Orlandi (2012c) designa de individualização da forma-sujeito pelo Estado, pelas instituições, pelos discursos. Dizendo de outro modo, o Estado capitalista, por meio do jurídico, individualiza o sujeito pelo viés da liberdade (democracia) e pela sua submissão (todo sujeito é igual perante a lei). Assim, ele é, ao mesmo tempo livre, mas também submisso, inclusive no que se refere à sua relação com a língua, pois, para dizer, precisa se submeter a ela (ORLANDI, 2012c).

É por meio da forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma dada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito, absorvendo/esquecendo/simulando o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já- dito” do intradiscurso. (PÊCHEUX, 1997a, p.167), resultando numa afirmação bem conhecida pela AD, que é a de que AD o sentido só é produzido pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e pela identificação do sujeito com uma determinada FD.

Pelo viés discursivo, essa relação de identificação entre o sujeito e o sujeito do saber (forma-sujeito) é designada de posição-sujeito, que não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, que representa, no discurso, os lugares que os sujeitos ocupam em uma formação social, de onde enunciam.. É pela tomada de posição que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito. Assim, diferentes sujeitos, se relacionando com o sujeito universal (sujeito do saber) de uma dada FD, constituem-se em sujeitos ideológicos e podem ocupar uma ou diferentes posições-sujeito no discurso. Todavia, um mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições no discurso, ao materializar os saberes vindos do interdiscurso, isto é, do conjunto dos já-ditos constituídos ao longo dos tempos e esquecidos, mas que estão vivos na formação social, determinando a forma-sujeito.

A noção de formação discursiva (FD) é entendida pela AD como a matriz dos sentidos e representa, no discurso, as formações ideológicas que afetam o sujeito e que são definidas

⁷“A expressão ‘forma-sujeito’ é introduzida por L. Althusser (‘Resposta a John Lewis’, in *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 67): ‘Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais’”, conforme nota 31(PÊCHEUX, 1997a, p.183).

por Pêcheux (1997b, p. 166, grifos do autor), como “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras”. Para o autor, é no discurso que a ideologia se materializa, por meio das FD definidas por ele como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

O sujeito da AD é constituído, então, pela sua submissão a uma determinada FD e a seus dizeres. Entretanto, pode filiar-se a mais de uma FD e assumir diferentes posições-sujeito dependendo do lugar do qual fala, dentro de uma mesma FD. Além disso, pode tanto reproduzir os discursos da FD à qual se filia, quanto se identificar, se contra-identificar ou se desidentificar e resistir aos sentidos ditados por ela. Para Pêcheux (1997a, p. 214, grifos do autor),

[...] todo sujeito é colocado como autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em ‘sujeito-responsável’.

Como para o autor, a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso ocorre pela sua identificação com a FD que o domina, propõe pensar nas modalidades de tomada de posição do sujeito. Conforme ele, a identificação se caracteriza pela reduplicação da identificação, de modo que o sujeito simplesmente reproduz os saberes da FD com os quais se identifica. Trata-se do “bom sujeito”, que nada mais é do que um reflexo da forma-sujeito da FD que o domina. Por exemplo, um sujeito que ocupa a posição de fiel, ao se deparar com o mandamento “Amar a Deus sobre todas as coisas”, se identificará plenamente com a forma-sujeito da FD cristã que o interpela, ou seja, ele aceitará e reproduzirá os saberes inscritos nessa FD. Nessa modalidade, há um recobrimento entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que o sujeito é assujeitado à FD que o domina (PÊCHEUX, 1997a, p. 215).

Na contra-identificação, o sujeito do discurso, por meio de uma tomada de posição, contesta os saberes correspondentes à FD na qual está inscrito, se contrapondo a eles e à forma-sujeito da FD na qual se inscreve. Dizendo diferentemente, nessa modalidade de tomada de posição, o sujeito da enunciação se distancia, questiona, coloca em dúvida, contesta aquilo que o sujeito universal lhe dá a pensar, isto é, conforme Pêcheux (1997a, p.

216), o “[...] ‘mau sujeito’, ‘mau espírito’ se *contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’ como determinação exterior de sua interioridade subjetiva”, produzindo o contradiscurso.

Todavia, essa contra-identificação é apenas parcial, já que o sujeito não rompe totalmente com a FD que o domina, mas passa a questionar alguns saberes inscritos nela, contrapondo-se a eles. Trata-se então, de um momento de tensão, de resistência por parte do sujeito, que ocorre no interior da própria FD, instaurando a diferença e a dúvida e abrindo brechas para a heterogeneidade, para a alteridade e, conseqüentemente, para o surgimento de diferentes posições-sujeito no interior de uma mesma FD.

Como exemplo de contra-identificação, podemos pensar em um sujeito que se inscreve na FD Cristã, mas que mesmo assim utiliza métodos anticonceptivos para evitar a gravidez, isto é, esse sujeito, embora se inscreva na FD cristã, se *contra-identifica* com alguns saberes pertencentes a ela, em especial, com aqueles que se referem à reprodução sexual, reduzindo assim, o número de filhos. De acordo com Indursky (2008, p. 25), nessa modalidade de tomada de posição, o sujeito do discurso não mais reduplica totalmente os saberes que se inscrevem numa FD, mas os coloca em suspenso, instaurando uma relação tensa no interior dela e de sua forma-sujeito.

A terceira modalidade caracteriza-se pela ruptura do sujeito com a forma-sujeito da FD que o domina, ou seja, o sujeito do discurso se *desidentifica* com uma dada FD e com os saberes provenientes dela, passando a se identificar com outra FD e com sua forma-sujeito correspondente. Para exemplificar essa *desidentificação*, podemos pensar em um sujeito cristão que deixa de acreditar na existência de Deus, passando a negá-lo. Trata-se então, da *desidentificação* com os saberes da FD Cristã e conseqüente inscrição em outra FD que nega a existência de Deus como um ser supremo. Esses são dois domínios que se rejeitam mutuamente, pois *contrapõem*, fortemente, duas formas-sujeito, que determinam sentidos opostos sobre a questão da crença. Segundo Indursky (2008, p. 22), “[...] estas formações discursivas polarizam-se, mobilizando-se em torno de dois enunciados discursivos que se excluem, remetendo, cada um deles, a um desses dois domínios de saber”.

Pêcheux designa esta modalidade de “tomada de posição não-subjetiva”, visto que não há a superposição do sujeito com a forma-sujeito. A ideologia, por fim, não desaparece, mas funciona às avessas, isto é “sobre e contra si mesma” (PÊCHEUX, 1997b, p. 217). Logo, ainda que o sujeito rejeite os saberes e a forma-sujeito de uma determinada FD ou toda ela, ainda estará restrito ao sítio da ideologia, da história, pois, ao romper total ou parcialmente com dados saberes de uma FD, automaticamente, desloca-se para o domínio de outros saberes

concernentes à ideologia. Cabe ressaltar novamente, que é por meio do discurso, que a ideologia se materializa.

Como já mencionamos, discursivamente, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, constituindo a forma-sujeito capitalista, caracterizado como um sujeito que tem direitos e deveres e que pode circular livremente na sua formação social. Num segundo movimento, o Estado capitalista, articulador do simbólico com o político, individu(aliz)a esse sujeito, por meio das instituições e dos discursos, resultando em um sujeito responsável e afetado pela ilusão de ser dono de sua vontade (ORLANDI, 2012c, p. 154). Dessa individua(liza)ção resulta uma posição-sujeito urbano, que se identifica com os sentidos de determinada FD e estabelece uma relação política com a sociedade, dominada pelo Estado.

Essa individua(liza)ção do sujeito pelo Estado é fundamental neste trabalho, em que buscamos analisar que discursos circula(-ra)m, no *e*-espaço, acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, em especial, a partir de 2003, quando foi apresentado o Projeto de Lei (PL 2.654/2003), que proíbe o uso de castigos físicos por aqueles que ocupam o lugar de pais e/ou responsáveis, bem como que efeitos de sentido eles produzem no interior da família moderna.

1.1.2 A casa (espaço do privado) e a rua (espaço do público)

Historicamente, no século XIX, após as grandes revoluções do final do século e a ascensão de um capitalismo industrial nacional francês, ocorre uma transformação nos conceitos de público e de privado. Gradativamente, o desejo de controlar e de moldar a ordem pública foi se desgastando, e as pessoas passaram a se proteger contra ela, o que contribuiu para que a vida pública, em oposição à familiar, passasse a ser considerada como moralmente inferior (NUNES, 2001, p.102).

Por um viés sociológico, Prost (1992) salienta que na sociedade francesa do início do século XX, a burguesia mantinha a vida privada protegida por um “muro” que a separava do domínio do público. Logo, era comum ocultar, no domínio privado, as pessoas deficientes, o irmão imoral, o tio fracassado, bem como não se relacionar demasiadamente com a vizinhança, para merecer a consideração dos que estavam ao redor.

No interior das próprias casas burguesas já existia uma delimitação entre o público e o privado, marcada, na maioria das vezes, pela distinção entre as salas para visitas e os demais cômodos. Conforme o autor, “de um lado, o que a família mostra de si, o que pode vir a público, o que ela julga ‘apresentável’; de outro, o que ela conserva ao abrigo de olhares

indiscretos” (PROST, 1992, p. 16, grifo do autor). Assim, as salas de visita funcionavam como um espaço de transição entre a vida privada e a pública.

Nas camadas sociais mais baixas não ocorria o mesmo, pois as condições sociais e econômicas da época e inerentes a essa classe, não permitiam. O andar térreo das casas era dividido em uma infinidade de cômodos pequenos, nos quais se realizavam todas as atividades cotidianas, como, por exemplo, dormir, comer e trabalhar.

Nessa época, a rua era o principal atrativo, fazendo com que as pessoas saíssem de seus cômodos para economizar energia, tomar a fresca e por humanismo⁸. Não havia demarcação entre o interno e o externo e, desse modo, a rua era um prolongamento da casa e as famílias enchiam-na com seus móveis e com suas histórias.

A existência transcorria de maneira aberta para a coletividade, e a família era uma instituição econômica que reclamava uma participação integral de todos os seus membros nas atividades desenvolvidas na lavoura ou no comércio, além de desempenhar uma função determinante na educação dos jovens, que aprendiam a profissão dos pais. Nas cidades, geralmente moravam nos fundos das lojas, misturando a casa com o depósito de mercadorias, o que gerava não só indiferença de espaço como também de tempo, já que muitos clientes procuravam os comerciantes fora do horário comercial, por saber que o comércio funcionava juntamente com o lar. Logo, para a burguesia, a vida privada consistia num certo privilégio de classe, enquanto para as camadas trabalhadoras, o público e o privado se confundiam.

No início do século XX, o trabalho migrou da esfera privada para a esfera pública, provocando um emaranhamento entre a vida diária e a vida privada. As normas do espaço doméstico passaram a ser normas de ordem pública, geridas por contratos coletivos, fazendo com que se confundissem entre si. Além disso, essa migração contribuiu para que o trabalho passasse a ser assalariado e para que a profissionalização dos filhos deixasse de acontecer no interior da família, desfigurando a sua função econômica.

O trabalho assalariado, todavia, com as transformações nas fábricas, a mulher trabalhando fora, dentre outros fatores, passou a ser algo muito além do que um trabalho na casa de outrem, para outrem. Passou a ser “um serviço impessoal regido por normas formais, submetido a arbitragens coletivas”, de modo que não só o patrão, mas também instâncias representativas possuíam direitos próprios (PROST, 1992, p. 58).

Ao longo dos anos, as famílias passaram a prezar mais pela vida privada. Desse modo, preferiam morar em casas separadas de suas lojas, para não serem incomodadas fora do

⁸Tomamos o termo “humanismo” no sentido de valorização do ser humano, relacionado à generosidade e à compaixão.

horário destinado ao comércio. O mesmo aconteceu também com médicos, advogados e outros profissionais liberais, que deixaram de residir nos seus consultórios e escritórios, a fim de assegurar a sua privacidade. Contudo, não se tratava tão somente de preservar a intimidade da família, mas de estabelecer fronteiras entre o espaço destinado ao trabalho e aquele em que conviviam sujeitos ligados pelo mesmo sangue.

A família vai, gradativamente, perdendo suas funções públicas, e uma parte das tarefas confiadas a ela passa a ficar a cargo de outras instâncias, resultando na sua desinstitucionalização, isto é, ela deixa de ser uma instituição forte.

Com o passar do tempo, o aparecimento e o declínio do espaço público na história das cidades passou a ser fator determinante para a transformação dos processos discursivos em relação ao que constitui o domínio da casa e aquilo que se inscreve no espaço da rua. No final do século XX, o que estava fora da vida privada conquistada e que pode ser definido como da ordem do público, passou a ser regido por leis, inclusive trabalhistas, que acentuaram a diferença entre esses dois espaços, modificando-os.

A jornada de trabalho delimitada a quarenta horas semanais, as férias remuneradas e a casa com amplitude de espaço, dividida em cômodos, permitiu que as pessoas passassem a aproveitar mais a convivência familiar e a existência passou a ser dividida em três partes distintas: a vida pública, essencialmente profissional, a vida privada familiar e a vida pessoal, ainda mais privada (PROST, 1992, p. 76).

Conforme DaMata (1997, p. 30), é notória a delimitação do espaço quando se erguem fronteiras entre pedaços de chão, mas faz-se necessário explicar de que modo essas separações são efetivadas, legitimadas e aceitas pela comunidade da propriedade privada e suas origens.

São esses limites entre o público e o privado, tomados como correlatos à rua e à casa, respectivamente, que nos interessam neste ponto do trabalho, mas cumpre salientar, que esses espaços não têm o mesmo sentido em todas as formações sociais e que, muitas vezes, essa delimitação gera a violência física e/ou simbólica, atestada por meio de muros, de prisões e de leis.

De acordo com DaMatta (1997), a casa é o lugar do privado, do domínio das relações pessoais. Em casa, exigimos atenção para a nossa presença e opinião, requeremos um lugar determinado e permanente na hierarquia da família e um espaço ao qual acreditamos ter direito. A rua, por sua vez, é tomada como da ordem do público, como o espaço de todos e de qualquer um, marcado pelas leis impessoais. No espaço da rua, conforme o autor, somos “[...] indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre matratados pelas chamadas

‘autoridades’ e não temos nem paz nem voz” (DAMATTA, 1997, p. 19). Em razão disso, fazemos coisas na rua, que não faríamos em casa, como, por exemplo, jogar lixo em lugares inadequados ou deprestar a coisa comum, sob o argumento de que tudo o que ocorre fora da casa é problema do governo.

Ainda de acordo com o autor, a relação entre público e privado não é estática, pois constantemente ocorrem deslizamentos de um domínio para o outro. Exemplo disso, é que a casa perpassa a rua ao tomá-la como sua extensão para a realização de festas familiares e de grupos de amigos. Por outro lado, a rua também perpassa a casa, visto que, conforme o autor (1997, p. 17, grifo do autor) “a sociedade é englobada pelo eixo das leis impessoais (e pelo mundo da rua), ficando o domínio das relações pessoais (a província da casa) totalmente submerso”. Assim, o que é considerado da ordem do público em dado momento, pode significar privado em outro, e embora essas duas esferas se desloquem de um lugar para outro a todo momento, tais espaços são claramente delimitados e cada um conhece o seu lugar.

O discurso dominante vem sempre da rua, posto que, de acordo com DaMatta (1997, p. 20, grifos do autor), “vindo da ‘rua’, ele vem sempre dos seus componentes legais e jurídicos. A fala dos subordinados é muito mais o idioma da ‘casa’ e da família, e assim, é sempre vazado de conotações morais e de um apelo aos limites morais da exploração social”.

Na esteira de Orlandi (2012c, p. 199), propomos pensar o par casa/rua, que “se coloca como um dos elementos organizadores por excelência do espaço urbano e das relações sociais que aí se dão”. Por esse viés, a cidade não é vista somente como extensão física e geográfica, mas como um espaço simbólico dotado de significações, em que o sujeito, categoria fundamental para a produção e circulação de discursos, se embarça a ela, tecendo uma rede de sentidos que se movimentam constantemente.

Orlandi (2004, p. 77) afirma que a cidade é um espaço público, no qual são tecidas as relações sociais, produzidas historicamente e que o espaço público urbano é o lugar do comum na vida política da cidade. É o espaço da rua, de todos e de qualquer um, o espaço que entremeia sujeitos e sentidos em seus laços sociais.

Logo, é no espaço da cidade que se inscreve a relação tensa, mas complementar entre a casa e a rua e, por conseguinte, entre o público e privado. A casa é o espaço da cordialidade e das relações íntimas, o lugar de segurança e refúgio do sujeito, lugar em que ele é único. A rua, por sua vez é o espaço reservado ao movimento, ao perigo, ao logro. Nela, os sujeitos são indiferenciados e desconhecidos, não têm nome nem face. Além disso, o espaço público é perigoso por ser fundado na lei que iguala, subordina e muitas vezes, explora. É um lugar em que o sujeito não pode se definir por meio da relação com alguém ou alguma coisa.

É nesse pano de fundo que vive a família, no espaço público da cidade/rua, onde as casas são construídas e habitadas por diferentes sujeitos. Nele, os sujeitos procuram construir “muros” físicos ou virtuais, para delimitar o que é da casa e o que é da rua, isolando-se em suas vidas privadas, delimitando as relações entre os que estão dentro dela e os que estão à margem, dando origem à violência física e/ou simbólica, ao isolamento e à segregação, desenvolvendo uma grande incapacidade de estabelecer e de manter laços de sociabilidade (amizade, solidariedade). Assim, o sentido de “casa” para aquele que mora em um condomínio e para o sujeito que mora em uma favela é diferente, e essa diferença não é apenas da ordem da divisão do espaço citadino, mas aponta para a divisão de classes, inerente à sociedade capitalista. Logo, é uma diferença de ordem econômica e social, que distingue e “separa” ricos e pobres.

Embora condomínios e favelas sejam espaços fechados, a maneira como o sujeito e, por conseguinte, os sentidos circulam nesses espaços é diferente. No condomínio, já apartado da cidade, a casa significa, ainda que ilusoriamente, a proteção e o privado, embora não haja muros e grades – a não ser aqueles que o separam do restante do urbano – pois supostamente, os sujeitos que habitam esse espaço são “iguais” e não oferecem perigo uns aos outros. Já na favela, onde também não há muros e grades, a casa não funciona mais como propriedade privada, pois está aberta àquilo que é comum a todos, ou seja, à violência, seja por parte dos sujeitos que ocupam esse espaço, seja pela polícia/Estado, que busca regularizá-lo, normatizá-lo.

Isso posto, o público assume para nós, neste trabalho, não apenas o sentido daquilo que é comum e de interesse a todos, mas também, o espaço de exercício do poder. Por outro lado, a esfera privada assume o sentido de espaço da intimidade, do recôndito, do particular e, conseqüentemente, do familiar. Deslizando do domínio do público para o privado, isto é, da lei para a família, o público, representado pelo Estado, tem por objetivo organizar o espaço urbano e, conseqüentemente, as relações sociais que ocorrem no interior da família, delimitando, por meio de discursos, como a família deve educar o sujeito-criança/adolescente.

1.2 Percurso metodológico

Realizar um trabalho científico requer fazer opções por caminhos/métodos que possam nortear a pesquisa e a análise a ser realizada. Em *Análise de Discurso*, segundo Orlandi (2012b), o procedimento metodológico se dá pela relação entre o dispositivo teórico – que se

refere a todo o conjunto de conceitos que respaldam o gesto interpretativo, sustentando as análises, e o dispositivo analítico, que como o próprio nome sugere é de responsabilidade do analista, que mobiliza diferentes conceitos para dar conta dos seus objetivos, considerando a natureza do material de análise e o *corpus* selecionado.

Nesse estudo, optamos por não dissociar o dispositivo teórico do analítico, de modo que não propusemos um capítulo teórico, mas desenvolvemos as análises entremeando conceitos, já que é exatamente o movimento/batimento entre teoria e prática que faz com que a teoria discursiva se mostre produtiva.

O interesse pelo presente estudo nasceu da observação de diferentes materialidades que têm circulado em diversos suportes midiáticos, referentes ao Projeto de Lei 7.672/2010, denominado pela mídia “Lei da Palmada”, sancionado lei em junho, de 2014 (Lei 13.010/14), visando coibir pais e/ou responsáveis de impor qualquer tipo de castigo físico e/ou degradante ao sujeito-criança/adolescente.

O Projeto inicial da Lei (PL 2.654/03) surgiu em 2003, devido ao grande número de casos de violência contra o sujeito-criança/adolescente e é tomado, neste trabalho, como discurso fundador, que segundo Orlandi (1993, p. 7), “[...] não se apresenta como já definido, mas antes como uma categoria do analista a ser delimitada pelo próprio exercício da análise dos fatos que o constituem”. Conforme a autora, são esses discursos que funcionam como referência básica no imaginário social e por meio deles, passamos a “fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada” (ORLANDI, 1993, p.13). No processo de construção simbólica, o discurso fundador instaura as condições para que irrompam outros discursos, e por consequência, outros sentidos, instituindo um sítio de significância que configura a identificação de um povo, de um país.

Contudo, no processo discursivo, há sentidos que se mantêm, mas há também outros que resultam da ruptura com o já-lá, fazendo com que uma nova ordem seja estabelecida, isto é, com que uma nova rede de significação seja instalada. Assim, o discurso fundador é entendido em sua historicidade e por sua relação com o processo de produção dominante de sentidos, pois, de acordo com Orlandi (1993, p. 23-24), está na base de uma “[...] ruptura que cria uma filiação de memória, com uma tradição de sentidos e estabelece um novo sítio de significância”.

Para dar conta dos objetivos, inicialmente constituímos o arquivo com uma grande quantidade de materialidades, dentre as quais, selecionamos seis, que têm circulado na *internet*, acerca da educação do sujeito-criança/adolescente livre de castigos físicos e/ou degradantes. Para Pêcheux (1994, p. 57), o arquivo discursivo pode ser entendido no sentido

de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Ao falarmos de arquivo, conforme Dias (2014, p. 8), “[...] não o consideramos como um acúmulo de documentos organizados e chancelados por uma instituição ou área de conhecimento. Não se trata do arquivo como absoluto de materiais”, mas como materialidade. Ainda segundo a autora, “a materialidade do arquivo [...] é aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, que faz com que ao se deparar com ele o sujeito o recorte de maneira x e não y”, uma vez que esta materialidade reclama a interpretação.

Tomamos a *internet* como espaço de circulação dos sentidos, conforme Orlandi (2010), Dias (2004), Romão (2004) e Gallo (2011), isto é, como um lugar pelo qual o sujeito se constitui, por meio de sua discursividade, legitimando certos sentidos e silenciando outros.

As materialidades foram selecionadas levando em conta duas regularidades: a) foram produzidas por redes/comunidades que se posicionam em defesa da educação do sujeito-criança/adolescente, e, portanto, são contrárias aos castigos físicos e degradantes, aos quais tem sido submetidos o sujeito criança/adolescente. b) todas elas tiveram o espaço virtual como suporte de circulação, uma vez que, a cada dia mais, aqueles que ocupam a posição-sujeito de pais e/ou responsáveis têm utilizado a *internet* como fonte de (in-)formação e também como instrumento coercitivo, na medida em que impõe o que pode/não pode, deve/não deve ser feito em relação à educação do sujeito-criança/adolescente..

Para fins de análise, agrupamos as materialidades selecionadas de acordo com o lugar no qual circularam na mídia, ou seja, em *sites* e *blogs*, que constituem *e*-espaços cujas características são diferentes. O *Website* ou *site* é a designação dada a uma página ou a um agrupamento de páginas relacionadas entre si, que podem ser acessadas por meio de um determinado endereço e que, na maioria das vezes, devido ao seu caráter formal, não permite ao sujeito-navegador tecer comentários ou opinar. Já o *weblog* ou *blog* é um espaço organizado em torno de uma temática, que possibilita ao sujeito-navegador discutir temas de interesse comum, funcionando como um diário *on-line*. A principal característica desse espaço é a facilidade de acesso, pois é possível postar textos e imagens a partir dos artigos ou *posts*.

Desse modo, o primeiro grupo é composto por três textos-imagem, que circularam no *site* da “Rede Não Bata Eduque”, composta por mais de duzentos membros, entre pessoas físicas e jurídicas, que apoiam o Projeto de Lei 2.654/03, apresentado pela deputada Maria do Rosário, e cujo objetivo é desenvolver ações de mobilização social, contribuindo para o fim do uso de castigos físicos e humilhantes na educação de sujeitos-criança/adolescentes. Essas duas materialidades constituem cartazes que podem ser impressos por qualquer sujeito-

navegador. Ainda faz parte desse grupo, uma materialidade que circulou no *site* “Pediatría Radical”, e que, devido à efemeridade do ambiente virtual, não se encontra mais disponível para acesso.

O segundo grupo é constituído por três materialidades, selecionadas em ordem cronológica, que circulam no *blog* “Crescer Sem Violência”. Pensando no modo em como elas produzem sentidos, “printamos” toda a tela, onde os textos-imagem irrompem, e os trabalhamos com os elementos do próprio *blog*, pois isso faz parte da discursividade desse espaço e não pode ser apagada no gesto de análise, tendo em vista que faz parte de suas condições de produção.

Para interpretar e compreender como o discurso, objeto simbólico e histórico, produz sentido, faz-se necessário considerar e conhecer também os eventos que estavam em curso durante a sua elaboração. É fundamental, portanto, observá-lo no momento de sua irrupção, do seu acontecimento, compreendendo-o como resultado de um processo histórico e ideológico, ou seja, levando em conta as condições de sua produção, e que, segundo Orlandi (2012a, p. 30), se referem ao contexto imediato e “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”, se consideradas em sentido estrito, e que em sentido amplo correspondem ao contexto sócio-histórico-ideológico em que os discursos são produzidos. Segundo Indursky (2006, p. 68), é importante, no momento da análise, “ultrapassar os limites internos do texto propriamente dito”, uma vez que pela teoria discursiva, ele é a unidade de análise, que afetado pelas condições de produção, o transformam em discurso. De acordo com o arcabouço teórico em que nos inscrevemos, as condições de produção dos discursos são relevantes para o processo de constituição dos sentidos, pois colaboram para instaurar a ilusão da transparência da linguagem, na medida em que estabelecem uma relação entre a língua, o sujeito e a ideologia.

Da apresentação do projeto inicial, em 2003, até 2011, quando foi aprovado pela Câmara de Deputados, alguns acontecimentos contribuíram para a sua reformulação e aprovação pelos deputados. Em 2005, instituições como a Promundo⁹, a Fundação Xuxa Meneghel¹⁰, a Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes¹¹ e

⁹Organização não governamental brasileira, fundada em 1997, com o objetivo de promover a equidade de gêneros e o fim da violência, por meio de discussões concomitantes sobre a masculinidade e a feminilidade.

¹⁰Instituição filantrópica, sem fins lucrativos, fundada em 1989, por Xuxa Meneghel, visando atuar na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente, trabalhando para oferecer às crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social, oportunidades de exercer plenamente seus direitos, desenvolver suas potencialidades e ter poder de decisão sobre as questões que as afetam diretamente.

¹¹Grupo composto por membros do poder legislativo federal (deputados e senadores), com atuação unificada em função de interesses comuns referentes aos direitos humanos de crianças e adolescentes.

a agência Comunicarte¹² se reuniram com a ONG *Save the Children*¹³, da Suécia, para apoiar a tramitação e aprovação do Projeto pela Câmara dos Deputados. Esse encontro resultou em uma articulação para a formação da “Rede Não Bata Eduque”, cuja missão é contribuir para o fim da prática de castigos físicos contra o sujeito-criança/adolescente, seja no meio familiar, escolar ou social.

No ano de 2008, o Projeto de Lei ainda não tinha sido votado, contudo, foi amplamente discutido devido ao caso Isabella Nardoni, que aos cinco anos de idade, foi jogada do sexto andar do edifício em que morava, com o pai e a madrasta, após ter sido vítima de violência física. Além desse fato, uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, em 2010, também contribuiu para a votação do Projeto de Lei pelos deputados, por apontar que 75% dos sujeitos-criança/adolescentes sofrem violência praticada pelos pais e/ou responsáveis, durante o processo educativo, no Brasil.

Quatro anos se passaram até a leitura e a aprovação da Lei pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ)¹⁴ para seguir ao Senado. Em 2014, o Projeto de Lei foi aprovado e rebatizado como “Lei Menino Bernardo”, em menção ao garoto gaúcho Bernardo Boldrini, de onze anos, enterrado às margens de uma estrada, em Frederico Westphalen (RS), supostamente pela madrasta.

Nas análises, as materialidades em questão são por nós designadas de textos-imagem, uma vez que são constituídas não apenas pelo verbal, mas também por imagens, que se entrelaçam para produzir sentidos. Como sabemos, no eixo da formulação tanto a linguagem verbal quanto a não verbal significam. Para Pêcheux (2010, p.55, grifo do autor) “[...] a questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura”.

As unidades menores que acompanham os enunciados não-verbais foram tomadas como enunciados-imagem, tal como proposto por Venturini (2009b, p. 39), que os define como “[...] uma estrutura interdiscursiva e se inscreve no intradiscorso pela repetição, que

¹²Empresa de consultoria em comunicação e gestão socioambiental voltada à criação, planejamento, implementação, supervisão e avaliação de projetos desenvolvidos por organizações privadas, governamentais, da sociedade civil ou de cooperação internacional.

¹³Organização não governamental em defesa dos direitos da criança, no mundo, ativa desde 1919, que se dedica tanto a prestar ajuda humanitária de urgência como o desenvolvimento em longo prazo, por meio do apadrinhamento de crianças. A secretaria da organização, em Londres, lidera e coordena os 28 escritórios nacionais, que compõem a Aliança Internacional *Save the Children*, atuante em mais de 120 países, não somente em favor das crianças do seu país, mas também em escala internacional.

¹⁴A aprovação do PL 7.672/2010 pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) ocorreu no dia 21 de maio de 2014. O senado o aprovou no dia 04 de junho desse mesmo ano.

pelo efeito de memória, estabelece relação entre enunciados, construindo assim a textualidade”. Com relação ao verbal, dividimos os enunciados em sequências discursivas (SD), entendidas por Courtine (2009, p. 55), como “[...] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”. Neste trabalho, uma SD corresponde a uma sequência de enunciados organizados, que não correspondem aos limites da frase, mas que desencadeiam dados efeitos de sentido. Desse modo, as sequências discursivas foram divididas e numeradas de acordo com cada materialidade selecionada, tendo em vista que apesar de fazerem circular os mesmos discursos, constituem objetos simbólicos distintos.

No que se refere às categorias de análise, embora saibamos que na teoria discursiva os conceitos se imbricam, mobilizamos, especialmente, as noções de memória discursiva e de formação discursiva (FD), sem, no entanto, desprezarmos outros que a eles se imbricam, estabelecendo redes. Assim sendo, nas análises empreendidas, nos embasamos em Pêcheux (2010), para quem a memória constitui os já ditos que retornam no eixo da formulação, atualizando os discursos e em Orlandi (2012a, p. 33), que se apoiando no fundador da AD, toma a memória discursiva como interdiscurso, isto é, como um acontecimento histórico suscetível de (re)inscrever-se no processo discursivo. É na esteira de Orlandi que neste trabalho tomamos a memória discursiva como interdiscurso.

Levando em consideração que para a teoria discursiva “[...] a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, e que, no discurso ela é representada pelas formações discursivas, analisamos em cada materialidade, em quais campos do saber se inscrevem as SDs e os enunciados-imagem, já que, segundo Pêcheux (1997b, p. 166), “[...] se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”.

Contudo, no gesto de análise, partimos do pressuposto de que os sentidos não estão prontos e evidentes, e que há sempre espaço para novos gestos de interpretação. Assim, não pretendemos em nenhum momento buscar por um único sentido, pois de acordo com o arcabouço teórico no qual nos inscrevemos, a língua é suscetível de equívocos e falhas e o sentido sempre pode ser outro.

2. O DISCURSO SOBRE A FAMÍLIA PELA HISTÓRIA E PELA MEMÓRIA

“Renovadora e reveladora do mundo. A humanidade se renova no teu ventre. Cria teus filhos, não os entregues à creche. Creche é fria, impessoal. Nunca será um lar para teu filho. Ele, pequenino, precisa de ti. Não o desligues da tua força maternal.”

Cora Coralina

Iniciamos esse capítulo abordando os conceitos de história, com base em Orlandi (2012d) e Venturini (2009a), para estabelecer diferença entre ele e o conceito de memória, conforme Le Goff (2003), Pêcheux (1997a, 2010), Courtine (2009, 1999), Achard (2010) e Orlandi (2012a), que também trata da memória institucional e da memória metálica, discutida por Dias (2014), pois para a AD, esses dois conceitos, embora estabeleçam certa relação um com o outro significam diferentemente, pois, pela perspectiva discursiva, o que interessa não é o rastreamento de dados históricos, mas a historicidade, isto é, como a história se inscreve no discurso para a produção de sentidos.

Na sequência, abordamos a história da família ao longo dos tempos (Ariès, 1981 e Prost, 1992), pois entendemos que ela nos fornecerá pistas para compreender os sentidos postos nas materialidades selecionadas e que ressoam, no fio do discurso, pelo funcionamento da memória discursiva. Tratamos ainda, do “sentimento” de família e de infância propostos por Ariès (1981), com a finalidade de pensar sobre como eles têm sido significados ao longo dos anos, produzindo seus efeitos nos discursos acerca da educação do sujeito-criança/adolescente pela família.

Ainda neste capítulo, discutimos a noção de “real” da língua, conforme Milner (1987) e Venturini (2009a) e de “real” da cidade, segundo Orlandi (2004, 2012b, 2012c), para desenvolvermos, ainda que de forma embrionária, a noção de “real” da família, que nos leva a pensar na sua ordem e na fabricação do consenso, apontando para as políticas públicas. Para finalizar, definimos “discurso”, ressaltamos sua incompletude e lacunaridade, tomando por base os estudos de Pêcheux (1997b) e Orlandi (2012 a, 2012b, 2012d). Em seguida, elegemos a *internet* como espaço de circulação de discursos e de sentidos, ressaltando as características desse e-espaço, com base em Orlandi (2012 a, 2010), Romão (2004), Dias (2011, 2008, 2004), Gallo (2011), Medeiros (2013), Lemos (2002) e Moreira et all. (2012)

2.1 Sobre História e Memória

Nos estudos da/na língua, a história teve sempre um lugar de destaque, principalmente nos estudos relacionados à evolução das palavras. Todavia, com os avanços na Linguística e em especial, com a fundação da AD, o conceito de história foi retomado por Orlandi (2012d, p. 33) e refere-se não mais a uma sucessão de datas com sentidos já postos, mas aos modos como os sentidos são formulados e circulam.

De acordo com Venturini (2009a, p. 85), a história pertence à “[...] ordem do vivido; está em permanente evolução, aberta à lembrança e ao esquecimento; diz respeito a grupos sociais e une os sujeitos desses grupos por laços identitários e de representação”. Conforme ela, a história diz respeito ao que significa nas formações sociais, tem vocação para o universal, é tomada pelo desejo de lembrar e onde pode ser ouvida a voz de todos e de ninguém, citando Nora (1992).

Assim, para a teoria do discurso, o que interessa não é a história cronológica, tampouco o rastreamento de dados históricos, mas a historicidade, isto é, como a história se inscreve no discurso para a produção de sentidos, pois, todo o discurso tem sempre um viés que vem da história e é deslocado para o funcionamento discursivo pela memória.

Desse modo, o analista de discurso não trabalha com as mesmas ferramentas das quais dispõem os historiadores, pois não busca elucidar aspectos históricos de uma sociedade, mas considera que os processos discursivos se desenvolvem de modo contínuo e descontínuo ao longo da história. Assim, para a AD, a história não é mera exterioridade, mas constitutiva do discurso, na medida em que aponta para as condições de sua produção, e que dizem respeito a quem e como o produziu, de que lugar e para quem ele foi produzido. Nas palavras de Orlandi (2012d, p. 32), “[...] se se tira a história, a palavra vira a imagem pura”.

O conceito de memória também apresenta limites movediços e é retomado por vários autores que o definem conforme a linha teórica em que se inscrevem. A Psicologia Social estabelece relações entre a memória coletiva e os comportamentos e as mentalidades, e a Antropologia a toma como substituta de “história”, na medida em que ela se adapta melhor às realidades das sociedades “selvagens” (LE GOFF, 2003, p.466). Ainda segundo o autor, o conceito de memória coletiva proposto por Pierre Nora (1978) como “[...] o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”, pode colocá-la em oposição à memória histórica, uma vez que até hoje, “memória” e “história” são frequentemente confundidos.

Para Pêcheux (1997a, p. 162), a memória é tomada como interdiscurso, definida por ele como [...] “‘ algo fala’ (*ça parle*) sempre antes, em outro lugar e independentemente”, e diz respeito “aos pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.”, que se impõem como necessários à leitura. Segundo ele, a memória é “[...] a condição legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

A fim de explicar onde se localizam esses sintagmas que “estão ausentes por sua presença” na memória discursiva, o fundador da AD retoma Achard et al. (2010, p. 13), que os define como o resultado de uma relação dialética entre a repetição de um enunciado e sua regularização. De acordo com ele, “na hipótese discursiva [...] a memória não restitui frases escutadas no passado mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase” (ACHARD, 2010, p. 16-17). Desse modo, para o autor, a memória é reconstruída no processo discursivo e não se origina no locutor, mas no movimento que regula a retomada e a circulação dos dizeres.

Courtine (2009) amplia a noção de “memória discursiva” no interior da teoria da interpretação e salienta que essa noção “[...] diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105-106, grifos do autor). Ao tratar do funcionamento da memória discursiva, o autor explica que ela se relaciona diretamente com a formação discursiva e também com os eixos interdiscursivo e intradiscursivo, isto é, pela imbricação do interdiscurso (memória) e do intradiscurso (atualidade). Para ele, o reaparecimento de uma formulação aponta para o fato de que uma produção discursiva realizada em determinadas condições de produção movimenta – “faz circular” – formulações anteriores, já enunciadas (COURTINE, 2009, p. 104). Ainda segundo ele, “nesse espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos”, a memória é uma *voz sem nome*, que ressoa no interdiscurso (COURTINE, 1999, p. 18-19, grifos do autor).

Orlandi (2012a, p. 32-33), por sua vez, retoma Pêcheux (1997a), e toma a memória discursiva como interdiscurso, como algo falado anteriormente, em outro lugar, como o já-dito que “alinha” os discursos. Para tanto, mobiliza o conceito de pré-construído¹⁵ proposto por Pêcheux (1997a) e Henry (1992), e a define como “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do

¹⁵Segundo Pêcheux (1997a, p. 164, grifos do autor), “o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ de seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade”.

dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2012a, p. 31), afetando o modo como o sujeito se filia a determinadas redes sentidos e não a outras.

A mesma autora ainda propõe outras duas noções de memória: a) memória institucional ou memória de arquivo, por ela definida como “[...] aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental”, contribuindo para a “[...] individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade” (ORLANDI, 2010a, p. 9); b) memória metálica, que é produzida pelas novas tecnologias de linguagem e que se caracteriza por ser horizontal, pois não é produzida pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, rádio, computador, entre outros). Nas palavras da autora, a memória metálica é:

[...] a produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito – uma simulação - produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade (ORLANDI, 2010a, p. 9).

Assim, enquanto a memória discursiva sustenta e dá suporte ao discurso, uma vez que corresponde a um dizer anterior, inscrevendo o sujeito em dada FD, a memória metálica, apenas repete e estratifica, pois, não há filiação de sentidos. Desse modo, ao acessar uma página na *internet*, o que encontramos, são dados armazenados na memória metálica. De acordo com Dias, (2014, p. 10, grifo da autora), é preciso “[...] atentar para as relações que esses ‘dados’ engendram em nós, o que já se dá a partir de uma relação com a memória histórica”, pois, segundo ela, é preciso considerar o funcionamento do digital.

Para a AD, a memória não se confunde com a capacidade cognitiva que os sujeitos têm de lembrar de algo, mas corresponde ao conjunto das formulações que circulam na forma de um já-dito, cujos elementos atravessam, constituem e se inscrevem no fio do discurso (intradiscurso) dos sujeitos. Dessa forma, todo e qualquer dizer (intradiscurso) emerge em um ponto atravessado pelo interdiscurso, e esse atravessamento constitutivo evidencia o funcionamento da história e da memória nos processos discursivos.

Em nosso trabalho, enfocamos a história como constitutiva dos sentidos que irrompem nas materialidades selecionadas sobre a educação do sujeito-criança/adolescente pela família.

Dessa forma, a história funciona como memória, sustentando o discurso e produzindo o efeito do novo, do nunca dito antes, em outro lugar.

2.1.1 A família pelo viés da História

Todos nós, como sujeitos, ao virmos ao mundo, entramos em contato com inúmeras instituições que nos acompanham durante a vida, determinando o que podemos dizer/fazer dentro da formação social na qual nos inserimos. A família é a primeira delas e talvez, também, a última, tendo em vista que nascemos e morremos no seu seio. No que diz respeito às relações que se estabelecem dentro dela, elas nem sempre são tranquilas, mas, por vezes, tensas, tendo em vista que, no interior dessa instituição, funcionam relações de força, isto é, hierarquizadas, constituídas por relações de dominação, em que aquele que ocupa o lugar de pai/mãe têm o dever, perante a sociedade e o Estado, de educar/formar o sujeito-criança/adolescente para o convívio social. Logo, a família, juntamente com a Igreja e a Escola, é uma das instituições que reúne os saberes fundamentais, que devem ser repassados de geração em geração visando ao “bom” desenvolvimento do sujeito-criança/adolescente.

Também não é recente a constatação de que essa instituição vem sofrendo transformações ao longo dos tempos, tanto em seu interior, e que diz respeito a sua estrutura, e aos “lugares” ocupados pelos sujeitos que a compõem, quanto no que se refere às normas externas de sociabilidade¹⁶, que frisam a dignidade do sujeito, o bem comum, a justiça social e o respeito às diferenças.

Historicamente, o modelo familiar tradicional, composto por pai, mãe e filhos advém da família nuclear burguesa, estrutura familiar dominante na sociedade capitalista, que na maioria das vezes, era adotada como modelo para as outras estruturas familiares. Como aponta Ariès (1981), a relação entre o sentimento de família e o sentimento de classe resultou de uma ocorrência proveniente da burguesia. Contudo, mais recentemente, tem ocorrido um gradual enfraquecimento das famílias nucleares, formadas por pai, mãe e filhos, por meio do casamento, e o conseqüente surgimento de uma estrutura familiar monoparental.

Isso ocorre, porque o casamento não constitui mais condição essencial para a formação de uma família e porque, atualmente, há também famílias centradas não apenas em pai, mãe e em um número pequeno de filhos, mas formadas por dois pais ou duas mães com ou sem filhos, ou ainda, só por pai/mãe e filhos, em casos, em se opta pela adoção, assim

¹⁶ Sociabilidade, em nosso trabalho, é tomada como a capacidade natural do sujeito de (con-)viver e interagir em sociedade.

como para a família reconstituída, em que, após a separação, os pais se casam novamente e passam a assumir os filhos de outras relações. Não podemos deixar de citar também, outros modelos dessa instituição, como por exemplo, aquelas em que os avós, tios ou parentes próximos, criam as crianças como sendo suas.

Com a emergência esses diversos tipos de família na sociedade, o relacionamento entre os sujeitos que dela fazem parte, tem se tornado desafiante. A disputa pela autoridade e pelas regras de convívio e educação dos menores oscila ora nas mãos dos pais, ora na dos filhos. Contudo, nem sempre foi assim. Na Idade Média, por exemplo, a casa era tida como uma empresa, em que o pai era o administrador dos bens, e os filhos e a mulher, submissos, exerciam o papel de empregados, trabalhando duramente em troca do sustento. Segundo Ariès (1981), nessa época, as crianças eram confiadas às amas de leite e parteiras, uma vez que o sentimento de amor materno e a afetividade não existiam. Assim sendo, os pequenos eram preparados para desempenhar algumas funções, tais como ajudar no trabalho do campo e dentro da casa, pois, a expectativa dos pais e da sociedade em relação a eles estava organizada em torno da sua capacidade para o trabalho.

Além disso, as crianças eram castigadas fisicamente e o brincar não fazia parte de seu cotidiano. Logo, o sentimento da infância, que para o autor, não significa o mesmo que afeição, mas corresponde “à consciência da particularidade infantil”, distinguindo-a essencialmente do adulto, não existia (ARIÈS, 1981, p.156). Na Idade Média, devido à ausência de hábitos de higiene e dos cuidados necessários, a mortalidade infantil era grande e, a infância era tida como uma fase sem importância, desprovida de qualquer laço sentimental, tanto que a morte era considerada uma “perda eventual.” (ARIÈS, 1981, p. 57), que não provocava senão um sentimento de indiferença nas pessoas. Em caso de sobrevivência nesse período de alto nível de mortalidade e quando a criança apresentava condições de viver sem o auxílio constante de sua mãe ou de sua ama, ingressava na sociedade, sendo considerada um “adulto em miniatura”.

O aflorar do sentimento em torno da família começa a surgir na iconografia dos séculos XV e XVI, quando, de acordo com Ariès (1981, p. 233), ela “[...] não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção”. Da mesma forma, era notória a falta de afeição pela criança, tanto que os pequenos, independente das condições sociais, viviam em casa até os sete ou nove anos, quando eram enviados, com ou sem contrato, às casas de outras pessoas para que com elas morassem e dessem início às suas vidas, aprendendo boas maneiras ou uma profissão. Logo, elas

ocupavam o lugar de aprendizes do serviço pesado, permanecendo nas casas de estranhos até aproximadamente os seus quatorze ou dezoito anos.

Nessas condições, a criança se desvinculava dos laços afetivos familiares desde muito cedo, não favorecendo a existência de um sentimento profundo entre pais e filhos. Segundo Ariès (1981, p. 231) “[...] isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum”. Isso ocorria porque a realidade moral e social estava acima da realidade familiar sentimental.

Nos séculos XVI e XVII, os pequenos pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade, passavam a usar um traje especial que os distinguia dos adultos e surge o primeiro sentimento da infância. A “paparicação”, limitada às primeiras idades, correspondia à ideia de uma infância curta, em que a criança, com sua ingenuidade e graça, era uma fonte de distração para o adulto. Todavia, esse primeiro sentimento de infância despertou, em muitos moralistas, indignação e certa indiferença, uma vez que a atenção dos adultos se voltava para um ser tão pequeno ainda, que não tinha a capacidade de se tornar amável. Essa exasperação trouxe consigo uma postura rígida quanto à educação das crianças, inclusive no que se referia às boas maneiras. Conforme Ariès (1981, p.161), “[...] não se considerava mais desejável que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa – sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal educadas”.

Em meados do século XVII, irrompem outros sentidos acerca da infância, inspiradores de toda a educação do século XX, tanto nas classes mais baixas quanto na burguesia. O apego à infância não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas pelo interesse psicológico e pela preocupação moral. A partir desse período, tem início um discurso de infância¹⁷ livre do excesso de paparicos, pois o importante era conhecer melhor essa etapa da vida humana, para então corrigi-la. Os textos dos séculos XVI e XVII, inscritos no domínio da psicologia infantil serviram, então, como subsídio para que esse sentimento se solidificasse, bem como colaboraram para a tomada de consciência da fraqueza e da inocência dessa fase, despertando nos adultos, o dever de preservá-la.

Nessa época, procurava-se conciliar a doçura com a razão, por meio de presentes, de carícias e de agrados, com o objetivo de conquistar sujeitos em formação, induzindo-os a seguir o exemplo de seus pais, sempre preocupados em fazer deles pessoas honradas e racionais. Ao contrário do primeiro sentimento da infância, que havia irrompido no meio

¹⁷ Na obra original de Ariès (1981), esse discurso é designado de sentimento de infância.

familiar, o segundo provém dos homens da lei e de moralistas preocupados com os bons costumes e com a disciplina.

Essa formação moral se consolida ainda mais no início da modernidade, que passa a valorizar mais a formação intelectual. A escola, antes reservada aos clérigos, torna-se, além de instrumento da iniciação social, isto é, uma forma eficaz para a passagem do estado da infância para a vida adulta, um meio de isolar as crianças da convivência com os mais velhos, a fim de preservar a sua inocência e prepará-las para o rigor moral. Essas mudanças nos sentimentos em torno da família e da criança surgem, então, tanto por parte dos educadores, que pretendiam isolar os jovens do mundo adulto, quanto da preocupação dos pais em manter seus filhos mais perto deles e não abandoná-los aos cuidados de outros.

O surgimento da ideia de uma infância longa acontece, portanto, graças ao sucesso das instituições escolares e das práticas de educação orientadas e disciplinadas pelos educadores do século XVII. Segundo Ariès (1981, p. 187), “[...] esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontraram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade”. No entanto, cabe lembrar que essa função da escola de prolongar a infância não surgiu de imediato, visto que, durante muito tempo, ela permaneceu indiferente à distinção da idade.

A aprendizagem, antes realizada por outras famílias e mais tarde pela escola, desencadeia também a aproximação entre o sentimento de família e de infância, já existentes, contudo, separados até o momento. Era como se a família tivesse nascido concomitantemente à escola ou ao costume de educar as crianças nessa instituição. Nesse contexto, a instituição familiar passou a concentrar-se em torno da criança, e as relações sentimentais entre pais e filhos, a definir a vida familiar. No entanto, a formação do sentimento familiar não ocorreu de maneira generalizada, pois, grande parcela da população infantil continuou a ser educada conforme as práticas antigas de aprendizagem, ou seja, morando em casas de outras famílias, no qual eram educadas e aprendiam uma profissão, inclusive as meninas, que eram treinadas desde cedo para que se comportassem como adultas, aprendendo os afazeres domésticos.

Só mais tarde, com a ampliação do número de unidades escolares, juntamente com a autoridade moral da escola, ocorreu a erradicação do sistema antigo de aprendizagem, em que os filhos eram educados por outras famílias, contribuindo para a compreensão da particularidade da infância, da importância tanto moral quanto social da educação e da formação de crianças em instituições especiais, como a escola (ARIÈS, 1981, p. 193).

Esse desenvolvimento do sentimento de família seguiu o progresso da vida privada e da intimidade doméstica, pois, de acordo com Ariès (1981, p. 238), “[...] quanto mais o

homem vive na rua ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações, mais essas comunidades monopolizam não apenas seu tempo, mas também seu espírito, e menos é o lugar da família em sua sensibilidade”. Assim, quanto mais a casa estivesse aberta para a rua, menor seria o desenvolvimento desse sentimento de família, uma vez que essa afeição no seio familiar só se tornaria possível com o fechamento da casa em seu interior.

É notório que, por muito tempo, a vida cotidiana não favoreceu o fortalecimento desse sentimento, tendo em vista que, como já mencionado anteriormente, o afastamento das crianças de seus pais e lares não o permitia. Contudo, a volta para suas casas, graças ao surgimento da escola, bem como o fechamento dessa instituição, não foram suficientes para aproximá-la de um modelo de família forte em sua interioridade, visto que os fatores sociais ainda subsistiam quase que integralmente. Segundo Ariès (1981, p. 239), “[...] o êxito material, as convenções sociais e os divertimentos sempre coletivos não se distinguiam como hoje em atividades separadas, assim como não existia separação entre a vida profissional, a vida privada e a vida mundana ou social”. Obter sucesso resumia-se em conquistar uma posição honrada na sociedade e junto aos amigos. Assim, o futuro de um homem estava sempre pautado em sua reputação e a arte de fazer sucesso era a arte de ser agradável em sociedade.

A palavra “civil” adquiria um significado muito próximo do “social”, ou seja, um ser civil era um ser social, pois a civilidade nos séculos XVI e XVII correspondia aos conhecimentos da sociedade, tanto que muitos tratados de civilidade foram escritos na época, a fim de traçar um norte para a educação das crianças nas escolas, ensinando, inclusive, regras de etiqueta e de boas maneiras.

Ainda no século XVII, emergiu na sociedade francesa, um tratado de educação para os pais – que aconselhava até mesmo como a criança deveria dormir ou o que deveria falar – que ditava os modos de corrigir as crianças. De acordo com ele, aos pais, todas as noites, cabia fazer um exame de consciência, para verificar se a criança tinha se portado como um homem. Se o exame fosse positivo, a criança deveria ser acariciada, mas caso tivesse cometido alguma falta leve, como, por exemplo, se portado mal à mesa, deveria ser corrigida com palavras ásperas ou por meio de uma pena fácil de suportar. Caso a falta cometida fosse grave, e aí estavam incluídas as mentiras, os roubos, os insultos ou as grosserias, a criança deveria ser surrada com uma vara.

Mais adiante, surgiram outros tratados, os quais abrangiam temas mais amplos, como a escolha do ofício e da escola, das leituras, dos mestres, dos jogos e dos métodos pedagógicos. Todavia, esses manuais estavam longe de se aproximar dos tratados da

civilidade, pois, com o passar do tempo, não se tratava mais de simplesmente impor os hábitos dos adultos para as crianças, mas de instruir a família sobre os seus deveres e responsabilidades em relação aos filhos, aconselhando-a quanto a sua conduta no processo educativo.

Somente no século XVIII, a família começou a manter a sociedade mais à distância, delimitando o espaço entre ambas. As antigas boas maneiras, correspondentes à arte de viver em público, perderam seu espaço para a etiqueta moderna, que visava proteger a liberdade e a intimidade individual e familiar, contra a pressão social. Essa reforma dos costumes abriu um espaço maior para a vida íntima, preenchida por uma vida familiar reduzida aos pais e às crianças, e da qual eram excluídos os criados, os clientes e os amigos. Esse sentimento da família muito se identificava ao sentimento do século XIX e início do século XX, uma vez que, conforme Ariès (1981, p. 267), com essas transformações “[...] a família deixara de ser silenciosa: tornara-se tagarela e invadira a correspondência das pessoas, bem como, sem dúvida, suas conversas e preocupações”.

Outra característica da evolução social francesa, na segunda metade do século XX, foi o desenvolvimento da instituição escolar, que garantiu, além dos aprendizados profissionais, um aprendizado da sociedade, anteriormente, de responsabilidade da família. De acordo com Prost (1992, p. 82), “se os pais se tornaram menos autoritários, mais liberais, mais abertos, é sem dúvida porque os costumes evoluíram, mas também e principalmente porque as razões de impor esta ou aquela atividade aos filhos deixaram de existir”.

A autoridade dos pais, antes pautada nas orientações dadas a tarefas familiares, tanto por costume quanto por necessidade, tornou-se arbitrária, exercida no vazio, isenta de um objetivo específico. O aprendizado da vida em sociedade foi transferido para a escola, cuja incumbência era a de ensinar os filhos a respeitarem as regras de espaço e tempo e de convivência social. De acordo com o autor, “a opção é clara: a escola é melhor que a família, e passa a ocupar seu lugar” (PROST, 1992, p. 83).

Essa transferência fez com que a família deixasse de ser uma instituição puramente educativa e assumisse sua incapacidade de arcar com a função educativa, antes de sua inteira responsabilidade. Além disso, se antes ela demonstrava uma aversão em relação às amizades extrafamiliares, com a escolarização, ela passa a acreditar que era benéfico para a socialização, que as crianças de famílias diferentes tivessem contato, desde cedo, na escola. Contudo, a transferência da educação para a instituição pública acabou gerando outros conflitos, pois os filhos passaram a encarar a escola como uma necessidade social, já que, aos seus olhos, ela procedia do campo do trabalho. Isso os levou a buscar pelo lazer no universo

da vida privada, o que não era estimulado pelas instituições que determinavam as regras da vida coletiva. Com os pais, o problema não era diferente, pois, se fizessem da família uma instituição rígida demais, os filhos se afastariam, no entanto, era preciso impor limites e regras, sempre estabelecidas mediante acordos provisórios e negociações conflituosas.

Outra consequência da escolarização foi a intervenção crescente nas decisões que envolviam o futuro das crianças, pois, se anteriormente, a escolha profissional cabia aos pais, agora, à escola cabia a orientação vocacional, dificultando ainda mais as relações familiares. Os pais passaram, então, a confiar à escola a tarefa de ensinar aos filhos como viver em sociedade, entretanto, ainda era sua tarefa amá-los, vesti-los e lhes dar alimento, mas tudo isso sob o controle do poder público que os fiscalizava, verificando se estavam desempenhando bem a sua função.

A partir da metade do século XX, o Estado passou a interessar-se pela educação, saúde e assistência da criança francesa desde a sua concepção, de modo que apenas uma parte dela foi assegurada aos pais. Por exemplo, uma lei passou a permitir que o juizado de menores retirasse a guarda dos filhos de uma família, concedendo-a a outra pessoa autorizada, quando necessário, como em casos de maus tratos às crianças. O fato de uma autoridade pública confiar a educação dos filhos a outras pessoas, que não fossem os pais legítimos, revelou o deslocamento da função educativa para fora da esfera privada. Tudo isso contribuiu para que a educação dos filhos passasse a ser assegurada apenas em parte pelos pais, e sob o controle do poder público. Assim, por meio de leis, o Estado passou a regular o que era intrínseco da família, interferindo em questões de cunho privado, tal como a educação dos filhos. Segundo Prost (1992, p. 87), todos esses fatores contribuíram para que a família deixasse “de ser uma instituição para se tornar um simples ponto de encontro de vidas privadas”.

A família se torna uma instituição fechada e separada do mundo. As relações passam a centrar-se nos filhos, e a casa, que antes tinha um caráter público, transforma-se em um lugar de intimidade, do privado, contribuindo ainda mais para que os membros da família se unissem, pelo sentimento e pelos costumes.

No século XX, as transformações no seio familiar francês continuaram, principalmente na segunda metade do século, devido a fatores como, por exemplo, o enfraquecimento do casamento nos moldes da igreja, a fragilidade das uniões e o aumento no número de divórcios, a autonomia profissional, jurídica e afetiva da mulher e as leis em defesa da criança e do adolescente.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, e já em direção à pós-modernidade¹⁸, com o desenvolvimento urbano e industrial, consequência do capitalismo, a instituição familiar sofre profundas mudanças, resultantes da mudança de costumes e da reorganização da casa. Quanto às relações no seio familiar, na sociedade pré-1950, a família exercia um controle extremamente rigoroso sobre seus membros. O marido, a quem era reservado aquilo que era externo ao lar, desempenhava o pátrio poder. Logo, a mulher, que ocupava o lugar de “patroa”, precisava da autorização dele para administrar os bens ou movimentar as finanças. Os filhos não tinham nenhum direito sobre a vida privada, e eram vigiados constantemente pelos pais, que tinham total poder para decidir a vida de cada um deles, caso quisessem educá-los bem.

O casamento também era assunto de interesse dos pais. Entre os camponeses, como não havia patrimônio, havia maior liberdade de escolha, todavia, dificilmente os filhos se casavam com cônjuges que lhes desagradassem. Nas classes mais abastadas, os pais também costumavam “arranjar” os casamentos dos filhos com aqueles que pertencessem a mesma classe social e econômica. No entanto, aqueles que tinham a oportunidade de estudar fora, relacionavam-se, à medida do possível, com pessoas de sua própria escolha e interesse. Em todas as camadas, o matrimônio marcava a emancipação, pois os sujeitos adquiriam a liberdade para viverem suas vidas sem a interferência de outros, com ressalva daqueles que, mesmo depois de casados, dividiam o teto de seus pais.

Com o passar dos anos e a evolução dos costumes, as mulheres foram conquistando espaços que antes não lhes pertenciam. Adquiriram o mesmo nível de instrução dos homens e passaram a exercer uma profissão e a reivindicar seus direitos na esfera pública. Com o casamento deixando de ser “arranjado”, começaram a surgir novos tipos de casais, mais independentes e autônomos, balanceando a distribuição de poderes na vida privada.

Esse breve panorama histórico torna possível compreender as transformações sofridas no interior da instituição familiar ao longo do tempo. O deslocamento do trabalho, antes realizado em casa, para locais públicos, as atividades educacionais e profissionalizantes a cargo da escola, a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo, contribuíram fortemente para que o Estado ampliasse o seu interesse pelos sujeitos que a compõem e aponta para o fato de que, se por um lado, o público passou a influenciar o privado, por outro, os sujeitos passaram a se proteger da vida pública, contribuindo para que ela passasse a ser considerada

¹⁸ Utilizamos a designação “pós-modernidade”, para nos referirmos ao estado ou à condição de existência da sociedade depois da modernidade - uma condição histórica que marca o fim da modernidade.

moralmente inferior. A vida privada moderna passou, assim, a objetivar a proteção daquilo que é íntimo.

2.1.2 Real da língua, da cidade e da família

A fim de cumprir nossos objetivos, nesta parte do trabalho, propomos pensar a família como uma instituição política, que habita o espaço urbano, no qual se localiza a casa (da ordem do privado), no interior da qual (con)vivem sujeitos que ocupam lugares determinados, de onde não só formulam discursos, como também são afetados por outros que vem da rua (da ordem do público). Assim como a cidade, a família também possui uma *ordem* e uma *organização* e como a língua, é afetada pelo real, conceito bastante produtivo proposto por Milner (1987, p. 6), que afirma que “tudo não se diz, pois há um impossível próprio da língua”, quando se refere ao real da língua, ou seja, à impossibilidade de tudo dizer, abrindo espaço para o equívoco, para a falta e para a deriva.

De acordo com Venturini (2009 a, p. 124), o real corresponde ao “impossível de ser dito, de ser representado; só ocorre pela ilusão do sujeito de poder dizer tudo”. Ainda conforme a autora, “[...] o real é aquilo que escapa a esta realidade, que não pode ser mostrado nem manifesto no eixo do discurso; é uma fantasia inconsciente, aquilo que o sujeito simula para si mesmo e para os outros como sendo da ordem do real”.

No discurso, o real se constitui a partir dos esquecimentos, que são, na verdade, ilusões que afetam o sujeito. Para Pêcheux (1997 a. p. 173), no esquecimento número dois, todo o sujeito falante “seleciona”, no interior da FD que o domina um enunciado e não outro e esquecimento número um, conforme o mesmo autor, “[...] dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997a, p. 173).

Orlandi (2012a, p. 35) se refere ao esquecimento número dois como sendo da ordem da enunciação, pois ao produzir o discurso, formam-se famílias parafrásticas, atestando que aquilo que é dito só pode ser dito com aquelas palavras. Trata-se da ilusão referencial, que faz com que o sujeito tenha a ilusão de que há uma relação natural entre palavra e coisa. A mesma autora afirma, que o esquecimento número um, de ordem ideológica, refere-se à ilusão do sujeito de que ele é a origem de seu dizer, refletindo, assim, o sonho adâmico de ser o início absoluto do discurso.

Conforme já assinalamos, pelo viés discursivo, a cidade constitui um espaço, no qual tanto sujeitos como as práticas sociais têm uma forma material significativa. Contudo, seu real

é apagado, porque nela, os sujeitos se significam e são significados, por meio de discursos próprios do urbanismo, da administração, das políticas públicas, entre outros. Segundo Orlandi (2012b, p. 187), “[...] por uma sobredeterminação do social pela cidade e desta pelo que é definido como urbano, social e urbano se recobrem, se indistinguem”.

Em seu real, a cidade não se restringe ao espaço empírico, já preenchido ou ao espaço abstrato, calculável, administrado por especialistas da gestão pública e, significado pelos padrões capitalistas, mas constitui um “[...] espaço material (histórico, social e significativo)” (ORLANDI, 2012c, p. 201, grifo da autora). Assim, nas palavras da autora, devido a essa sobreposição do discurso urbano sobre a cidade, há um apagamento do seu real (da cidade) – que produz seus efeitos também no social, já que também o silencia – não deixando brechas para a falta, para o possível.

Para Orlandi (2004, p. 149), o apagamento do real da cidade ocorre porque os sujeitos falam dela por meio do discurso erudito (do urbanista), do senso comum, do administrativo (Estado), pelo viés jurídico ou político, homogeneizando assim, a forma significá-la. O que circula então são discursos “sobre” o urbano, esvaziados de suas condições reais de significação. (ORLANDI, 2012b, p.188). Conforme a autora, “[...] a cidade é impedida de significar em seus não-sentidos, não dando visibilidade a outras formas de relações sociais”, isto é, são apagados os movimentos do social, resultando na violência, na ilegalidade, no impróprio, que são ditos por conceitos previamente estabelecidos, como o racismo, a exclusão, a marginalidade, o imaginário sobre a oposição entre rural/urbano e as diferenças relativas a esses espaços, em que o urbano está associado ao científico, ao tecnologicamente desenvolvido, à mídia. (ORLANDI, 2004, p. 151).

Esse modo de significar a cidade nos faz pensar sobre a sua *ordem*, que pertence ao “domínio do simbólico na relação com o real da história (a sistematicidade sujeita a equívoco)” e que corresponde à estabilidade dos sentidos e ao silenciamento dos conflitos, e sobre sua *organização*, que diz respeito ao empírico e ao imaginário, isto é, as suas formas de organização e arranjo das unidades (ORLANDI, 2004, p. 35).

A sobredeterminação do urbano sobre a cidade produz um efeito de verticalização das relações horizontais na cidade, de hierarquização, em que o “*socius*” (o aliado), aquele que está dentro da organização urbana, e o “*hostis*” (o inimigo), aquele que está fora, se confundam, de modo a não se distinguirem, fazendo com que a cidade passe a ser “urbanizada”, de um modo em que, como afirma a autora, “as diferenças, verticalizadas, se significam pela remissão categórica a níveis de dominação e impede a convivência, o trânsito horizontal, as relações de contiguidade” (ORLANDI, 2004, p. 35). Essa verticalidade vai

produzir a delimitação de fronteiras e a divisão do espaço urbano, ainda que imaginárias, mas que funcionam na formação social urbana, de modo a excluir, a segregar os sujeitos.

Essa sobredeterminação da cidade pelo urbano apaga também, conforme já adiantamos, o social, deslizando para o controle da organização da cidade, do qual fazem parte as instituições, que impõem regras e leis que visam organizá-la. Nesse funcionamento, as relações sociais são relações de sentido já preenchidas pelo imaginário urbano, não restando espaços vazios, na cidade, e sem espaços a serem preenchidos, não há o equívoco, a falha e o imprevisível, o não calculado, o não projetado, é apagado/silenciado (ORLANDI, 2004, p. 35).

A família, como instituição política urbana, sofre os efeitos desse apagamento do real da cidade e do seu próprio apagamento, pois passa a tomar como seus, os discursos dessa organização. Esse é o real da família, que assim como acontece com a cidade, ocorre porque os sujeitos falam dela por meio de discursos que vêm da Psicologia, da Antropologia, da História, da Justiça e do Estado, entre outros, tornando sua forma de significá-la homogênea, isto é, também nesse caso, o que circula são discursos “sobre” a família, que não levam em conta sua forma de existência histórica, e que dizem respeito as suas condições reais de reprodução na sociedade capitalista.

Para compreender o “real da família”, nos sustentamos nos conceitos de ordem/organização da cidade, como propõe Orlandi (2004, p. 35, grifos da autora), buscando também ultrapassar a sua *organização* para chegar a sua *ordem*. A organização da família, no nosso ponto de vista, se refere aos modos como ela está estruturada e que dizem respeito às relações de força estabelecidas no seu interior, bem como essa instituição política é regida por um conjunto de leis e regras que buscam regulá-la/normatizá-la. No entanto, esse imaginário desconsidera a história e o equívoco (ordem), desconsiderando que assim como a família, o sujeito-criança/adolescente se constitui num momento histórico e social específico que vai determinar a sua forma de existência histórica.

Nesse sentido, é de fundamental importância pensar nas “políticas públicas urbanas” cujo objetivo é o “consenso”, na medida em que é por meio delas que se resolvem conflitos sociais, e que o jurídico, o administrativo e o político se atravessam (ORLANDI, 2010b, p. 5), modificando o modo como a família se significa e é por eles significada.

Do nosso ponto de vista, a lei também constitui efeitos de consenso, à medida que iguala os sujeitos sem considerar as relações existentes na esfera do privado. Segundo Pêcheux (1997a, p. 159-160, grifos do autor), é por meio do “hábito” e do “uso” que a ideologia designa simultaneamente *o que é* e *o que deve ser*, fornecendo as evidências que

fazem com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem”. No caso deste trabalho, é a ideologia que faz com que todo mundo saiba o que é uma família, como se dão as relações de força dentro dela, e que influenciam em como o sujeito-criança/adolescente deve ser educada.

Para Orlandi (2010b, p. 6), “[...] quando se pensa o consenso, se pensa a ligação que une a sociedade”. Conforme a autora, “as políticas urbanas se textualizam” dando corpo aos sentidos (ORLANDI, 2004, p. 151). Nesse processo de textualização, a família pós-moderna, por meio de um conjunto de práticas verbais e não verbais, traz o simbólico da rua, do público, para dentro da casa, do privado. O sujeito da família, logo, o sujeito urbano, é o corpo em que o capital está investido, espaço definido pela memória em que a história se faz por um “eu” urbano. (ORLANDI, 2012b, p. 193). Por meio dessas formulações, o sujeito encontra modos de (se) dizer, pois segundo a autora, “nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação¹⁹ mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa”.

Essa forma-sujeito se distancia, portanto, do sujeito “individuado” pelo Estado (ORLANDI, 2012c, p. 202), regulado por instituições e discursos, dos quais não consegue escapar, pois não há espaço para a contestação, para a dúvida. Conforme a autora, essa forma-sujeito do Estado capitalista é “en-formada e se sustenta pelo jurídico”, e resulta num sujeito de direitos e deveres, que se identifica com uma dada formação discursiva (do Estado) e, portanto, com o conjunto de saberes que lhes são inerentes.

2.2 Sobre “discurso”

Definir “discurso” não é uma tarefa simples, dada a complexidade que o envolve e que perpassa os mais diferentes estudos realizados. Todavia, a definição de discurso na qual respaldamos o nosso trabalho está ancorada na Análise de Discurso, que o toma como objeto de estudo.

Definido por Pêcheux (1997b, p. 82) como “efeito de sentidos” entre interlocutores, o discurso pelo viés da AD, é tomado em sua relação com a exterioridade, como “[...] um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2012a, p. 16). Dessa forma, pensá-lo por esse viés, implica considerar as relações entre a língua, o sujeito e a história, que se imbricam na produção dos sentidos.

¹⁹De acordo com Orlandi (2012c, p. 193), o gesto de interpretação “[...] é a prática significativa trazendo para si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos enquanto posições simbólicas historicamente constituídas: posições discursivas (linguístico-históricas, materiais).”

Considerando que a língua não é transparente e o sentido não está dado, o discurso somente pode ser compreendido levando em conta as condições de sua produção, que delimitam o seu funcionamento, sua formulação e circulação. Assim, analisar o discurso implica, segundo Orlandi (2012a, p. 15), “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro, pois, conforme Orlandi (2012d, p. 30), “[...] há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade”., embora o sujeito tenha a ilusão (esquecimento da ordem do inconsciente) de que é a origem de seu dizer e de que aquilo que está dizendo só pode ser dito daquele modo, com aquelas palavras (esquecimento da ordem da enunciação).

Esse efeito de evidência é produzido pela ideologia, definida como “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2012a, p. 46). Nas palavras da autora,

Pela ideologia, se naturaliza assim o que é produzido pela história: há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação de ‘conteúdos’) em que são construídas transparências (como se a linguagem não tivesse sua materialidade, sua opacidade) para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas (ORLANDI, 2012d, p. 31, grifos da autora).

Para a AD, a ideologia adquire uma forma material no discurso e funciona como reprodutora das relações de produção, de modo que o sujeito, ao ser assujeitado em sujeito ideológico, passa a ocupar um lugar em determinado grupo de uma formação social, acreditando ser livre e dono de sua vontade e de seu dizer. Assim, os sentidos são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas (ORLANDI, 2012a, p. 42), o que redundaria dizer que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição ocupada pelos sujeitos que as empregam. Dessa forma, para a vertente teórica na qual nos inscrevemos, a ideologia não é definida como conjunto de ideias ou como mascaramento da realidade, mas como uma prática significativa, como um efeito da relação do sujeito com a língua e com a história.

A AD trabalha na (des-)construção do seu objeto, isto é, o discurso, interpretando-o incessantemente, buscando a compreensão do seu funcionamento, levando em conta a espessura da linguagem e a opacidade aos sentidos (ORLANDI, 2012d, p. 98). Interpretar implica, então, desfazer as evidências, por meio da observação dos processos de produção dos

sentidos e de constituição dos sujeitos (ORLANDI, 2012d, p. 110). Assim, ao interpretar um texto²⁰, o analista busca compreender como ele produz sentidos, por meio do estudo dos seus mecanismos de funcionamento, na sua discursividade, em relação à sua materialidade. Orlandi (2012d, p. 61) salienta que:

[...] não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que é o que faz o texto significar, o texto ou os textos analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem mesmo conhecemos – são parte.

A incompletude é característica de todo processo de significação e assim como a questão dos sentidos é aberta, embora tenhamos a ilusão de seu fechamento. Não é no texto em si que estão as múltiplas possibilidades de leitura²¹, mas no espaço constituído pela relação entre o discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação (ORLANDI, 2012b, p. 68).

Com relação ao processo de produção do discurso, Orlandi (2012b, p. 9) enfatiza a existência de três momentos que se articulam e se entrecruzam, em que sujeitos e sentidos se constituem, e em que processos de individualização do sujeito se configuram e reproduzem: a) a constituição, que funciona a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; b) a formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; c) a circulação, que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições (ORLANDI, 2012b, p. 9).

A instância da constituição pertence à dimensão vertical (ou interdiscursiva), enquanto a formulação é representada em um eixo horizontal (ou intradiscursivo). O eixo da constituição é quem organiza a repetição e também provoca o apagamento, o esquecimento. É a constituição que determina a formulação, pois, de acordo com Orlandi (2012b, p. 11, grifos da autora), “[...] todo dizer (intradiscurso, dimensão horizontal, formulação) se faz num ponto em que (se) atravessa o (do) interdiscurso (memória, discurso vertical estratificada, constituição)”. A circulação, para a pesquisadora, corresponde ao trajeto dos dizeres, ao lugar no qual são como se mostram.

Embora esses três processos sejam bastante significativos para a AD e, mais especificamente, para o gesto analítico das materialidades que compõem o nosso trabalho,

²⁰ Orlandi (2012d, p. 52, grifos da autora), define texto, como sendo “uma ‘peça’ de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa”.

²¹ Ler, na perspectiva da AD, é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação (ORLANDI, 2012b, p.68).

uma vez que, “[...] não há porque, na análise, privilegiar uma dessas instâncias em relação à outra” (ORLANDI, 2012b, p. 12), neste ponto do trabalho, trataremos do lugar em que as materialidades selecionadas para análise circularam, e que também significa.

2.2.1. *Internet*: lugar de circulação dos discursos

Considerando que todo o discurso circula em certa conjuntura, sob determinadas condições de produção, tomamos a *internet* como lugar de onde irrompem discursos relacionados à educação do sujeito-criança/adolescente, livre de castigos físicos e/ou degradantes. Essa teia eletrônica, para significar na sociedade, extrapola a simples condição de instrumento tecnológico, passando a fazer parte de um processo interdiscursivo fundado *na e pela* história (MEDEIROS, 2013, p. 123) e tem constituído um poderoso dispositivo de produção/circulação de sentidos. Conforme a autora citada, em meio a esse emaranhado discursivo em que a rede tem lugar na sociedade, “[...] a relação de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentido se estrutura numa relação de identificação; sujeitos e sentidos se aproximam e se refutam no complexo de formações ideológicas²² em que estão imersos” (MEDEIROS, 2013, p. 123).

A cada dia, a presença da rede mundial de computadores tem se tornado fonte de sobrevivência social e de subjetivação no espaço urbano, visto que os sujeitos que dela se utilizam, têm movido suas vidas nesse espaço, afetados pela ilusão de que são sujeitos-navegadores livres e de que nele podem tudo fazer/dizer. Logo, a ilusão de transparência, descrita por Pêcheux (1997b), conforme assinala Medeiros (2013), tem sua atualização na discursividade eletrônica, por meio da liberdade de navegar e de escolher os conteúdos disponíveis na rede.

Desde o seu surgimento, ao longo dos anos 60, nos Estados Unidos, devido à necessidade militar de deslocar arquivos e informações com segurança, sem centralizá-los em um único lugar, até os dias de hoje, a *internet* tem passado por um aprimoramento contínuo no que se refere às suas funções na sociedade, tanto que, nos anos 80, já era difícil separar os fins objetivos, puramente burocráticos, das conversas pessoais na rede. Desse modo, aos poucos, ela foi perdendo seu cunho de instrumento oficial, e se transformando em um novo produto a ser negociado para aqueles que dispunham de condições materiais de comprá-lo.

²² O conceito de formação ideológica é definido por Pêcheux e Fuchs (1997b, p. 166, grifos dos autores) como “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”.

Com a rede, nascia não simplesmente um novo suporte de informação, capaz de transmitir dados de qualquer lugar instantaneamente, mas também a maior cadeia mundial de máquinas interligadas, que se comunica entre si, ao mesmo tempo e em diferentes lugares (ROMÃO, 2004, p. 41).

Além disso, o desenvolvimento das tecnologias de informação tem trazido consigo outras formas de significar as relações sociais e urbanas, pois a cidade se modifica conforme as práticas dos sujeitos no espaço urbano, segundo Dias (2011). Desse modo, a cada dia mais o ciberespaço²³ passa a ser um lugar em que nos constituímos como sujeitos. De acordo com a autora, mudamos nossos hábitos em função do virtual: compramos, vendemos, fazemos negócios, utilizamos serviços públicos, conhecemos pessoas, produzimos conhecimento, fazemos pesquisa, estudamos, ensinamos, seduzimos, trocamos correspondência. Enfim, virtualizamos nossos hábitos cotidianos sem que, no entanto, saibamos exatamente o que é o virtual e que efeitos ele produz (DIAS, 2004).

Por meio de equipamentos tecnológicos e da *internet*, em sua prática no ciberespaço, o sujeito ocupa, em um mesmo período de tempo, o espaço físico, material e digital, pois conforme Lemos (2002, p.14), “[...] mais do que um fenômeno técnico, o ciberespaço é um fenômeno social”.

Em nosso trabalho, não consideramos o aspecto tecnológico, nem a condição de interatividade e/ou conectividade da *internet*, mas a entendemos como espaço de circulação dos sentidos, conforme Orlandi (2010) e Romão (2004, p. 255-256), isto é, como um lugar pelo qual o sujeito se constitui, por meio de sua discursividade, legitimando certos sentidos e silenciando outros. Segundo Dias (2004, p. 18), “[...] com o ciberespaço o mundo desdobra-se em seu funcionamento (discursivo) e, assim, novas relações de sentidos são tecidas”. Também Gallo (2011, p. 255, grifos da autora) afirma que esse espaço virtual tem constituído uma “instância propulsora de ‘acontecimentos enunciativos²⁴/discursivos²⁵’, ou seja, nesse espaço,

²³Lévy (1999, p. 17) define ciberespaço como “o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Ainda segundo o autor, “o termo significa não apenas infra-estrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

²⁴De acordo com Indursky (2011, p. 85), o acontecimento enunciativo “consiste capturar o exato momento em que se dá a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma FD, posição essa que traz para o interior da identidade a alteridade, provocando estranhamento, agitação nas fileiras do sentido e introduzindo no interior da FD ‘ambiguidade ideológica e efeitos de divisão’ (Pêcheux, 1990, p.314)”.

²⁵Pêcheux (1990, p. 17), ao tratar do discurso como estrutura e acontecimento, propõe “entrecruzar os caminhos do acontecimento, da estrutura e da tensão entre descrição e interpretação” e nos leva a entender que o acontecimento discursivo é consequência do acontecimento histórico que passa a ser discursivizado “no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória”.

o encontro de sentidos heterogêneos tem produzido novas textualidades, novos efeitos de sentido e novas discursividades”.

Todavia, cabe lembrar que essa teia, conforme salienta Romão (2004), significa e produz sentidos para aqueles que se inscrevem em regiões da memória e têm acesso ao interdiscurso. Segundo a autora, “não há um já-lá de caminhos traçados entre *links*²⁶ e sentidos”, ou seja, nem sentidos nem *links* estão postos e fixos no ambiente virtual. Mesmo para aqueles que têm acesso ao ciberespaço, esse acesso não lhes garante que os sentidos sejam lidos, interpretados e compreendidos. Para ela, “[...] a memória discursiva, que não está-lá, é que faz com que o sujeito-navegador atribua sentidos e inaugure gestos de leitura e interpretação” (ROMÃO, 2004, p. 43).

Dizendo de outro modo, mais do que um *e*-espaço, a *internet* constitui um fenômeno social, pois é por meio da ocupação desse lugar, que sujeitos constituem sentidos e que a rede de relações se estabelece. Todavia, o funcionamento dessa teia não se dá de modo aleatório, mas depende da inscrição do sujeito em dada formação discursiva e do trabalho do interdiscurso, que “[...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa numa situação discursiva dada” (ORLANDI, 2012a, p. 31). O espaço da *internet* possibilita então, a observação de um lugar heterogêneo, estilhaçado por diversas FDs e entrecruzado por redes de memórias (MOREIRA et al., 2012, p. 169).

Na teia digital, o sujeito pode ocupar diferentes posições-sujeito em um intervalo curto de tempo, pois ora ocupa o lugar de sujeito-autor, produtor de sentidos, ora de sujeito-leitor, afetado pelos discursos que lhes são dados a ler. Quando ocupa o lugar de autor, pode produzir discursos anônimos, utilizar *fakes*²⁷, ou ainda apelidos, que produzem nele, a ilusão de que tudo pode dizer nesse espaço, já que a sua identidade não é revelada.

De acordo com Dias (2008, p. 37), “[...] não há centro nem identidades fixas nas redes de relações da Internet”. Portanto, essa possibilidade de anonimato e conseqüente efeito de liberdade na *web* produzem a ilusão do apagamento do sujeito-jurídico, dotado de direitos e deveres perante o Estado, pois provoca naqueles que navegam nela, a ilusão de não possuir deveres diante do Estado e de outros sujeitos e de não mais estar passível às medidas da lei. (MOREIRA et al., 2012, p. 165).

²⁶Um *link* é uma ligação (atalho) entre documentos de *sites* (texto, imagem, som, vídeo) na *internet*. O sujeito-navegador ao clicar em um *link*, automaticamente será conduzido para o documento "linkado" (ligado).

²⁷*Fake* ("falso" em inglês) é a designação usada para denominar contas ou perfis na *internet* que ocultam/dissimulam a identidade real de um usuário.

2.2.2 O e-espço: *sites* e *blogs*

Ao acessar a *internet*, o sujeito que ocupa a posição de navegador do e-espço tem uma vastidão de escolhas, dentre *websites*,²⁸ *blogs*, redes sociais e outros. Dentre esses espaços, em nosso trabalho damos ênfase ao *site*, que consiste em uma página de caráter mais formal, e ao *weblog*,²⁹ também conhecido como *blog*, espaço virtual organizado cronologicamente, que pode ser escrito por um número variável de sujeitos, de acordo com a política de cada um, ou que pode funcionar também, como diário pessoal *online*, a fim de promover a comunicação entre sujeitos com interesses comuns.

A principal característica do *blog* é a facilidade de acesso, pois mesmo um sujeito com poucas noções de informática é capaz de postar textos, imagens e comentários nesse espaço virtual, normalmente organizado em torno de uma temática e cuja estrutura permite a atualização rápida, a partir dos artigos ou *posts*, diferente do que ocorre com o *site*, que, na maioria das vezes, tem por objetivo informar, mas não abre brechas para que o sujeito-navegador teça comentários (*on-line*) acerca do assunto proposto.

Contudo, é importante frisar que os sujeitos que têm acesso aos *blogs* e o utilizam como diário pessoal, promovendo a comunicação entre sujeitos, ao fazerem uso dessa ferramenta, já se inscrevem em determinada formação discursiva. Assim, ao acessar um *blog* e postar textos, imagens ou comentários, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz somente pode ser dito daquela forma e não de outra, e de que pode dizer tudo o que pensa nesse espaço.

Desse modo, ao navegar pela *web*, o sujeito não apenas entra em contato com uma série de discursos que não são neutros, mas também realiza escolhas, pois se identifica, desidentifica ou contraidentifica com os discursos que nela circulam, isso porque, segundo Orlandi (2012a), o discurso é a materialidade específica da ideologia, e é por meio da língua, que ela se materializa. Ao navegar pelo ciberespaço e nos defrontarmos com os discursos que são produzidos no espaço urbano e circulam na *web*, compreendemos a relação existente entre língua e ideologia.

²⁸*Website* é uma palavra que resulta da justaposição das palavras inglesas *web* (rede) e *site* (sítio, lugar). No contexto das comunicações eletrônicas, *website* e *site* adquirem o mesmo significado e se referem a uma página ou a um agrupamento de páginas relacionadas entre si, acessíveis na *internet* por meio de um determinado endereço.

²⁹A palavra *blog* advém de *weblog*, junção das palavras *web* (página da *internet*) e *log* (diário de bordo). (SOUZA, 2009). Foi criado por Jorn Barger, em 17 de dezembro de 1997. A abreviação *blog*, por sua vez, foi criada por Peter Merholz, que desmembrou a palavra *weblog* para formar a sequência *we blog* ("nós blogamos") na barra lateral de seu *blog* Peterme.com, em 1999.

Como já assinalamos, é o funcionamento da ideologia que produz no sujeito os efeitos ilusórios de evidência dos sentidos, isto é, de que eles são fixos ou transparentes (PÊCHEUX, 1997a) e do todo no espaço virtual, que diz respeito ao fato de que, ao navegar na *web*, o sujeito tem a ilusão de poder acessar qualquer espaço dessa ferramenta tecnológica e encontrar qualquer tipo de informação, ou ainda, de tudo dizer tudo. Entretanto, de acordo com Pêcheux (1990, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de torna-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Isso significa que o sentido não é claro e nem dado, pois a língua não é uma estrutura fixa, mas é instável, movediça, perpassada por furos e equívocos, escapando do domínio do sujeito.

Isso significa que os sentidos são determinados historicamente, pois cada discurso é sustentado por um já-lá que afeta o dizer. Logo, quando o sujeito se inscreve na rede, coloca em funcionamento palavras já ditas em outras condições de produção e que, por isso, reclamam a interpretação. São esses movimentos na/da teia digital que permitem que os sujeitos se signifiquem, filiando-se às redes de memória do dizer, ora por meio da ruptura e dos deslizamentos, ora por meio da repetição, constituindo-se em sujeito pela linguagem.

Ao nos debruçarmos sobre as características da *internet* retomamos, neste ponto, o trabalho de Dias (2013, p. 55, grifos da autora) sobre o arquivo digital:

- *temporalidade*, constituída por outros paradigmas que escapam à cronologia. O tempo do digital é o do acesso. Um arquivo digital é sempre atual ou, melhor dizendo, passível de atualização pelo acesso. (Ex. ao comentar uma postagem do facebook, independentemente da data em que foi postada, ela se atualiza na linha do tempo).
- *fluidez do arquivo*: diz respeito à sua mutabilidade. É comum lidarmos com sites, textos, blogs, vídeos, etc. que sofrem atualização ou ficam indisponíveis.
- *dimensão e heterogeneidade do arquivo*: lidamos com uma infinidade de textos na internet, difícil de dimensionar em termos de quantidade, e que nos oferece um arquivo diversificado.
- *autoria*: muitas vezes nos deparamos com materiais que não têm um “nome de autor” ou uma chancela institucional e temos que descartá-los pela demanda de ‘legitimidade’ do arquivo.
- *leitura dispersiva*: a leitura se desloca do fio temporal linear passando a predominar a ordem espacial, na qual se impõe a visualidade.

Embora o sujeito-navegador tenha liberdade de transitar por um intrincado espaço de sentidos diversos, movendo-se de um *link* a outro de forma não-linear, não possui ancoragem em nenhum lugar. Dessa forma, o sujeito que cai em suas malhas, transitando por um espaço fluido, fragmentado, por meio de deslocamentos constantes. Assim, os discursos na rede, ao

serem produzidos e acessados por diferentes sujeitos são discursivizados e (re-)significados a cada atualização, que ocorre a cada acesso do sujeito-navegador.

O próprio caráter dinâmico do espaço virtual propicia a criação de diversas formas de significar a materialidade digital. Assim, disseminando seus discursos na teia digital, os sujeitos-navegadores fazem falar sentidos capazes de se espalhar pelo emaranhado virtual, que estão sustentados em outros dizeres, no devir da inscrição de novas significações, provocando um jogo entre o “mesmo” e o “diferente”.

3. DISCURSOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO-CRIANÇA/ADOLESCENTE NA *INTERNET*

Neste ponto do trabalho, procedemos às análises das materialidades discursivas recortadas do arquivo constituído, tendo por objetivo analisar que discursos circula(ra)m, no *e*-espaço, acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, em especial, aqueles que irromperam a partir de 2003, quando foi apresentado o Projeto de Lei (PL 2.654/2003), que proíbe o uso de castigos físicos por aqueles que ocupam o lugar de pais e/ou responsáveis e ganharam maior visibilidade na mídia, a partir de 2010, quando o Projeto de Lei sofreu reformulações. Mais especificamente, buscamos verificar que efeitos de sentido delas irrompem e quais memórias nelas retornam, além de analisar que formações discursivas (FDs) entrecruzam esses discursos, e que possibilitam compreender as posições ideológicas colocadas em jogo nos processos discursivos.

Desse modo, dividimos as materialidades em dois grupos, segundo o lugar de circulação na *internet*, e que corresponde à dada conjuntura e segundo determinadas condições de produção (ORLANDI, 2012b, p. 9) No primeiro grupo, analisamos duas materialidades que têm circulado no *site* da “Rede Não Bata Eduque” e uma que circulou no *site* “Pediatria Radical”, mas tendo em vista a fluidez do meio digital, não se encontra mais disponível para acesso. O último grupo é composto por três materialidades que têm circulado no *blog* “Crescer Sem Violência”.

Cabe lembrar que conforme apontamos no segundo capítulo, à página 31, o que diferencia esses dois espaços é que um *site* possui uma estrutura mais ou menos fixa, não permitindo, na maioria das vezes, ao sujeito-navegador tecer comentários ou opinar a respeito dos discursos que nele irrompem. É o modelo mais tradicional de páginas da *Web* e sua atualização é feita em períodos longos. Já o *blog* é um espaço aberto, que permite ao sujeito-navegador fazer comentários e produzir seu próprio discurso, a partir dos artigos ou *posts* de interesse comum. A principal característica desse espaço virtual é, portanto, a facilidade de acesso e a possibilidade de atualização constante.

Consideramos ainda, outros dois momentos de produção do discurso, propostos por Orlandi (2012b, p. 9), e que correspondem à *constituição*, que leva em conta o funcionamento da memória discursiva e a *formulação*, que se refere às condições de produção e às circunstâncias específicas em que o discurso foi produzido. Conforme a autora, “formular é dar corpo aos sentidos”, e é por meio desse movimento que os discursos se atualizam e que o sujeito “se mostra (e se esconde)”. É o momento da textualização da memória.

3.1 Discursos em circulação em *sites* acerca da educação do sujeito-criança/adolescente

As duas primeiras materialidades analisadas têm circulado no *site* “Não Bata Eduque” – um dos instrumentos eletrônicos utilizados pela rede de mesmo nome – como parte de uma campanha lançada em todo o Brasil, cuja primeira fase ocorreu em 2007 e a segunda, em 2011, também designada “Não Bata Eduque”. Composta por mais de duzentos membros, entre pessoas físicas e jurídicas, a Rede surgiu como resultado de uma mobilização em favor do Projeto de Lei 2.654/03, apresentado pela deputada Maria do Rosário, com o objetivo de desenvolver ações de mobilização social, contribuindo para o fim do uso de castigos físicos e humilhantes na educação de sujeitos-criança/adolescente.

Em 2005, um encontro entre instituições brasileiras³⁰ e a ONG *Save the Children*, com sede na Suécia, resultou na primeira articulação da “Rede Não Bata Eduque”. Em 2006, integraram-se à Rede a ANDI – Comunicação e Direitos³¹ e o Projeto Proteger, que em reunião realizada no Rio de Janeiro, levantaram a necessidade de ocupar espaços na mídia, de modo a atuar em favor do direito de o sujeito criança-adolescente ser educado sem qualquer forma de castigo físico. Esse espaço na mídia foi ampliado, com a produção de CDs, DVDs, filmes e programas, apoiados pela apresentadora Xuxa Meneghel, também empresária, ex-modelo, cantora de músicas infantis e conhecida como a “rainha dos baixinhos”. Uma das celebridades brasileiras mais conhecidas no mundo, Xuxa é conhecida por ter construído um império voltado para o entretenimento infantil, que se ramificou por toda a América Latina e também pela Europa e América Central, tanto que ela chegou a apresentar programas infantis nos EUA e na Espanha.

A ex-apresentadora ocupou o lugar de garota propaganda da “Rede Não Bata Eduque”, mas foi alvo de polêmica, pelo fato de no início de sua carreira, aos dezoito anos de idade, ter atuado em um filme pornográfico, de produção nacional, em que participava despida, nas cenas, relacionando-se sexualmente com um garoto de doze anos.

Na votação do PL 7.672/2010 pelo Senado, Xuxa, que se fazia presente, esteve na mira da bancada evangélica, que por sua vez, era contra a aprovação da Lei. Pautados em discursos bíblicos, os evangélicos argumentaram temer que a legislação pudesse interferir na educação dada aos filhos pelos pais. Para tanto, pautaram-se em algumas passagens bíblicas que tratam

³⁰Promundo, Fundação Abrinq, Fundação Xuxa Meneghel, Frente Parlamentar Mista de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e Agência Comunicarte.

³¹Fomentada pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), a Rede ANDI Brasil é uma articulação oficialmente iniciada em março de 2000, entre organizações não governamentais (ONGs), com foco na defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente, atuando também na área da comunicação.

da educação dos filhos, como por exemplo, uma que consta em Provérbios (23:13,14): “não retires a disciplina da criança; pois se a fustigares com a vara, nem por isso morrerá. Tu a fustigarás com a vara, e livrarás a sua alma do inferno”.

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988, no seu Art. 277, reza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao ser questionada, pelos Senadores evangélicos, sobre sua presença “incoerente”, segundo eles, em defesa do sujeito-criança/adolescente, a apresentadora apenas fez um coração com as mãos, apontando para a bancada, gesto que passou a ser utilizado em outras materialidades da “Rede Não Bata Eduque”, que têm circulado em *sites*, redes sociais e *blogs* em defesa do sujeito-criança/adolescente.

Em 2007, integraram-se à Rede o “Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente”³², a “Sociedade Brasileira de Pediatria”³³ e o Instituto “Noos”³⁴. No mesmo ano, foi lançada, no Palácio do Planalto, em Brasília, a Campanha Nacional “Não Bata Eduque”, ativa até hoje, que busca desenvolver ações de mobilização social para promover uma reflexão sobre o uso dos castigos físicos e humilhantes contra o sujeito criança/adolescente e propor alternativas positivas para a educação desse sujeito. O fato de a Campanha ter sido lançada no Palácio do Planalto, provavelmente, lhe deu maior credibilidade, além de abrir uma brecha para novamente pensarmos na autoridade do Estado sobre a família, uma vez que, é no espaço do Palácio do Planalto que está abrigado o poder executivo do Brasil e conseqüentemente, o Gabinete Presidencial.

³²Criado em março de 1988, o “Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente” é fruto do processo de mobilização de várias entidades que atuavam, na época, objetivando a criação de uma lei específica para a garantia de direitos das crianças. O evento teve como primeira meta, a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dando continuidade as suas ações, por meio do acompanhamento da implantação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), cujo objetivo permanente é articular, apoiar e qualificar a participação da sociedade civil nesse Conselho. A intenção, contudo, era e continua sendo atuar para além da instância do Conselho, de modo a repercutir, de forma ampla e direta, em todo o campo dos direitos da criança e do adolescente.

³³Fundada em 27 de julho, de 1910, por Fernandes Figueira, a “Sociedade Brasileira de Pediatria” é uma associação científica criada para o estudo dos problemas e patologias infantis, que ocupa uma lacuna nas atividades pediátricas no Brasil.

³⁴O Instituto Noos é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1994, e reconhecida como de utilidade pública federal. Constituído por profissionais das ciências humanas, sociais e da saúde, o instituto tem por objetivo o desenvolvimento e a difusão de práticas sociais sistêmicas voltadas para a promoção da saúde, dos relacionamentos nas famílias e nas comunidades. Em especial, busca metodologias que contribuam para a dissolução pacífica de conflitos familiares e comunitários e as difunde por meio dos cursos oferecidos por sua Escola de Práticas Sociais Sistêmicas e das publicações de sua editora.

Em 2009, a Rede deu início aos “Encontros Regionais Tecendo Parcerias”, com o objetivo de formar comitês regionais e locais, em diversas cidades do país, para dar continuidade às ações da instituição. Assim, realizou, no mesmo ano, o “I Simpósio Nacional de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes”, que buscava o fim dos castigos físicos e humilhantes.

Em 2010, dando continuidade às ações de incidência política para impulsionar a reforma legal e a mobilização da sociedade civil organizada em prol da erradicação dos castigos corporais contra o sujeito criança/adolescente, a instituição participou da cerimônia de comemoração dos vinte anos do ECA, ocasião em que o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou, ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei 7672/2010, uma reformulação do projeto 2.654/03, apresentado anos antes, pela deputada Maria do Rosário.

Em 2011, passou a integrar o grupo gestor a instituição “Cedeca Rio de Janeiro”³⁵, e nesse mesmo ano, a Rede participou do “Seminário sobre Experiências de Legislação Contra Castigos Corporais de Crianças e Adolescentes”, na Câmara dos Deputados, apoiando os trabalhos da Comissão Especial PL 7672/2010. Essa instituição continua ativa e após a sanção da “Lei Menino Bernardo”, vem ganhando força, formulando e fazendo circular discursos em favor do sujeito-criança/adolescente, principalmente nos *e*-espaços.

De acordo com a Rede, embora a “palmada pedagógica”³⁶ seja, para muitos, simplesmente um instrumento corretivo ou preventivo, tem efeitos mais abrangentes. As raízes da palmada pedagógica remontam à antiguidade, e basta estudarmos a História da Pedagogia ou a História da Criança para verificarmos sua existência. No Brasil, esse instrumento aparentemente “pedagógico” teria eclodido ainda no período colonial, no século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses e dos padres jesuítas e seus métodos “pedagógico-disciplinares”.

Essa prática dissemina a ideologia de que os pais têm o direito e o dever de punir seus filhos a fim de melhor educá-los para o convívio em sociedade, corrigindo sua “natureza pecaminosa” ou “perversa” e enquadrando-os no “bom caminho”. Para isso, os pais e educadores podem e devem punir corporalmente as crianças da maneira que for necessário, do

³⁵O “Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro” - CEDECA-RJ nasceu em 2009, como resultado da mobilização de profissionais da área do Direito e da área social, acadêmicos, militantes do movimento social e de defesa dos direitos humanos das crianças e de adolescentes, que consideraram importante e oportuno o estabelecimento dessa instituição para o fortalecimento da rede de defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes, no Estado do Rio de Janeiro.

³⁶Do nosso ponto de vista, essa designação, além de provocar o efeito de sentido de naturalização e aceitação do uso da violência, produz o efeito de que a força física pode ser utilizada para solucionar conflitos e diferenças, prejudicando as relações familiares e o desenvolvimento do sujeito-criança/adolescente.

modo mais “justo e adequado”. Trata-se de uma forma de intimidação e humilhação social, exercida por meio de uma Pedagogia Despótica³⁷.

3.1.1 Educar sem bater dá certo

Na primeira materialidade (texto-imagem 1), se entrecruzam discursos de diferentes campos do saber. No canto superior esquerdo, em tamanho menor, o enunciado-imagem inscreve o discurso na Formação Discursiva (FD) da violência, ainda que simbólica, pois ressoam sentidos relacionados aos maus tratos sofridos pelo sujeito-criança/adolescente dentro do próprio lar. Como visto anteriormente, o costume de utilizar castigos físicos como forma de educação é uma prática secular, uma vez que esse sujeito, ao longo do tempo, sempre foi visto como inferiorizado e considerado incapaz.

Já o enunciado-imagem dos sujeitos mãe e filho, ao qual é dada maior visibilidade, aponta para a educação do sujeito criança-adolescente por meio do diálogo, inscrevendo o discurso na FD da psicologia, que defende que esse sujeito, uma vez vítima da violência, poderá apresentar determinados comportamentos como, por exemplo, chorar demasiadamente e sem motivo aparente, apresentar comportamento agressivo repentino, demorar para andar ou falar, se recusar ou sentir maior necessidade de estar próximo da mãe ou do pai, somente para citar alguns.

Contudo, como os limites entre uma FD e outra são porosos, ressoam também sentidos provenientes do discurso jurídico, mais especificamente, aqueles que se referem à Lei Menino Bernardo, que defende a educação por meio do diálogo e da não agressão. Esses sentidos retornam no fio do discurso pelo trabalho da memória discursiva, tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal, uma vez que a imagem também significa no fio do discurso.

Pêcheux assinala que assim como não há possibilidade de tudo ser dito na língua, também na imagem, há algo a que não temos acesso, ou seja, há algo “invisível”, mas que

³⁷ A Pedagogia Despótica, trazida da Europa, é definida como uma forma de educar sujeitos-criança/adolescentes, cuja obediência aos pais e adultos em geral é o princípio basilar da educação familiar. Segundo essa perspectiva educacional, esses sujeitos têm uma natureza má e devem ter seus desejos reprimidos desde os primeiros meses de vida. A punição física seria uma das ferramentas para extirpar esse mal infantil. Na construção histórica dos agrupamentos familiares, Azevedo e Menin (1995, p. 128) descreveram a figura do déspota como senhor absoluto dos escravos, da mulher, dos filhos, parentes, clientes e animais. De acordo com os autores, “a principal característica do déspota encontra-se no fato de ser ele o autor único e exclusivo das regras que definem a vida familiar, isto é, o espaço privado”. Seu poder é arbitrário, pois decorre exclusivamente de sua vontade, de seu prazer e de suas necessidades. Esse conjunto de ideologias é herança de uma sociedade patriarcal e autoritária, na qual, para o sujeito-criança/adolescente sempre esteve reservado um lugar menor: o lugar do não ser, da punição, do desrespeito, da humilhação e da violência.

também a constitui. Dizendo de outro modo, assim como o verbal, o não-verbal significa, porque aponta para outras imagens que já foram vistas antes, em outro lugar, sustentando-o. Isso ocorre porque é o interdiscurso ou a memória discursiva que disponibiliza dizeres, e nesse caso, imagens, que “[...] afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2002, p. 31).

Texto-imagem 1



Fonte: *Site* da Rede Não Bata Eduque (Disponível em <http://www.naobataeduque.org.br/participe/campanha>. Acesso em: 20/05/2014).

De acordo com a mesma autora, só há sentido, porque o sujeito está sempre significando: “[...] com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que seja ele). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” (ORLANDI, 2002, p. 31-32, grifo da autora).

Contudo, afetado pela ideologia – elemento constitutivo da prática discursiva – e pela ilusão de que é a origem do discurso, o sujeito toma o sentido como evidente, transparente, apagando o seu caráter material, que consiste, segundo Pêcheux, na dependência constitutiva com “o todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997 a, p. 160). Isso significa que o sentido deriva da inscrição do sujeito em uma formação discursiva e não em outra.

Além disso, muitas vezes, os mecanismos de análise tomam o verbal em detrimento do não verbal e revelam um efeito ideológico de apagamento, que se produz entre esses diferentes sistemas significantes, dando sustentação ao “mito” de que a linguagem só pode ser entendida como instrumento de comunicação, o que leva, por um lado, a estabelecer uma

relação biunívoca entre um objeto determinado (verbal e não verbal) e o seu sentido e, por outro, a trabalhar não com a materialidade significativa de cada linguagem em si mesma, mas com a tradução do não verbal em verbal, mascarando as diferenças e a especificidade de cada uma das formas da linguagem. (ORLANDI, 2002, p.32).

Segundo Fernandes (2010, p. 65), não há “[...] como falar em leitura do não verbal sem colocar em cena o papel da memória discursiva, do interdiscurso. É ela que uma vez acionada, permite dar sentido àquilo que os nossos olhos veem, sem que, no entanto, seja preciso traduzir em palavras”. Ou seja, a leitura da imagem, assim como a leitura do verbal, pressupõe a relação com a história e com o sujeito.

Na materialidade selecionada, a cor predominante é o verde, ressoando o discurso ecológico, que na nossa formação social constitui um discurso institucionalizado e homogeneizante, relacionado à vitalidade, logo, ao crescimento sadio. Trata-se de pensar, então, que o discurso contra a violência na educação do sujeito-criança/adolescente também torna-se consensual na medida em que não é politicamente correto ser contra ele.

Esse sentido é reforçado pelos enunciados-imagem de uma mulher e um menino, que ressoam, pela memória, os lugares de mãe e filho no interior da estrutura familiar, e que são representados de formas diferentes na materialidade selecionada. O primeiro enunciado-imagem faz retornar, como efeito de sentido, a ira do sujeito-mãe, que levanta a mão esquerda para, supostamente, agredir o filho, fazendo retornar, no eixo da formulação, pelo trabalho da memória discursiva, sentidos relacionados à prática de castigos físicos a que foi submetido o sujeito-criança/adolescente. Paradoxalmente, no enunciado-imagem em destaque, os mesmos sujeitos são representados com uma expressão fisionômica de alegria e o foco agora é o sorriso e o olhar de ambos se entrecruzando.

Discursivamente, um dos efeitos de sentido que este enunciado-imagem produz é o de que a educação pelo diálogo pode gerar uma relação de maior cumplicidade entre pais e filhos, diferentemente daquela pautada na violência, que pode acarretar bloqueios e traumas no sujeito-criança/adolescente. Esse efeito de sentido é reforçado pelos balões de fala em branco, comuns em tirinhas e quadrinhos, que pela memória discursiva, faz reverberar, no eixo da formulação, sentidos relacionados ao diálogo.

Nessa mesma esteira, ao fundo da materialidade, há uma imagem de uma palma da mão, proveniente do domínio do trânsito, que produz o efeito de “pare”, apontando para sentidos relacionados à proibição, aos maus tratos e agressões físicas, contra o sujeito-criança/adolescente. A mão, que sinaliza para o efeito de “pare”, na cor branca, produz o efeito de sentido de paz, de ausência de conflitos.

Com relação ao verbal, conforme já salientamos, para fins de análise, conforme explicitamos na metodologia, na página 34, dividimos os enunciados em sequências discursivas (SD), entendidas por Courtine (2009, p. 55), como “[...] sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, e por nós entendidas como uma sequência de organizada de enunciados, que não correspondem aos limites da frase, mas que desencadeiam dados efeitos de sentido. Lembramos também, que optamos por dividir as sequências discursivas, bem como numerá-las de acordo com cada materialidade selecionada, tendo em vista que apesar de fazerem circular os mesmos discursos, constituem objetos simbólicos distintos, no nosso ponto de vista.

SD1: Não bata. Eduque.

Essa SD reforça os sentidos produzidos, no fio do discurso, pelo não verbal, e que sinalizam para a violência contra o sujeito-criança/adolescente, pois como se sabe, historicamente, por ocupar o lugar de “adulto em miniatura”, dele era exigida uma conduta similar. Assim sendo, quando esse sujeito se distanciava dos padrões de comportamento impostos pela família, era “punido” dentre outras formas, com “varas de marmelo”, “chineladas” ou então encaminhada para o “cantinho do pensamento”, para “refletir” sobre o que havia feito.

A questão da utilização ou não de castigos físicos na educação do sujeito criança-adolescente não é nova e sempre esteve presente no cotidiano familiar, estando, portanto, restrita até a bem pouco tempo, ao domínio da casa, do privado e só recentemente passou a fazer parte da preocupação do Estado e de outras instituições que defendem os direitos desse sujeito.

Além disso, o enunciado “Eduque” ecoa efeitos de sentido apontando para as diferenças entre “bater”, que ressoa a imposição de castigos físicos, e “educar”, que se inscreve nas FDs da pedagogia, da psicologia e do direito. Além disso, os verbos no imperativo sinalizam para o discurso autoritário³⁸, isto é, “[...] aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”, conforme

³⁸ Orlandi (2012a, p.86) propõe os seguintes tipose de discurso: discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico. O discurso autoritário é aquele em que a reversibilidade tende a zero, conforme já assinalamos. O discurso polêmico refere-se àquele em que a polissemia é controlada, em que o referente é disputado pelos interlocutores, em uma relação tensa de disputa pelos sentidos. O discurso lúdico, de acordo com a autora, corresponde àquele em que a polissemia é aberta, pois a reversibilidade entre os interlocutores é total.

Orlandi (2012a, p. 86). Não há brechas para a polissemia, isto é, para outros possíveis sentidos, ratificando o discurso da não-agressão.

De acordo com a teoria na qual nos ancoramos, nos discursos funcionam relações de forças, o que equivale a dizer que aquilo que o sujeito diz é determinado pela posição que ele ocupa dentro de uma dada FD. Na relação familiar, predomina o discurso autoritário, haja vista que os discursos produzidos por aqueles que ocupam o lugar de pais não deixam espaço para a contestação e para o sentido outro, pois eles ocupam uma posição hierarquicamente superior dentro da instituição família. Ao sujeito-criança/adolescente não é dada outra opção a não ser obedecer e tomar como verdade tudo aquilo que lhe é dito por aqueles que ocupam o lugar de pais e/ou responsáveis por ele.

A SD1 atualiza assim, discursos sobre a educação sem violência e sobre a diferença entre bater e educar, produzindo, uma diferente formulação para um dizer já sedimentado, já que, nos termos de Orlandi (2012a, p. 36), “em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”.

Estabelece-se nessa SD uma relação de força agora não mais entre sujeitos-pais e sujeito-criança/adolescente, mas entre a Rede – que reproduz os discursos do Estado – e a família, a quem é ordenado educar sem bater, não abrindo espaço para a escolha sobre como educar os filhos, apagando, desse modo, o político dessas relações.

No eixo da formulação, isto é, no intradiscurso, por meio da terceira sequência discursiva (SD3), “Educar sem bater dá certo”, ecoam sentidos inscritos no domínio da psicologia, visto que Skinner³⁹ (1976), já na década de 1950, mostrava-se contrário ao uso da punição corporal para ensinar comportamentos adequados ao sujeito-criança/adolescente. De acordo com esse campo do saber, apesar de a punição corporal produzir “efeito imediato”, desencadeia efeitos nocivos, tais como emoções relacionadas à raiva, ao medo e aos comportamentos de esquivar pelo sujeito-agressor.

A FD, como já sabido, determina o que pode/não pode e deve/não deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura, podendo abranger mais de uma posição ideológica, visto que suas fronteiras são movediças. Assim, levando em consideração essa movência das FDs, podemos dizer que na materialidade em questão há o entrecruzamento de saberes de FDs diferentes, como os da Psicologia e da Pedagogia. Conforme Indursky (2008, p. 11, grifo da autora), a “[...] noção de formação discursiva corresponde a um domínio do

³⁹Burrhus Frederic Skinner foi um autor e psicólogo americano, que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental. Foi o fundador do Behaviorismo Radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do indivíduo.

saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando ‘o que pode e deve ser dito’”. Logo, o funcionamento do sujeito no discurso pode ser estabelecido pela sua inscrição em uma ou mais FDs que determinam aquilo que ele pode dizer e aquilo que deve calar.

Cabe ressaltar também que, conforme Pêcheux (1997), o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido por aquilo que ele denomina de forma-sujeito de uma determinada FD. É, portanto, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica. É esse movimento do sujeito que permite que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 1997 a, p. 160, grifo do autor). Isso significa, em termos discursivos, que, o sentido das palavras é determinado pela formação discursiva na qual está inserido, o que significa que elas não possuem um sentido próprio, único. Assim, o sujeito é constituído pela sua submissão a uma determinada FD e a seus dizeres. Conforme o fundador da AD, “[...] as palavras, expressões ou proposições, etc., [...] *mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 1997 a, p. 160, grifos do autor).

3.1.2 Cuidado para não bater

A segunda materialidade analisada (texto-imagem 2) também circulou no *site* da “Rede Não Bata Eduque”. Partindo do pressuposto apresentado pela AD de que os sentidos, ao se constituírem no discurso, são sustentados por outros, já ditos, imaginados ou ainda possíveis, podemos dizer que o texto-imagem em questão está sustentado em outros já-ditos/já-vistos, que retornam no eixo da formulação, por meio da memória discursiva, produzindo o efeito de sentido do novo ou reforçando sentidos já sedimentados no imaginário popular.

Há, portanto, no intradiscurso, isto é, no eixo da formulação, o entrecruzamento da memória e da atualidade, isto é, o discurso lineariza-se por meio de um jogo entre o “mesmo” e o “diferente”. Além disso, grande parte das sequências discursivas no imperativo produz um efeito de sentido de autoridade, de não contestação, não abrindo para a polissemia, para outros possíveis sentidos, ratificando o discurso da não-agressão atualizado pela Rede.

estabilização, produzindo a variedade do mesmo, pois assim como o Código de Trânsito Brasileiro⁴⁰ estabelece diretrizes e penalidades em caso de infração, no que se refere à utilização de vias públicas, veículos e animais, a materialidade em análise também dita normas de conduta a serem seguidas pelos sujeitos-pais e/ou responsáveis em relação à educação dos filhos.

SD1: Cuidado para não bater.

Essa SD se inscreve no mesmo espaço da FD do trânsito, visto que enunciados semelhantes são usados principalmente em *outdoors*, nas rodovias, para produzir o efeito de aconselhamento, promovendo a conscientização dos motoristas quanto à prudência no trânsito. Essa FD produz esse mesmo efeito de sentido, uma vez que defende a ausência de castigos físicos contra crianças e adolescentes, pois assim como uma batida de carro, as agressões físicas e psicológicas poderão trazer consequências negativas ao sujeito-criança/adolescente durante o seu processo educativo. Segundo a “Rede Não Bata Eduque”, bater traz, além de dor física, humilhação e traumas indelévels para o sujeito-criança/adolescente.

Assim como as campanhas de educação no trânsito, também as campanhas contra a violência infantil são sustentadas no discurso pedagógico, pois ambas dão visibilidade ao fato de que é necessário cuidado, tanto ao conduzir um carro, quanto no processo de educação do sujeito-criança/adolescente. Esse sentido deriva da substituição de “educação no trânsito” por “educação na família”, em que a própria designação “educação” se refere à prática de habilitar o sujeito para não infringir as leis que se inscrevem no domínio do público, assim como de prepará-lo para a boa (con-)vivência na sua formação social.

A família/casa pertence ao privado, mas quando sofre a interferência do Estado no que antes lhe era próprio, passa a ser uma instituição pública, já que é invadida por leis e regras a serem seguidas, que produzem nela o efeito de sentido de igualdade (de consenso), deixando de lado as diferenças que lhes são inerentes e que decorrem do contexto sóciohistórico no qual estão inseridas. Essa publicização da família e daquilo que é da ordem do privado não está mais relacionada a uma base disciplinar, mas se inscreve na sociedade de controle, de acordo com Deleuze (1992), cujo objetivo é a massificação, a homogeneização.

⁴⁰ O Código de Trânsito Brasileiro (CTB) é um documento que define atribuições das diversas autoridades e órgãos ligados ao trânsito e estabelece normas de conduta, infrações e penalidades para os diversos usuários desse sistema. Considera-se “trânsito” a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.

Trata-se de controlar o sujeito continuamente pela comunicação instantânea, pelo *mass media*, na medida em que esses sistemas que abrangem empresas especializadas na comunicação de massas, tais como jornais, revistas e o espaço digital, (re)produzem e fazem circular discursos que são tidos como verdades incontestáveis. Esta SD sinaliza, então, não apenas para o efeito de sentido de advertência, de que é possível educar sem violência, mas também de conformidade.

“Não bater” se inscreve então, no universo dos enunciados logicamente estabilizados, em que não são possíveis as derivas de sentido, ou seja, somos todos a favor da Lei Menino Bernardo e contra a violência infantil. Contudo, esse enunciado dá margem para que o Estado dite como deve ou não deve ser a educação do sujeito-criança/adolescente. Desse modo, o Estado diz como é e como deve ser essa educação, fornecendo, assim, as evidências pelas quais “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160) como deve ser educado um sujeito-criança/adolescente, gerenciando e negando a possibilidade de sentidos outros e inscrevendo a família no domínio do público.

O entrecruzamento de dizeres provenientes de domínios distintos atesta a porosidade dos limites das FDs, uma vez que elas comportam “[...] em seu interior diferentes posições-sujeito que representam a fragmentação da forma-sujeito” (INDURSKY, 2007, p. 86). Isso significa que ao produzir o discurso, o sujeito mobiliza dizeres que se inscrevem em FDs distintas, mas que encaminham para os mesmos sentidos, de que usar a violência na educação é algo condenável e que está sujeito a penalidades, na nossa formação social.

Enunciados semelhantes aos usados no trânsito também compõem a materialidade em questão, reforçando o jogo entre os possíveis sentidos provenientes de domínios de saber diferentes, pois na FD do trânsito, “Cuidado para não bater” pode ressoar a preservação da integridade física e o mesmo se dá em relação à educação do sujeito-criança/adolescente. De acordo com Orlandi (2002, p. 36), o discurso irrompe da tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) e a cada vez que o produzimos, há uma “mexida na rede de filiação dos sentidos, porque a incompletude é constitutiva da linguagem e dos sentidos”. Ainda segundo ela, é nesse jogo entre o já-dito e o se dizer que o sentido é produzido e o sujeito se significa.

SD2: OLHE PELO RETROVISOR. Lembre-se de como você era e de como foi tratado pelos adultos. Uma boa conversa pode ser melhor que um castigo daqueles.

Essa SD sinaliza para sentidos relacionados à educação do sujeito-criança/adolescente em épocas passadas e está associado ao enunciado-imagem do retrovisor interno de um

veículo, que ressoa, na materialidade em questão, o olhar para trás, o voltar no tempo. Assim, na SD2, por meio da memória, reverberam sentidos relacionados à história da aplicação de castigos físicos, pelos pais e/ou responsáveis do sujeito-criança/adolescente, e faz parte não somente da história de muitos adultos, mas também do presente de grande parte deles, como tentativa de corrigir comportamentos considerados inadequados e que incluíam palmadas, chutes, beliscões, puxões de orelha, xingamentos e ameaças, entre outros.

Assim sendo, essa SD aponta para a ineficiência desse tipo de “educação”, já que de acordo com Skinner, o castigo corporal não é uma prática eficaz, pois ao invés de fazer com que a criança compreenda porque seu comportamento não foi adequado, faz com que ela aprenda a se comportar pelo medo e aprenda que a violência é aceitável para resolver conflitos. Há então, uma tentativa de chamar a atenção e/ou comover aqueles que ocupam o lugar de pais e/ou responsáveis pelo sujeito-criança/adolescente, por meio da comparação, entre a educação que tiveram e aquela que devem dar a eles.

“Uma boa conversa pode ser melhor do que um castigo daqueles” encaminha para o sentido de que o diálogo é a melhor forma de educar o sujeito criança-adolescente. No entanto, “pode ser” produz o efeito de dúvida, ou seja, ressoam aí discursos relativos às formas de educação tradicionais, baseadas na violência, sentido esse reforçado pela expressão “castigo daqueles”.

SD 3: MANTENHA OS FARÓIS LIGADOS. Acompanhe de perto a vida de seus filhos. A gente faz coisas sem pensar, quando é surpreendido. Ouça o que eles têm a dizer antes de tirar conclusões no escuro.

Inscrita também na FD do domínio do trânsito, a SD3 ressoa efeitos de sentido referentes à atenção que os pais devem ter para com a educação de seus filhos, sempre pautada na conversa, no diálogo. Na escolha das palavras “faróis” e “escuro”, há um jogo da língua, já que o farol produz a luz, enquanto “escuro” significa a sombra, a ausência dela.

Os verbos no imperativo produzem os efeitos de sentido não apenas de aconselhamento, mas também de autoridade. Conforme Orlandi (1996), esse tipo de discurso é caracterizado pela assimetria, pois a reversibilidade é estancada e não há espaço para o dizer do outro, para a contestação. Isso ocorre, porque segundo ela, as relações de força (2002, p. 39) são constitutivas dos discursos, de modo que as palavras significam diferentemente, dependendo dos lugares que os sujeitos ocupam, no seu interior. Logo, nessa SD, o discurso da “Rede Não Bata Eduque”, cujo fim é proteger o sujeito-criança/adolescente dos maus

tratos, é hierarquicamente superior ao dos pais e/ou responsáveis por esse sujeito, dada a tradição dos castigos físicos como forma de educá-lo.

O enunciado “Acompanhe de perto a vida de seus filhos” sinaliza não apenas para o efeito de negligência, mas também de abandono de que é vítima o sujeito criança-adolescente, e que diz respeito tanto ao abandono no que se refere à saúde e educação, mas também ao abandono psicológico. Reverbera, no fio do discurso, pela memória, que nem sempre os pais estão presentes na vida dos filhos, possivelmente pela vida atribulada, ou ainda, porque não assumiram o lugar que lhes cabe na família, negando a evidência de que todos aqueles que ocupam o lugar de pai/mãe estão sempre presentes na vida dos filhos, tanto que no século XIX, a prática do abandono passa a ser considerada uma rotina aceita.

A “roda dos expostos” ou dos “enjeitados” em instituições de caridade, por exemplo, era a solução encontrada por que aqueles que tinham filhos ilegais, doentes, ou ainda, que não tinham condições financeiras de criá-los. Contudo, esse mecanismo era considerado “normal” na sociedade da época, e protegia a identidade daquele que abandonava.

O enunciado “A gente faz coisas sem pensar, quando é surpreendido”, faz ecoar, no fio do discurso, efeitos de sentidos que sinalizam para o fato de que ânimos exaltados, em função de uma possível má conduta do sujeito criança/adolescente, favorecem a violência. Alerta ainda, para a necessidade de pensar e ouvir, antes de agir, sentido reforçado pelo enunciado seguinte: “Ouça o que eles têm a dizer antes de tirar conclusões no escuro”. Por esse viés, podemos tomar como exemplo, o caso Izabela Nardoni, que ganhou destaque na mídia e em que o pai, com a ajuda da madrasta, supostamente num ataque de fúria, teria arremessado a menina pela janela.

SD4: USE A SETA. Se a criança mereceu uma bronca, você deve dizer explicadinho o porquê. Mostre a ela como fazer diferente nas próximas vezes.

A seta é um instrumento de sinalização utilizado pelo motorista para que os demais condutores e pedestres saibam a direção a ser tomada por um veículo. Por conseguinte, no eixo da formulação, na SD4, ecoam sentidos referentes à direção, a um modelo de educação por meio do diálogo, em que o sujeito pai e/ou responsável deve, antes de tomar uma atitude, “sinalizar”, isto é, conversar, mostrando a ele como, por que, ou o quê deveria ter feito. A palavra “explicadinho”, no diminutivo, pode ressoar o universo infantil e a paciência que os pais devem ter na educação dos filhos, já que, modernamente, eles não são considerados “adultos em miniatura”, mas humanos em formação.

“Mostre a ela como fazer diferente nas próximas vezes” sinaliza para o sentido de que a criança aprende pelo exemplo, e de que, a presença de uma pessoa comprometida com ela, como por exemplo, a mãe/pai, é um fator determinante durante a sua formação, pois é a partir dessa relação e dos exemplos que ela organiza os fundamentos de sua vida futura.

SD5: EVITE O EXCESSO DE VELOCIDADE. Vá devagar com seu filho. As crianças levam tempo para aprender as coisas. Não dá para conseguir tudo de uma vez.

Essa SD se inscreve, novamente, na FD do domínio do trânsito, pois compara a educação do sujeito-criança/adolescente com ele. O enunciado “EVITE O EXCESSO DE VELOCIDADE. Vá devagar com seu filho” sinaliza para os discursos desse campo do saber, segundo os quais, dirigir em alta velocidade pode provocar acidentes fatais. O mesmo ocorre com a vida do sujeito-criança/adolescente, que poderá sofrer danos irreversíveis se for educado de maneira inadequada.

Logo, os sentidos reforçam uma tentativa de fazer com que os pais tenham mais calma e paciência com seus filhos, evitando agressões de qualquer natureza. A justificativa de que “as crianças levam mais tempo para aprender as coisas”, faz ressoar discursos de outrora, isto é, que já circularam antes e em outro lugar, e segundo os quais, a criança não é um adulto em miniatura e, por isso, leva mais tempo para aprender.

SD6: SE BEBER, NÃO DIRIJA. Se beber deixe qualquer coisa séria para outro dia. A bebida é má conselheira. E arrependimento é pior do que ressaca.

Na SD6 há, novamente, um entrecruzamento da FD do trânsito com a FD que representa a educação do sujeito-criança/adolescente, mas sem deriva de sentido. “Se beber não dirija” reverbera, no eixo da formulação, uma campanha do Detran⁴¹ (Departamento Estadual de Trânsito), que já está em sua quarta edição e tem por objetivo conscientizar os motoristas a não fazerem uso de bebidas alcoólicas antes de dirigir.

Assim, irrompem, no fio do discurso, sentidos direcionados àqueles pais que fazem uso de bebidas alcoólicas, aconselhando-os a não tomar nenhuma atitude em relação ao sujeito-criança/adolescente quando estiverem sob o efeito dessa droga lícita. “Má conselheira” ressoa a dificuldade de discernimento, encaminhando para discursos sobre a violência

⁴¹O Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) foi criado como órgão do Poder Executivo Estadual, que fiscaliza o trânsito de veículos terrestres em suas respectivas jurisdições, no território Brasileiro. Entre suas atribuições, está a determinação das normas para formação e fiscalização de condutores.

doméstica, praticada, por sujeitos unidos por parentesco civil (esposa/marido) e/ou laços de sangue (pai, mãe, filhos, irmãos, etc), ou ainda, qualquer outro dano de natureza física, sexual e/ou psicológica à vítima. Ela implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Embora as SDs já citadas soem na superficial transparência da língua apenas como conselhos voltados para os pais e/ou responsáveis, na opacidade da linguagem, desponta a ideologia presente nos discursos, já que, segundo Pêcheux (1997), é por meio dela que o indivíduo é interpelado em sujeito, e é assim que a língua faz sentido.

Com relação ao não-verbal, também constitutivo do sentido, no canto inferior direito, foi sobreposta uma espécie de nota, de recado, com o nome da Rede que assina a propaganda e legitima a campanha, acompanhada da SD “Uma campanha a favor dos direitos das crianças e contra os castigos físicos e humilhantes”. Essa legitimação ocorre porque se trata de uma instituição que está autorizada a assinar a materialidade em questão, tendo em vista que sua missão é contribuir para o fim da prática dos castigos físicos e humilhantes, seja no meio familiar, escolar ou comunitário, ou seja, ela atua, principalmente, em defesa dos direitos do sujeito-criança/adolescente.

Na materialidade em questão, predomina o amarelo, que provoca o efeito de sentido de atenção, inscrevendo-a na FD do trânsito, já que faz retornar sentidos referentes ao maior cuidado por parte daqueles que ocupam o lugar de pais e/ou responsáveis pelo sujeito-criança/adolescente durante o processo educativo de seus filhos. O vermelho aponta tanto para a sinalização de trânsito, produzindo o efeito de sentido de proibição, como para o amor. No enunciado-imagem do coração ressoam sentidos sobre a educação que promove o desenvolvimento físico, emocional e social do sujeito-criança/adolescente, de forma saudável e participativa, e que se opõem aos métodos tradicionais de educação pautados nos castigos físicos e psicológicos.

Vale lembrar que, aqueles que desobedecem as leis pertencentes ao código de trânsito podem ser autuados e sofrer sanções, como, por exemplo, perder a carteira de habilitação. Assim, com o deslizamento de saberes, de um domínio discursivo para outros, ecoam também sentidos de que, os pais e/ou responsáveis, também poderão ser punidos caso utilizem castigos físicos durante a educação de seus filhos, e até mesmo correm o risco, em casos graves, de perder a guarda do sujeito-criança/adolescente.

Considerando que o discurso constitui-se na incompletude e as palavras de Orlandi (2007, p. 12) de que “a questão do sentido é aberta”, podemos dizer que a partir da metáfora – “a tomada de uma palavra por outra”, conforme Orlandi (2012, p. 44) – do carro pela criança e do trânsito/estrada pela vida, outros sentidos se tornam possíveis neste texto-imagem. O conceito de metáfora é aqui utilizado, para explicar o funcionamento dos enunciados-imagem, ou seja, para compreender como eles significam, uma vez que o carro e a estrada, na materialidade em questão, fazem ressoar sentidos relativos ao sujeito-criança/adolescente e à trajetória de vida que ainda irá percorrer.

É, portanto, por meio de processos metafóricos, que os já-ditos e, nesse caso, os já-vistos são atualizados, na forma de discursos transversos, e remetidos ao interdiscurso, pois conforme Pêcheux (1997a, p. 167, grifos do autor), “[...] o *interdiscurso enquanto discurso transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita”. No caso da materialidade em questão, os enunciados-imagem só significam, porque estão inscritos no interdiscurso.

No entanto, vale lembrar que o sentido de um enunciado ou enunciado-imagem não é literal, dada a incompletude da linguagem, seja ela verbal ou não verbal e depende da inscrição do sujeito em dada formação discursiva e que, no discurso, representa sua formação ideológica. Desse modo, o sentido sempre pode ser outro, já que o que significa em uma formação discursiva, pode não significar em outra.

3.1.3 Bater em criança é covardia

A terceira materialidade selecionada (texto-imagem 3) faz parte de uma campanha lançada pela comunidade “Pediatria Radical”, voltada para mães, pais e cuidadores, cujo fim é a troca de experiência, buscando interagir e cooperar na busca da saúde integral do sujeito-criança/adolescente, por meio do bom senso e do conhecimento das leis da natureza que regem os processos concernentes ao seu crescimento.

A comunidade foi criada sob a liderança da médica brasileira Thelma B. Oliveira, conhecida por Dr.^a Relva, para servir às mães que se interessam não só por temas relativos à pediatria, mas à educação e ao desenvolvimento do sujeito-criança/adolescente. Mantida pela livre participação de pediatras, mães, pais, cuidadores e professores, a tônica dos assuntos

discutidos é a filosofia do desenvolvimento do sujeito-criança/adolescente e o respeito a suas etapas naturais.

A ideia inicial da campanha surgiu em 2005, no *site* da comunidade “Pediatria Radical”, mas devido à efemeridade do espaço eletrônico e ao fato de o *site* ter passado por reformulações recentes, essa materialidade não se encontra mais disponível na página em que circulou inicialmente. Todavia, materialidades semelhantes a esta, com sentidos que retornam aos mesmos espaços do dizer, continuam circulando na *web*, nas páginas de comunidades em redes sociais, *sites* e *blogs*, com discursos em defesa do sujeito-criança/adolescente. Essas diferentes formulações do mesmo dizer já sedimentado, que retornam no eixo da formulação, são resultantes dos processos parafrásticos, uma das forças que trabalham o dizer. (ORLANDI, 2002, p. 36).

Texto-imagem 3



Fonte: *Site* Pediatria Radical (Disponível em <http://www.pediatrilaradical.com.br/index.html>. Acesso em 20/05/13).

O texto-imagem, pensado num sentido mais amplo, ressoa os maus tratos sofridos pelos sujeitos-criança/adolescente dentro do próprio lar. No fio do discurso, irrompem

sentidos de denúncia contra a violência praticada por aqueles que ocupam a posição-sujeito de pais e/ou responsáveis pela educação do sujeito-criança/adolescente.

Com relação às cores, o que significa mais fortemente é o preto, a “não cor”, que produz o efeito de sentido de morte e de terror. Assim, a cor preta para representar a mão que dá a palmada, produz o efeito de sentido de que castigos físicos são maléficos e podem trazer consequências negativas à educação do sujeito-criança/adolescente.

Esse sentido é reforçado pelo círculo que envolve a mão negra, com um traço em diagonal, que assim como nas placas de trânsito, provoca o sentido de proibição, de não permissão, reforçado pela cor vermelha, que encaminha para o sangue, para a violência e para a agressividade.

O laço, no canto inferior direito do cartaz – supostamente utilizado em campanhas por significar um nó que desata facilmente – faz ressoar outras campanhas em favor da vida, como, por exemplo, a de combate à AIDS, em que um laço vermelho – símbolo internacional da consciência sobre o HIV e a doença, e também de esperança e apoio àqueles que convivem com o vírus – é usado por um número cada vez maior de pessoas por todo o mundo. Do mesmo modo, o laço cor de rosa – mundialmente relacionado ao domínio do feminino – tem sido usado, no Brasil, nas Campanhas contra o Câncer de Mama, desde 2010, numa referência ao movimento popular designado “Outubro Rosa”, comemorado em todo o mundo.

No texto em questão, o laço amarelo pode produzir efeitos de sentido como neutralidade, por ser uma cor que não faz uma alusão direta à necessidade de proteger crianças do sexo feminino ou masculino, já que não se refere a nenhum desses domínios. Todavia, pode apontar também para a necessidade de “atenção” no que se refere à adoção de castigos físicos e psicológicos contra o sujeito criança-adolescente.

Há também, no canto superior direito, um enunciado-imagem apresentando Mona Lisa amamentando um bebê, acompanhado pelo nome da comunidade, “Pediatría Radical”. Mona Lisa - ou *La Gioconda*, em italiano - é uma famosíssima obra de arte, pintada em 1503, pelo italiano Leonardo da Vinci, que retrata a mulher da época em seus padrões de beleza. A amamentação, além de ser um método natural de alimentar o neném pelo fato de conter todas as vitaminas que um ser humano nos primeiros meses de vida necessita, fortalece o vínculo entre mãe e filho, contribuindo para o desenvolvimento do bebê. Assim, ao utilizar como logo da comunidade a Mona Lisa amamentando, um dos sentidos que pode reverberar é de que a amamentação é uma prática que deve ser executada por todas as mães, uma vez que, até mesmo Mona Lisa, ícone mundial de beleza, amamenta. Cabe lembrar que a Pediatría Radical

tem como uma de suas finalidades, defender o uso de leis naturais, como a amamentação durante a criação e desenvolvimento do sujeito-criança/adolescente.

Com relação ao verbal, no lado esquerdo do cartaz, na vertical, está a SD 1:

SD 1: Em apoio ao Projeto de Lei 2654/2003 (Maria do Rosário).

Essa SD dá visibilidade à Deputada Maria do Rosário (PT-RS), que encaminhou o Projeto de Lei em questão à Câmara de Deputados em 2003, e que em um de seus parágrafos dispõe sobre “[...] o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos”, legitimando assim, o discurso da não-agressão. Cabe lembrar que até o ano de 2008, o Projeto de Lei ainda não tinha sido votado, contudo, foi amplamente discutido devido ao caso Isabella Nardoni, já mencionado anteriormente.

A campanha “Bater em criança é covardia” nasce então, como uma espécie de resposta da sociedade, ainda atônita com o caso Nardoni, às denúncias de agressão contra o sujeito-criança/adolescente e também como uma tentativa de pressionar os deputados a votarem o Projeto de Lei que estava parado na Câmara. Em pouco tempo, a campanha ganhou força por meio do compartilhamento em *blogs* e redes sociais da *internet*.

(SD2) “Bater em criança é covardia”.

A SD 2 ressoa, no intradiscurso, sentidos relacionados às relações de força que se estabelecem no ambiente doméstico, à perversidade das relações desiguais, em que o sujeito-criança/adolescente ocupa o lugar de sujeito inferiorizado e oprimido, alvo de violência não só física, mas psicológica. As palavras “bater” e “covardia”, grafadas na cor vermelha, em destaque, podem também ecoar a violência e o sangue. Ressoam nessa SD, portanto, já-ditos relacionados às agressões sofridas por esse sujeito ao longo da história.

(SD3): Lei seca contra palmada.

No eixo da formulação, a terceira sequência discursiva, que compõe essa materialidade, reverbera sentidos referentes à Lei que proíbe a comercialização de bebidas

alcoólicas em períodos eleitorais e também às alterações no Código de Trânsito Brasileiro, que limita o consumo dessas bebidas por condutores de veículos. Em caso de transgressão, o condutor fica sujeito à multa, à suspensão da carteira de habilitação por doze meses e até mesmo à detenção, dependendo da concentração de álcool por litro de sangue.

A SD3 permite apontar, como um dos possíveis efeitos de sentido, que a Lei da Palmada deve ser tão rígida com os agressores como a Lei Seca o é com os infratores. Há, assim como no texto-imagem analisado anteriormente (texto-imagem 2), um entrecruzamento entre a FD do trânsito e a FD acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, apontando para os mesmos efeitos de sentido. Ou seja, esse texto-imagem materializa os saberes da FD na qual a comunidade “Pediatría Radical” se inscreve: a FD do domínio daqueles que se posicionam contra o uso de castigos físicos na educação do sujeito-criança/adolescente. Esse discurso funciona como contradiscurso àqueles segundo os quais bater traz educação, instalando sentidos de recusa e duvidando da evidência do que é posto como óbvio.

3.2 Discursos em circulação em *blogs* acerca da educação do sujeito-criança/adolescente

As materialidades seguintes foram selecionadas do *blog* “Crescer Sem Violência”, comunidade que, como o próprio nome sugere, também se posiciona em defesa da educação do sujeito-criança/adolescente livre de castigos físicos. Além do *blog*, a comunidade conta ainda com uma página no *facebook*, ambos criados no final do ano de 2013, na qual circulam discursos acerca do assunto. A comunidade tem dez membros dirigentes, uma delas, a neurocientista Andréia Mortensen, que junto com Ligia Moreiras Sena, também é autora do livro “Educar sem violência - criando filhos sem palmadas”, que pelo título, supostamente encaminha para os mesmos sentidos.

As materialidades selecionadas nesse grupo foram analisadas a partir do seu meio de circulação, ou seja, levando em conta a relação que se estabelece entre o texto-imagem e os demais elementos que compõem o *blog*. Para tanto, “printamos⁴²” a tela de onde o texto-imagem foi recortado, levando em conta, as condições de sua produção e que constituem a discursividade que não pode ser apagada no gesto de análise.

O *blog* acessado do qual foram “printadas” as materialidades é constituído por um mesmo cabeçalho, que dá visibilidade ao logo da comunidade “Crescer Sem Violência”, de fundo preto, no qual ressoa, pelo trabalho da memória discursiva, a história de maus tratos a

⁴² Segue em anexo os *prints* com as páginas do *blog* “Crescer Sem Violência”, na íntegra, onde as materialidades foram selecionadas.

que foi submetido o sujeito-criança/adolescente ao longo dos tempos, produzindo efeitos de sentido de morte e de luto. Nesse cabeçalho funciona uma espécie de mote: “Exemplo é o mais importante”, que estabelece relação com os discursos que antecedem as materialidades e que apontam para o sentido de que a educação se faz pelo modelo e não pela violência, avaliando os enunciados “Sem Palmadas” e “Conexão entre pais e filhos”, inscritos, respectivamente, no canto superior esquerdo e ao centro.

Ainda no cabeçalho, com um clique em “Pensamento crítico”, automaticamente é possível acessar o último *post*. Nas colunas laterais, podem ser visualizados *posts* e comentários mais recentes, além de arquivos por ano e mês, categorias por temas afins, metas (registrar, entrar, etc.). Há ainda, um campo destinado à pesquisa e, na barra lateral, é possível “curtir” a página de mesmo nome no *facebook*.

Abaixo das materialidades, há atalhos que direcionam para outros espaços virtuais, tais como *twitter*, *facebook* e *google*, para endereços de outros *posts* do próprio *blog*, além de um espaço para comentários, conferindo o efeito de sentido de que todos os membros que o acessam podem dar sua opinião. Todas as materialidades do *blog* “Crescer sem violência” são chanceladas por um logo, que se encontra na parte inferior direita do texto-imagem em análise, no qual há duas mãos unidas, uma maior e outra menor, acompanhadas do nome da comunidade. Um dos sentidos possíveis para o enunciado-imagem das mãos dadas é o de que os sujeitos devem caminhar juntos, de modo que, aqueles que assumem o lugar de pai/mãe, conduzam o sujeito-criança adolescente, durante a vida, por meio de uma educação livre de qualquer tipo de violência.

3.2.1 Tapa na bunda é ou não um ato de violência?

O primeiro texto-imagem desse grupo começou a circular em 21/12/2013, mês em que foi criado o *blog* “Crescer Sem Violência”. O enunciado acima da materialidade “Educar sem violência é possível” estabelece relação de sentido não só com o texto-imagem, bem como com outros que o antecedem e o sucedem, e que apontam para a possibilidade de educar o sujeito-criança/adolescente por meio do respeito e do amor. O efeito de sentido de sofrimento, provocado pelo castigo físico e, mais especificamente pelo “tapa na bunda”, deriva do enunciado-imagem de um sujeito-criança chorando.

Texto-imagem 4



Conexão entre pais e filhos

Sem palmadas

Crescer Sem Violência

Pensamento crítico

Exemplo é o mais importante

Página Inicial About

← "Antes de corrigir, conecte-se com seu filho."
(Kelly Bartlett)

Por que será que muitos dos pais que um dia apanharam
na infância também BATEM? →

Educar sem violência é possível.

Publicado em dezembro 21, 2013 por janandr

A forma como tratamos as crianças deixa marcas profundas e duradouras. Educar sem violência é possível. Permita que seu filh@ se lembre sempre do seu respeito e amor.

Tapa na bunda é ou não um ato de violência?

Muitas pessoas dizem que não, com o argumento de que há violências piores. Então, subentende-se que sim. Tapa na bunda é um ato de "violência branda, 'educativa', 'pedagógica' etc."; seja lá o que dizem, é um ato de violência. Muito provavelmente com boas intenções, mas não descaracteriza o ato.

Raquel Santos pedagoga

**Conecte-se com o seu filho.
Curta a educação positiva.**



Crescer sem violência é muito melhor!

[About these ads](#)

Posts Recentes

- Punir criança com enurese está associado com depressão e redução na qualidade de vida – estudo
- As joias mais valiosas que você terá ao redor do seu pescoço...
- Suas expectativas são o problema. Não seu filho.
- Nosso primeiro trabalho é acolher as necessidades físicas e emocionais dos nossos filhos...
- Guiemos, ensinemos, orientemos limites à criança desde cedo, com amor, paciência e empatia.

Comentários recentes

-  janandr em A onda "mais" e...
-  Day em A onda "mais" e...
-  Luiza em Por que as pessoas negam os tr...

Fonte: <https://crescersemviolencia.wordpress.com/2013/12/21/educar-sem-violencia-e-possivel/#respond>(Blog Crescer Sem Violência. Publicada em 21/12/13. Acesso em 28/09/14).

No que se refere ao verbal, dividimos os enunciados em 5 SDs, conforme seguem:

SD1: Tapa na bunda é ou não um ato de violência?

A SD1 provoca o efeito de sentido de dúvida, de incerteza a respeito de o “tapa na bunda” constituir ou não uma violência, contra o sujeito-criança/adolescente. A pergunta é formulada a partir do “é ou não é”, encaminhando para o que Pêcheux (1990, p. 28) designa

de formulação de aparência logicamente estável e que encaminha para a resposta “sim” ou “não”, silenciando um problema que é social e histórico. No fio do discurso, pelo trabalho da memória, ressoam outros dizeres sobre a educação do sujeito-criança/adolescente pautados nas agressões físicas e psicológicas e comumente aceitos pela formação social como uma maneira admissível de educação. A resposta ao questionamento é formulada na SD 2:

SD2: Muitas pessoas dizem que não, com o argumento de que há violências piores. Então, subentende-se que sim.

O enunciado “Muitas pessoas dizem que não, com o argumento de que há violências piores” aponta para o fato de que um número considerável de pessoas aceita esse tipo de educação, pois admite que haja outros tipos de violência que trazem maiores consequências. Também ecoam sentidos sobre sujeitos que foram “educados” nos moldes tradicionais, que incluíam todo o tipo de castigos, e mesmo assim, se tornaram pessoas “de bem”, contradizendo o argumento de que o “tapa na bunda” causa danos psicológicos.

Contudo, no enunciado seguinte, irrompe o discurso de um sujeito que ocupa a posição de pedagoga, ou seja, de um profissional que trabalha com a educação de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, legitimando o discurso de que o “tapa na bunda” constitui uma forma de violência, isto é, a pergunta é respondida por um sujeito autorizado a fazê-lo, não deixando espaço para a dúvida e para a contestação.

A assinatura da pedagoga valida o discurso produzido pela comunidade “Crescer Sem Violência” e inscreve o dizer na FD da pedagogia, que defende que a educação e a aprendizagem do sujeito-criança/adolescente deve acontecer por meio do diálogo.

SD3: Tapa na bunda é um ato de ‘violência branda, ‘educativa’, ‘pedagógica’, etc.; seja lá o que dizem, é um ato de violência.

Nesta SD, ressoam, pelo interdiscurso, outros dizeres que se inscrevem na FD que defende a utilização dos castigos físicos e psicológicos na educação do sujeito-criança/adolescente, sob o argumento de que o “tapa na bunda” constituiria uma ‘violência branda, ‘educativa’, ‘pedagógica’. Os adjetivos aspeados provocam o efeito de sentido de

ironia⁴³, uma vez que funcionam, nessa SD, de modo contrário, pois nem um tipo de violência pode ser considerado “brando”, “educativo” ou “pedagógico”. Violência é sempre violência, em qualquer situação.

De acordo com Garcia (2003, p. 1405), o tipo discursivo lúdico e o discurso irônico constituem formas de resistência do sujeito *na* e *pela* linguagem, pois são usados quando o sujeito não pode/não deve dizer o que pensa/quer, em razão do lugar que ocupa, tendo em vista as relações hierarquizadas que caracterizam a nossa formação social. Conforme a autora, eles constituem efeitos de sentido produzidos “[...] de um lugar (isto é, por uma posição-sujeito) em que há assimetria nas relações de poder, funcionando justamente como mecanismos de superação desta assimetria (ao menos a nível imaginário do sujeito)”.

“Seja lá o que dizem, é um ato de violência” ressoa os discursos já ditos sobre o “tapa na bunda”, refutando o discurso anterior e mais uma vez, irrompe o discurso sobre a violência, legitimado pelo sujeito que ocupa a posição de pedagoga e, que, portanto, está autorizado a dizer o que diz. Trata-se de uma afirmação “é um ato de violência”, não havendo espaço para a dúvida, para a contestação. Esse mesmo sentido irrompe na SD 4:

SD4: Muito provavelmente, com boas intenções, mas não descaracteriza o ato.

Essa SD não descarta a hipótese de que os sujeitos-pais que fazem uso da palmada para educar seus filhos podem ter boas intenções, todavia, a adversativa “mas” sinaliza para a oposição, para ideia contrária, que considera a prática uma violência. Nesta formulação, o mesmo sujeito que ocupa a posição de pedagoga e justifica a “boa intenção” dos sujeitos-pais ao usarem o “tapa na bunda”, como método educativo, devolve-lhes a responsabilidade pelas consequências negativas que a prática pode trazer, pois lembra que, mesmo com boas intenções, ele não deixa de constituir uma violência.

SD 6: Conecte-se com seu filho. Curta a educação positiva.

Nesta última sequência discursiva, o uso de termos da *internet*, como “conectar” e “curtir”, pode ecoar sentidos a respeito de que os pais devem estar “ligados”, isto é, sempre presentes na vida de seus filhos. Porém, isso somente será possível, se o sujeito que ocupa o lugar de pai, dentro da família, “curtir”, isto é, adotar a “Educação Positiva”, forma de

⁴³ A ironia é uma modalidade discursiva que faz parte do discurso lúdico, entendido por Orlandi (1996, p. 155), como o tipo de discurso em que o sentido “vaza”, abrindo espaço para a polissemia.

abordagem advinda da Psicologia, voltada para a educação, seja na escola, na família, na sociedade, que se embasa em medidas que não utilizam a violência física e psicológica, promovendo o desenvolvimento físico, emocional e social dos sujeitos-criança/adolescentes de forma participativa.

Os saberes produzidos no interior da FD da pedagogia e de acordo com os quais “bater” no sujeito-criança/adolescente pode gerar dor, ressentimento e traumas são legitimados pelo enunciado-imagem de um sujeito-criança chorando, aparentemente sozinho, ao fundo do texto-imagem em questão. Esse enunciado-imagem faz retornar, ainda, no eixo da formulação, sentidos de que muitos sujeitos-criança/adolescentes sofrem calados, efeito reforçado pela cor cinza ao fundo, que aponta para a dor, para o sofrimento, para a tristeza.

3.2.2 Quando eu bato é ruim, mas quando me batem é educação

O segundo texto-imagem, também recortado do *blog* “Crescer Sem Violência” (texto-imagem 5), apresenta o mesmo cabeçalho, já analisado anteriormente e é também seguido por dois *links*, como também já apontado, que direcionam para outras postagens. Publicado em 15/04/2014, portanto, anteriormente à aprovação da Lei, o corpo do *post* é composto pelo enunciado “O exemplo é a forma mais poderosa e efetiva de educar”, sinalizando que a educação deve ser baseada em modelos e que essa é a melhor forma de educar, efeito produzido pela utilização de “poderosa” e “efetiva”. Também nesse enunciado irrompe o discurso autoritário, não deixando margem para a polissemia.

A pergunta “Que exemplo você acha que está dando quando bate na criança para ‘ensiná-la’ a não bater em outras crianças?” confere um efeito de proximidade do sujeito-navegador, em razão do uso de “você” e o verbo “ensinar” entre aspas encaminha para a ironia, pois estabelece um jogo com “bater”, ressaltando a diferença entre essas duas práticas. O efeito de proximidade é reforçado pela SD1, formulada em primeira pessoa e pelo enunciado-imagem de um sujeito-criança.

Texto-imagem 5



Conexão entre pais e filhos

Sem palmadas

Crescer Sem Violência

Exemplo é o mais importante

Pensamento crítico

[Página Inicial](#) [About](#)

← Os perigos de deixar chorar

As 10 coisas que eu preciso para crescer →

O exemplo é a forma mais poderosa e efetiva de educar

Publicado em [abril 15, 2014](#) por [janandr](#)

O exemplo é a forma mais poderosa e efetiva de educar.

Que exemplo você acha que está dando quando bate na criança para 'ensiná-la' a não bater em outras crianças?



Posts Recentes

- Punir criança com enurese está associado com depressão e redução na qualidade de vida - estudo
- As jóias mais valiosas que você terá ao redor do seu pescoço...
- Suas expectativas são o problema. Não seu filho.
- Nosso primeiro trabalho é acolher as necessidades físicas e emocionais dos nossos filhos...
- Guiemos, ensinemos, orientemos limites à criança desde cedo, com amor, paciência e empatia.

Comentários recentes

-  janandr em A onda "mais" e...
-  Day em A onda "mais" e...
-  Luiza em Por que as pessoas negam os tr...
-  janandr em Aa crianças estão sempre ...
-  janandr em Você sabe a diferença entre ca...

Arquivos

- janeiro 2015
- agosto 2014
- julho 2014
- junho 2014
- maio 2014
- abril 2014
- março 2014
- fevereiro 2014
- janeiro 2014
- dezembro 2013

Categorias

- Adolescentes
- Alfie Kohn
- Alice Miller
- Amamentação
- Andréia Mortensen
- Blogs
- Bullying

Fonte: <https://crescersemviolencia.wordpress.com/2014/04/15/o-exemplo-e-a-forma-mais-poderosa-e-efetiva-de-educar/#respond> (*Blog Crescer Sem Violência*. Publicada em 15/04/2014. Acesso em 28/09/14).

SD1: Então quando eu bato em outra criança é ruim. Mas, quando você me bate é ‘educação’. Hum... agora entendi!

Nessa SD ecoa, novamente, efeitos de sentido referentes à necessidade de uma educação por meio do exemplo, apontando para o sentido de que aqueles que ocupam o lugar de pais não querem que seus filhos cresçam violentos e agressivos, todavia, tentam “educá-los” por meio de atos violentos. Assim, essa SD ressoa o ditado popular: “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, que aponta para o fato de que, por vezes, as pessoas dão conselhos, mas elas próprias não os seguem.

“Educação”, também grafada entre aspas, reforça esses sentidos e faz circular o discurso irônico, pois “educar” não é “bater”, de acordo com a FD da Psicologia ou da Pedagogia, nas quais, provavelmente, se inscreveriam dizeres tais como: “a educação pelo diálogo é o melhor caminho”, “palmada é um ato violento”, entre outros que deles derivam. O enunciado “Hum... agora entendi” produz não apenas o efeito de sentido de crítica, mas novamente de ironia, reforçando o enunciado anterior e encaminhando para o pressuposto de que o sujeito criança-adolescente segue o exemplo dos seus pais. “Hum...” produz o efeito de que o sujeito criança-adolescente não está falando, mas pensando, fazendo ressoar, no fio do discurso, a submissão e o silenciamento a que foi exposto o sujeito-criança/adolescente ao longo dos tempos, posto que, se ele verbalizasse o que sentia/sofria, seria novamente vítima de violência, mais uma vez, reforçando as relações de força no interior da família e produzindo efeitos de sentido de ironia.

SD2: (Nunca dito por uma criança)

Nessa SD, os parênteses marcam o não pertencimento ao discurso do sujeito criança/adolescente, pois não é mais ele quem fala, mais outro sujeito que se insere no discurso. Nela ressoa também a interdição, uma vez que, a posição-sujeito que a criança ocupa não a autoriza a produzir sentidos relacionados ao uso de castigos físicos. Essa interdição ressoa pela história como memória, pois conforme já assinalamos, durante muito tempo, o sujeito-criança/adolescente foi considerado insignificante e submisso aos pais.

3.2.3 Agora é Lei Menino Bernardo

O texto-imagem 6 foi publicado no dia cinco de junho de 2014, um dia após a aprovação pelo Senado, da “Lei Menino Bernardo”, votada exatamente no Dia Mundial Contra a Agressão Infantil e, portanto, em 04 de junho. Nessa mesma data, o grupo “Crescer Sem Violência” lançou, em parceria com as organizações não governamentais norte-americanas *Stop Spanking* e *Stophittingusa.org*⁴⁴, uma cartilha sobre o porquê e como educar sem palmadas.

O projeto original, de autoria de Al Crowell⁴⁵, foi traduzido para o português por Andréia Mortensen, que por meio de uma linguagem simples, objetiva ajudar o entendimento do conceito de Disciplina Positiva, lembrando que o desenvolvimento infantil é dividido em estágios. De acordo com a cartilha, “entender as características de cada um pode ajudar os pais a saberem o que esperar, de fato, e a evitar expectativas irreais sobre seus filhos”.

Cabe lembrar, que a formulação de discursos como esse não é nova, pois conforme já mencionamos no segundo capítulo, já no século XVII, foi produzido um tratado para os pais, com a finalidade de aconselhá-los sobre como educar o sujeito-criança/adolescente. Depois dele, muitos outros foram criados ao longo do tempo e, com o advento do Movimento do Politicamente Correto⁴⁶, a cada dia surgem outros nos mesmos moldes, que buscam produzir seus efeitos, repetindo o que já foi dito em outro lugar, em outro momento.

Nessa materialidade, a tela de onde foi selecionada também é aberta com o cabeçalho do *blog* “Crescer Sem Violência”, e logo abaixo dele é possível acessar as matérias postadas no dia anterior e posterior, sinalizando para o efeito de continuidade e de que o sujeito-navegador possivelmente se interessa por outros discursos que tecem redes de sentido com o corpo do *blog*, constituído pelo discurso da ministra Ideli Salvatti, da Secretaria de Direitos Humanos, e pela materialidade em análise.

O enunciado “Aprovada no SENADO a Lei Menino Bernardo” sustenta o discurso da ministra acerca da aprovação da Lei pelo senado, produzindo o efeito de sentido de que ela está a poucos passos de ser sancionada. O discurso da ministra legitima a aprovação da Lei, porque esse sujeito está autorizado a dizer o que diz, sobre ela, em razão do lugar que ocupa.

⁴⁴A *Stop Spanking* e a *Stophittingusa.org*. são instituições não governamentais norte-americanas que lutam pela defesa do sujeito-criança/adolescente daquele país ser educado livre sem punição corporal e/ou emocional.

⁴⁵Vice-presidente da instituição norte-americana *U.S. Alliance to Stop the Hitting of Children*, que reúne sujeitos, grupos e organizações, trabalhando para o fim de todas as formas de castigo físico e emocional contra o sujeito-criança/adolescente, especialmente em escolas e lares.

⁴⁶O politicamente correto (ou correção política) se refere a uma suposta política, que consiste em tornar a linguagem aparentemente neutra, evitando que possa ser ofensiva ou discriminatória para certas pessoas ou grupos sociais.

Antes do discurso da ministra, o endereço eletrônico <http://goo.gl/8RQwhp> encaminha para o *site* de notícias do Senado Federal, que dá visibilidade à aprovação da referida Lei, os seus objetivos e sobre a mudança de nome, inicialmente batizada de “Lei da Palmada”, e agora, “Lei Menino Bernardo”. Traz ainda, discursos de cinco sujeitos que ocupam a posição de senadores e que defendem a aprovação do Projeto de Lei, além do discurso da ex-apresentadora Xuxa Meneghel, produzindo o efeito de sentido de credibilidade e de que a Lei possibilitará o estabelecimento de novas relações familiares, não mais pautadas nos castigos físicos e psicológicos.

Há, ainda, o discurso de um senador, que critica a aprovação da Lei, já que, segundo ele, 80% das propostas estão contemplados no ECA, além de ressaltar a carga de subjetividade que a perpassa, solicitando que no texto final sejam diferenciados “educação de filhos” e “violência”. Por fim, a matéria diferencia “castigo” de “tratamento cruel degradante” e anuncia medidas a serem tomadas caso a Lei seja infringida, salientando que o Projeto prevê que o Estado deve organizar políticas públicas e desenvolver campanhas de conscientização sobre o assunto. Acima da materialidade, o *#crescersemviolencia* encaminha para uma página da comunidade no *facebook*.

Texto-imagem 6



— Dia Mundial Contra Agressão contra a Criança Todo ditador tormenta seu povo da mesma forma que sofreu na infância — Alice Miller. —

Aprovada no SENADO a Lei Menino Bernardo!
 Publicado em [junho 5, 2014](#) por [janandr](#)

Aprovada no SENADO a Lei Menino Bernardo:
<http://goo.gl/8RQwhp>

“A Lei Menino Bernardo é uma mobilização educativa e um alerta à sociedade para que nossas crianças sejam educadas com o máximo de respeito, cuidado e carinho em seus lares. A constituição garante proteção integral da infância e este é mais um instrumento legal para assegurar esse direito”, afirmou a ministra Ideli Salvatti agora há pouco após aprovação por unanimidade pelo plenário do Senado.

No Dia Mundial contra agressão a criança não poderia haver notícia MELHOR!

[#crescersemviolencia](#)

VIVA, agora é LEI menino Bernardo.

Agora as crianças têm seus direitos reconhecidos e não podem ser agredidas sob hipótese alguma!!

AGORA nosso trabalho de trazer informação e conscientização começa! E contamos com vocês!




tpress.com/2014/06/1520617_644193242331888_8953985754039822992_n.jpg

Posts Recentes

- Punir criança com enurese está associado com depressão e redução na qualidade de vida - estudo
- As joias mais valiosas que você terá ao redor do seu pescoço...
- Suas expectativas são o problema. Não seu filho.
- Nosso primeiro trabalho é acolher as necessidades físicas e emocionais dos nossos filhos...
- Guiemos, ensinemos, orientemos limites à criança desde cedo, com amor, paciência e empatia.

Comentários recentes

-  janandr em A onda “mais” e...
-  Day em A onda “mais” e...
-  Luiza em Por que as pessoas negam os tr...
-  janandr em Aa crianças estão sempre ...
-  janandr em Você sabe a diferença entre ca...

Arquivos

- janeiro 2015
- agosto 2014
- julho 2014
- junho 2014
- maio 2014
- abril 2014
- março 2014
- fevereiro 2014
- janeiro 2014
- dezembro 2013

Categorias

Fonte: *Blog Crescer Sem Violência* (<https://crescersemviolencia.wordpress.com/2014/06/05/aprovada-no-senado-a-lei-menino-bernardo/>). Publicado em 05/06/14. Acesso em 26/09/14.

Essa materialidade sinaliza para a aprovação da Lei pelo Senado, efeito que deriva do enunciado-imagem de crianças sorrindo e com as mãos para cima, gesto comum no

universo infantil, quando se comemora algo. Funciona, ainda, nesse enunciado-imagem, pela memória, o sentido de que nenhum sujeito-criança/adolescente, independente de idade ou raça deve sofrer qualquer tipo de castigo físico e psicológico, dada às diferentes etnias e idades representadas.

Lembramos também, que a escolha das cores, na publicidade, assim como a linguagem, não é neutra, pois o uso de uma e não outra tem por finalidade produzir dado efeito de sentido e não outro. Assim sendo, na materialidade em questão, a mistura de cores aponta para sentidos relacionados à alegria da infância, reforçando o sentido de que nenhum sujeito-criança/adolescente, independente de sexo, cor ou idade, deve ter seus direitos respeitados, e pelo trabalho da memória, a mochila escolar ressoa efeitos de sentido relacionados ao direito à escola e de ser educada sem a utilização de castigos físicos.

No que se refere ao verbal, a SD1, transcrita a seguir, também encaminha para o sentido de comemoração, de festejo. A escolha do tamanho das letras também não foi aleatória, já que letras maiúsculas são utilizadas para enfatizar algo, produzindo assim, o efeito de destaque, de maior importância.

SD1: VIVA, agora é LEI menino Bernardo.

“VIVA” reforça, mais uma vez, a comemoração pela aprovação da Lei e a palavra “agora” inscreve a SD no tempo presente, sinalizando que a prática dos castigos físicos na educação do sujeito-criança/adolescente perdurou por muito tempo, suscitando muita discussão. Além disso, funciona como uma espécie de alerta, pois aponta para as possíveis sanções, punições a que estão sujeitos os possíveis agressores, ou seja, o sujeito-agressor, “agora” está submetido ao Estado, mas não o era antes.

No entanto, não se trata de qualquer lei, mas daquela que ficou popularmente conhecida como a “Lei da Palmada” e rebatizada de “Lei Menino Bernardo”, conforme já mencionamos. Assinalamos, nesse ponto, que essa escolha também não foi fortuita, pois, rebatizar a Lei com o nome do garoto morto, provavelmente surtiria o efeito de comoção da sociedade, contribuindo para que houvesse uma maior aceitação pela sociedade, fazendo ecoar as histórias de outros sujeitos-criança/adolescente, vítimas de maus tratos pelos pais e/ou responsáveis, como o caso Isabella Nardoni, em 2008, lançada da janela do apartamento em que moravam o pai e a madrasta ou da procuradora aposentada de Justiça, Vera Lúcia Gomes, acusada e presa pelo crime de tortura contra uma menina de dois anos que tinha adotado, ou ainda, o caso de Edson Novaes, filmado por seu filho mais velho, de 17 anos,

espancando os outros dois, de 7 e 8 anos, em 2011, entre tantos outros, que deram visibilidade à violência a que estão expostos os pequenos, até mesmo dentro de casa e que contribuíram para pesar na decisão de aprovação da Lei.

SD2: Agora as crianças têm seus direitos reconhecidos e não podem ser agredidas sob hipótese alguma!

Nessa SD, o uso do advérbio de tempo também inscreve a SD na atualidade, reiterando sentidos de que em outros tempos, o sujeito-criança/adolescente não tinha seus direitos reconhecidos e, constantemente, era vítima de maus tratos na escola e até mesmo dentro da casa, uma vez que era tida como incapaz e mais fraca, pois o que funciona dentro da família, assim como na sociedade, são relações de força hierarquizadas.

Contudo, essa SD apaga a existência de outros documentos oficiais que também tratam dos direitos da infância, como por exemplo, a Constituição Federal, lei maior de um país, e o ECA, cujo objetivo é a proteção integral do sujeito-criança/adolescente, por meio da aplicação de medidas legais, caso algum direito seja infringido. Ressoam então, sentidos referentes à ineficiência dos documentos e à perpetuação da violência contra esse sujeito, o que é reforçado pelo enunciado “[...] e não podem ser agredidas sob hipótese nenhuma”, que não deixa brechas para a polissemia e ratifica o discurso da não-agressão.

SD3: AGORA nosso trabalho de trazer informação e conscientização começa! E contamos com vocês!

Novamente, o “AGORA” inscreve a SD não no passado, mas no presente, desconsiderando ações e documentos anteriores, referentes à educação do sujeito-criança/adolescente, livre de castigos físicos. Isso ocorre, porque, segundo Orlandi (2012a), o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz, só pode ser dito daquela forma e não de outra (esquecimento de ordem enunciativa), ou ainda, de ser a origem de seu dizer, sob o qual tem absoluto controle (esquecimento de ordem ideológica). Esse esquecimento, todavia, é um acontecimento parcial, visto que, muitas vezes, recorremos às redes parafrásticas, para produzir nossos discursos.

De acordo com Pêcheux e Fuchs (1997b, p. 169, grifos dos autores), a família parafrástica constitui a “matriz do sentido”, uma vez que o efeito de sentido é constituído no interior dela. Segundo os autores: o “[...] ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente

concebível na medida em que se concebe essa sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)”.

Considerando a heterogeneidade da FD, podemos dizer que, no texto-imagem em questão, duas FDs se imbricam, pois há um entrecruzamento de saberes pertencentes à FD jurídica, já que ela retoma sentidos referentes à lei enquanto instrumento de repressão usado pelo Estado para manter a ordem e saberes pertencentes à FD da educação do sujeito-criança/adolescente, que ecoam tanto no texto-imagem quanto nas SDs analisadas.

É importante lembrar ainda, que é justamente por meio da ideologia e da filiação a uma formação discursiva, que “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. (PÊCHEUX, 1997a, p. 161, grifos do autor).

EFEITO DE FECHAMENTO

Pensar a “finalização” de um trabalho que tem como aporte teórico a Análise de Discurso requer certa cautela, uma vez que, para essa perspectiva teórica, a incompletude é condição da linguagem, pois a língua está sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas. Assim, nesta etapa do trabalho, pensamos em um “efeito de fechamento”, já que o sentido é lacunar e depende de como se inscreve na história, entendida não como sucessão de fatos, mas como lugar do embate entre o sentido já sedimentado e aquele produzido na atualidade.

Pelo mesmo viés, tomamos o *e*-espaço como espaço de circulação de discursos, que faz com que o sujeito acredite que nele, pode ter acesso a tudo e controlar tudo o que diz, dada também à incompletude desse espaço discursivo, embora essa seja mais uma ilusão que o constitui. Desse modo, nosso objetivo, neste trabalho, foi analisar materialidades das quais irrompem dizeres acerca da educação do sujeito-criança/adolescente, a fim de verificar que efeitos de sentido produzem e quais memórias retornam nelas. Pretendíamos também, analisar que formações discursivas (FDs) entrecruzaram esses discursos, permitindo compreender as posições ideológicas colocadas em jogo nos processos discursivos.

O interesse pela pesquisa nasceu da observação de diferentes materialidades que circularam na mídia, mais especificamente no *e*-espaço, referentes ao Projeto de Lei 7.672/2010, conhecido como “Lei da Palmada”, e que foi rebatizado de “Lei Menino Bernardo”, em junho de 2014 (Lei 13.010/14), quando foi sancionado, e que visa coibir pais e/ou responsáveis de impor qualquer tipo de castigo físico e/ou degradante ao sujeito-criança/adolescente.

Para atingir nossos objetivos, dentre o arquivo constituído, selecionamos seis materialidades, que têm circulado na *internet*, mais especificamente nos *sites* da “Rede Não Bata Eduque” e da comunidade “Pediatria Radical”, e no *blog* “Crescer Sem Violência”, organismos que se posicionam em defesa da educação do sujeito-criança/adolescente livre de castigos físicos e/ou degradantes.

Para respaldar o gesto analítico, tomamos a família como um conjunto de sujeitos que (con-)vivem no espaço urbano e que ocupam lugares determinados no espaço do privado, de onde não só produzem discursos, como também são afetados por outros, inclusive do domínio do público. Mobilizamos então, os conceitos de *casa* e *rua*, elementos organizadores do espaço urbano (ORLANDI, 2004), e que neste trabalho, equivalem a *público* e a *privado*.

De acordo com a vertente teórica em que nos inscrevemos, o espaço urbano não é um lugar vazio, mas um espaço de interpretação em que o simbólico e o político entram em confronto, materializando-se por meio de práticas sociais tecidas pelos sujeitos a partir das relações urbanas. Desse modo, na cidade, a família e, mais especificamente os sujeitos que a compõem, apesar de terem a ilusão de que tudo podem dizer/fazer, são afetados não apenas por discursos que irrompem de outros lugares, como da igreja, da escola, da mídia, entre outros, mas também por regulamentos, normas e leis impostas pelo Estado, e que visam à ordenação dos espaços público e privado, delimitando o que pode/deve ou não pode/não deve ser feito ou dito.

Inscrita nesse espaço, a família – instituição política – tem passado por transformações, não apenas no que se refere a sua estrutura e aos lugares ocupados por aqueles que a constituem, mas também no que diz respeito ao modo de educar os filhos, por exemplo. Contudo, essas mudanças têm gerado discussão e suscitado a criação de leis, que fazem circular discursos em defesa dessas novas estruturas familiares (casamento homoafetivo) daqueles que, não sendo capazes de se defender sozinhos (Lei Maria da Penha e Lei Menino Bernardo), necessitam delas para se proteger.

Dessa forma, a cada dia mais, o Estado vem interferindo no que pertence ao domínio do privado, e pensar nessa relação entre lei/Estado e família implica considerar que ambos são marcados por uma tensão, mas, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, pela complementaridade, pois a lei pertence ao domínio do público, igualando os sujeitos sem considerar as relações peculiares existentes na esfera do privado, isto é, aquilo que é próprio dos sujeitos, da casa e, por consequência, da família. Contudo, são as leis que “controlam” as práticas de acordo com a ideologia daquela formação social, mas não teriam sentido se não houvesse sujeitos, e por conseguinte, famílias para disciplinar, para controlar.

Os discursos sobre a educação do sujeito-criança/adolescente não são novos, mas ganharam destaque, mais recentemente, em virtude do grande número de casos envolvendo violência contra esse sujeito e que culminaram na proposta da Lei que ressoa nas materialidades selecionadas. O gesto interpretativo empreendido atesta que, nas materialidades que constituíram o *corpus* deste trabalho, retornam discursos já-ditos sobre a educação do sujeito-criança/adolescente, isto é, são produzidas diferentes formulações de dizeres já sedimentados, que produzem os efeitos do “novo”, do “nunca dito”, e cuja interpretação somente é possível pelo funcionamento da memória discursiva, que permite a atualização dos dizeres e que, por isso, afeta o modo como o sujeito significa numa dada

situação discursiva, ou mais especificamente, neste trabalho, como o Estado e a família significam a educação desse sujeito.

Embasadas no discurso autoritário, as materialidades analisadas não abrem espaço para a contestação e para a polissemia, nem mesmo aquelas que circula(ra)m no *blog* – e- espaço que permite ao sujeito-navegador fazer comentários, produzindo seu próprio discurso – pois de acordo com a ideologia da nossa formação social, não é permitido “bater” em criança. Logo, “somos todos a favor” da lei Menino Bernardo e também dos discursos que ecoam dela. Ser contra, isto é, não ignorar/assumir o “real da família”, significa pensar no político, ou seja, nas condições sócio-históricas que determinam essa instituição tão marcada pela “falta”, no Brasil. Não se trata, no entanto, de defender a violência contra o sujeito-criança/adolescente, mas de abandonar discursos homogeneizantes, que não deixam espaço para que a própria família decida como quer educar suas crianças.

Vale ressaltar ainda, que assim como o espaço virtual é incompleto, lacunar, assim também é o sentido, e só podemos chegar a ele, verificando a inscrição do sujeito em dada FD, entendida, neste trabalho, como a “matriz dos sentidos”, pois é essa inscrição do sujeito em uma FD que sustenta os dizeres. Nas materialidades analisadas, em que o não-verbal também contribui para a produção dos sentidos, entrecruzam-se saberes provenientes de diferentes domínios: do trânsito, da Psicologia, da Pedagogia e do Direito. No entanto, embora haja esse imbricamento, não há deslizamento de sentidos, uma vez que em todos os textos-imagem ressoam efeitos de sentido acerca da educação do sujeito-criança/adolescente ausente de castigos físicos e/ou degradantes.

Assim, nas diferentes materialidades analisadas ao longo desse trabalho, sentidos sobre a educação do sujeito-criança/adolescente são atualizados, o que significa que os sujeitos dos discursos, nesse caso, as entidades que assinam as materialidades analisadas, se identificam com o discurso do Estado, e a família, interpelada por esse discurso, apaga seu real. Portanto, o Estado “molda suas ovelhas” (ALTHUSSER, 1984), apagando o político, e a família submete-se a ele, por meio das suas leis. Dizendo de outro modo, não resta, à família, outra opção, a não ser a de sujeitar-se ao Estado e aos dizeres que dele irrompem, na forma de leis. Trata-se, portanto, da individua(liz)ação da forma-sujeito pelo discurso do Estado.

Cabe lembrar também, que nem todos os sujeitos-pais e/ou responsáveis têm acesso ao ambiente virtual, principalmente aqueles que ocupam lugares menos favorecidos socialmente, apontados como sendo onde ocorre o maior número de casos de violência contra o sujeito-criança/adolescente, pois na nossa formação social, ela está quase sempre relacionada à pobreza. Todavia, isso não significa que em outros “lugares” não haja violência infantil, mas

diferentemente, nesses “outros lugares”, os discursos são silenciados, e quando não o são, são espetacularizados pela mídia, seja ela impressa ou digital. Logo, a *internet* funciona como um instrumento de controle para homogeneizar/massificar a família e a sua publicização nesse espaço é um modo de apagar a sua ordem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, M. A. **Pesquisa Qualitativa e Violência Doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA)**: por que, como e para que investigar testemunhos de sobreviventes. São Paulo: Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo. 2004.

AZEVEDO, M. A., & MERIN, M. S. de S. **Psicologia e política**: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro. São Paulo: Cortez Editora, FAPESP, 2005.

BRASIL. **Lei 13.010/1014**, de 04 de junho de 2014. Publicada no Diário Oficial da União em 27 de junho de 2014.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal : Centro Gráfico, 1988.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F; LEANDRO FERREIRA, M. (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p. 15-22.

CURY, M.; PAULA, P. A. G. de; MARÇURA, J. N.. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Anotado. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

DIAS, C. P. **O ensino, a leitura e a escrita:** sobre conectividade e mobilidade. Entremeios, v. 9, p. 9-11, 2014. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>> Acesso em 08 de out. 2014.

_____. Linguagem e tecnologia: uma relação de sentidos. In: PETRI, Verli e DIAS, Cristiane (orgs.). **Análise de discurso em perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

_____. **e-urbano:** a forma material do eletrônico no urbano. In: DIAS, C. (org.) e-urbano. LABEURB/NUDECRI, UNICAMP: Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/index.htm>> Acesso em 17 de ago. 2014.

_____. **Mémória & escrita:** o atravessamento de sentido das cartas no e-mail. Letras, v. 18, n. 2, 35-49. 2008. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11978>> Acesso em 02 de set. 2014.

_____. **A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv /.** 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERNANDES, C. B. **Entre o mesmo e o diferente: trajetos dos enunciados proverbiais nos discursos publicitários.** 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível:** O discurso na história da Linguística. Pontes: Campinas, 2004.

GALLO, S. M. L. A internet como acontecimento. In: INDURSKY, F., MITTMAN, S. e FERREIRA, M. C. L., (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GARCIA, T. M. **O Funcionamento da Comparação na Construção do Discurso Irônico em Crônicas Jornalísticas e Luís Fernando Veríssimo.** Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003 (1403-1410). Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/195.pdf>. Acesso em 16 de Set. de 2014.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. [1971]. A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso:** apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Unicamp, 1992.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento e fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITMANN, S. et all. **Práticas Discursivas e Identitárias: Sujeito e Língua**. Porto Alegre/RS: Nova Prova, 2008.

_____. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João, 2007.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni. (org). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e via social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEDEIROS, C. S. de. Mídia e sociedade no espaço digital. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Consultada no Portal Labeurb <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

MILNER, J. C. **O Amor da Língua**. Trad. Ângela Cristian Jesuíno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MITTMANN, S. O professor e as redes do dizível no ciberespaço. **Linguasagem**, v. 2, p. 12, 2008. Disponível em http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao02/02smd_sm.php. Acesso em 17 out. de 2014.

MONTEIRO, L. Perguntas e respostas sobre violência contra crianças. In: **Observatório da infância**. Disponível em http://www.observatoriodainfancia.com.br/printSecao.php3?id_rubrique=77 Acesso em 16 de Set. de 2014.

MOREIRA, V. L., BASTOS, G. G., ROMÃO, L. M. S. Discurso homofóbico em blogs: tessituras da violência e(m) rede. **Calidoscópio**. Vol. 10, n. 2, p. 161-170, mai/ago 2012© 2012 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2012.102.04. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.04/981>> Acesso em 06 de Set. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012d.

_____. **A contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade**. RUA [online]. 2010a, n. 16. Vol. 2 – ISSN 1413-2109. Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?id=91&pagina=10>> Acesso em 01 de set. 2014.

_____. (org.). **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A Fabricação do Consenso**. Campinas/SP: RG Editores, 2010b.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. ed. Campinas- SP: Pontes, 1996.

_____. **O Discurso Fundador: a formação de um país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1997b.

_____. Ler o arquivo hoje. In.: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas, SP: Unicamp, 1994.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PERROT, M. Introdução ao capítulo Os Atores. In: **História da Vida Privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra.** Coleção organizada por Philippe Ariès e Georges Duby. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. In: **História da vida privada 5: da Primeira Guerra a nossos dias.** Organização de Antoine Prost e Gérard Vincent Chartier. Coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby. Trad. Denise Bottman. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROMÃO, L. M. S. Na teia eletrônica, fragmentos da memória. In: MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade: materialidade do espaço.** Campinas: LABEURB/NUDECRI-UNICAMP, 2004.

SOUZA, E. Blog. In: J. SPYER (org.), **Para entender a internet: noções, práticas e desafios da comunicação em rede.** São Paulo, Não Zero. 2009.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Edart. 1976.

VENTURINI, M. C. **Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração.** Passo Fundo/RS: UPF, 2009a.

_____. Leitura de um espaço urbano: subjetividade e poder das palavras. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, 2009b.

ZANDWAIS, A. **Perspectivas da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux na França:** uma retomada do percurso. Série Cogitare. Santa Maria/RS: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

