



Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da psicologia do desenvolvimento

*Ana Laura Godinho Lima**

Resumo: O artigo recorre aos escritos de Michel Foucault sobre a análise do discurso, para caracterizar as exigências que se impõem aos intelectuais ao adentrarem uma formação discursiva. Examinam-se as condições requeridas para se ocupar a posição de sujeito do enunciado, bem como as regras subjacentes à formação dos objetos, dos conceitos e à escolha dos temas e teorias, os quais tanto permitem como restringem as possibilidades de formação dos enunciados. A análise incide especificamente sobre os discursos da psicologia destinados aos professores em formação, investigando a hipótese de que, na primeira metade do século XX, o tema do desenvolvimento tratado no âmbito da teoria da recapitulação constituiu uma estratégia recorrente para a formulação de enunciados reconhecidos como verdadeiros.

Palavras-chave: Análise do discurso. Formação de professores. Psicologia educacional. Estudos foucaultianos. Manuais de ensino.

Authors and ways of entering the discourse: an examination based on developmental psychology

Abstract: The article refers to Michel Foucault's writings on discourse analysis to characterize the requirements that intellectuals should accomplish when entering a discursive formation. It examines the conditions required to occupy the position of subject of the utterance, as well as the rules underlying the formation of objects, concepts and the choice of theories and themes, which both allow and restrict the possibilities of the formation of statements. The analysis focuses specifically on the discourses of psychology designed for teacher training, investigating the

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail:* alglima@usp.br *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

hypothesis that, in the first half of the 20th century, the theme of development dealt with in the context of recapitulation theory constituted a recurrent strategy for the formulation of statements recognized as true.

Keywords: Speech analysis. Teacher training. Educational psychology. Foucaultian studies. Textbooks.

Auteurs et façons d'entrée dans le discours: un examen base sur la psychologie du développement

Resumé: L'article utilise les écrits de Michel Foucault sur l'analyse du discours pour caractériser les exigences imposées aux intellectuels en entrant dans une formation discursive. Il examine les conditions requises pour occuper la position de sujet de l'énoncé, ainsi que les règles qui sous-tendent la formation d'objets, de concepts et le choix de théories et de thèmes, qui permettent et restreignent les possibilités de formation d'énoncés. L'analyse se concentre spécifiquement sur les discours de psychologie destinés aux enseignants en formation, en étudiant l'hypothèse selon laquelle, dans la première moitié du XXe siècle, le thème du développement traité dans le contexte de la théorie de la récapitulation constituait une stratégie récurrente pour la formulation d'énoncés reconnus comme vrai.

Mots-clés: Analyse du discours. Formation des enseignants. Psychologie de l'éducation. Études foucaultiennes. Manuels d'enseignement.

Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde uma certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. (FOUCAULT, 2010, p. 28-29).

A quem esteja familiarizado com os livros *A ordem do discurso* e *A arqueologia do saber*, poderá parecer estranha a proposta de refletir sobre o ofício do intelectual a partir deles, pois nesses trabalhos Foucault propõe uma modalidade de análise do discurso que não privilegia a figura do autor. Em vez disso, detém-se no exame das relações que se pode caracterizar entre os próprios discursos como práticas, as quais permitem identificar um conjunto de regras a que os intelectuais encontram-se submetidos ao escreverem seus textos, ao pronunciarem as suas falas, ao delinearem a sua própria obra. A partir da perspectiva aberta pela análise arqueológica, o autor não é considerado como a origem do conhecimento e da verdade, mas como ocupante circunstancial de uma posição em um sistema de formação de enunciados. Foucault propõe-se a

liberar os discursos daquilo a que se refere como “a sujeição antropológica” e que consiste em fazer do sujeito - sua consciência, seu pensamento, sua psicologia - a origem e o princípio de explicação dos enunciados. Em vez disso, toma como núcleo de análise os discursos das ciências humanas para verificar como se constituiu nesse discurso o homem como duplo empíricotranscendental, simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento.

Considerar a atuação dos intelectuais recorrendo à arqueologia do saber requer uma mudança de foco nas análises: em vez de partir dos indivíduos, sua biografia, sua consciência, seu contexto social e histórico para compreender o sentido de sua obra, inicia-se a partir de um conjunto de discursos e procura-se caracterizar, a partir das regularidades manifestas no nível dos textos, as práticas discursivas em que se envolveram os seus signatários. Uma vez que todo intelectual encontra-se engajado nessas práticas, a possibilidade de examinar e descrever as regras subjacentes a diferentes formações discursivas permite analisar uma dimensão central das suas atividades. Segundo Alfredo Veiga-Neto, a propósito dessa modalidade de análise, “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso” (VEIGA-NETO, 2011, p.

99). A propósito, vale retomar uma questão dirigida a Foucault antes mesmo da publicação de *A arqueologia do saber* acerca do cerceamento que essa ordem impõe ao pensamento dos sujeitos e a reação do autor, formulada no texto *Resposta a uma questão* e comentada por Thiago Ribas,

Contra a objeção de aprisionar o Homem em um sistema de pensamento fechado que só „um apelo ao acontecimento selvagem” seria capaz de transformar, Foucault começa sua resposta mostrando que para ele não se trata de uma oposição simples entre o sistema ou a liberdade humana, mas sim de um estudo do funcionamento de diferentes sistemas discursivos que, por fazer aparecer a multiplicidade dos enunciados, permitirá um *diagnóstico* sobre o nosso pensamento atual (RIBAS, 2017, p. 44).

Atualmente, proliferam no campo educacional “pesquisas que se propõem a analisar discursos – de professores e professoras, de alunos de diferentes níveis, de instituições ligadas à educação, de textos oficiais sobre políticas educacionais, entre outros” (FISCHER, 2012, p. 73). A perspectiva foucaultiana de análise do discurso, além de oferecer ricas possibilidades para a reflexão sobre o que se diz, o *ça parle* no domínio da educação, como afirma Rosa Maria Bueno Fischer, pode contribuir para pensar de outro modo as próprias práticas discursivas dos intelectuais na área.

Este artigo recorre a escritos de Foucault sobre a análise do discurso com o objetivo de caracterizar a prática partilhada por um grupo específico de intelectuais, aqueles que se dedicaram à escrita de manuais de ensino destinados a professores em formação. Incide especificamente sobre o discurso da psicologia, disciplina que se tornou central nos currículos, apresentando-se como fundamentação científica do ensino, ao dar acesso às verdades sobre a criança e o seu desenvolvimento, seu aprendizado e suas necessidades. A análise toma como fontes primárias 51 manuais publicados no Brasil no decorrer do século XX e orienta-se por questões como as seguintes: Que condições precisaram ser atendidas

por um intelectual para ocupar a posição de autor desse tipo de livro? Como se caracteriza a prática discursiva partilhada por esses autores? Que objetos, conceitos e escolhas teóricas constituíram a partir de sua escrita? Muitos autores participaram nessa formação discursiva, mas certamente não qualquer pessoa. No decorrer do século XX variaram as condições requeridas para a escrita de um manual de psicologia educacional, as quais incluíram a posse de um diploma, a ocupação de certos cargos institucionais e a experiência docente. A escrita dos manuais associou-se frequentemente ao estudo dos autores estrangeiros para a preparação de aulas e, às vezes, à realização de pesquisas e a organização de eventos acadêmicos. A criança em desenvolvimento constituiu um objeto central do discurso, e a sua descrição esteve estreitamente associada a considerações sobre as influências relativas dos fatores associados a *nature x nurture* no desenvolvimento, assim como também à teoria da recapitulação.

A seguir, apresentam-se considerações teórico-metodológicas sobre posição de sujeito do enunciado e a função-autor a partir dos escritos de Foucault e suas implicações para a compreensão da produção intelectual. Depois disso, a partir do exame dos manuais, busca-se caracterizar mais detidamente as práticas discursivas partilhadas pelos autores envolvidos em sua escrita, bem como algumas transformações que se pôde observar no período considerado.

Considerações teórico-metodológicas sobre as modalidades enunciativas e a função autor

Em *A arqueologia do saber*, Foucault se propõe a operar com a noção de descontinuidade na história do pensamento. Observa que embora essa noção já estivesse incorporada há décadas no trabalho dos historiadores, demorava a ser assimilada nesse domínio em particular, porque, segundo ele, “A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 14) e serve de

abrigo para a soberania da consciência. O propósito de evidenciar a descontinuidade na história do pensamento, que já se delineava em *A história da loucura* (2000), constitui uma tentativa de pensar um método que permita liberar a história do tema antropológico, do pressuposto de que o homem encontra-se na origem do conhecimento. As ciências humanas, ou, mais precisamente, os saberes sobre o homem são o seu objeto privilegiado. O autor procura formular uma descrição histórica dessas disciplinas que não seja evolutiva ou progressista e que além disso, renuncie a toda forma de antropologismo, ou seja, a fundamentar os discursos e suas transformações seja no homem como objeto estável, *desde sempre aí*, seja na consciência transcendental do sujeito. Quer, ao contrário, verificar justamente como pôde se formar discursivamente esse duplo empírico-transcendental.

O livro começa por questionar as noções de tradição, influência, desenvolvimento e evolução, mentalidade e espírito, por constatar a dificuldade de demonstrar as relações de continuidade entre os discursos a partir dessas noções, geralmente aceitas antes de qualquer exame. E desconfia dos agrupamentos familiares realizados a partir das categorias ciência, literatura, filosofia, religião, as quais são relativamente recentes e cujas fronteiras não são muito bem definidas. Indaga se unidades discursivas como “*a medicina, a gramática, a economia política*” não são apenas reagrupamentos retrospectivos, que nos enganam sobre o passado das ciências, fazendo-as coincidir com o progresso da razão e do entendimento acerca dos mesmos objetos ou das mesmas questões desde sempre colocadas, concepção que ele pretende desafiar.

O autor propõe-se a empreender uma história dos sistemas de pensamento que recusa os pressupostos da continuidade e do progresso e renuncia a considerar o sujeito como a fonte original do conhecimento. Em vez disso, dispõe-se a analisar o próprio discurso e suas regularidades. Depois de pôr em questão as principais unidades discursivas às quais estamos habituados – o livro, a obra – toma como ponto de partida as “disciplinas”, embora as considere também duvidosas como unidades,

sendo preciso verificar por meio da análise se elas se sustentam como “formações discursivas”. Em busca de critérios para a delimitação das formações discursivas, formula então quatro hipóteses, as de que a unidade do discurso se apoia no objeto, ou na modalidade enunciativa, ou na estrutura conceitual ou nos temas e teorias identificáveis em um conjunto de textos. Todas elas são examinadas e recusadas, pois em todos os casos, o que se verifica não é a unidade, mas a dispersão, seja dos objetos, seja dos modos de enunciar ou dos conceitos ou dos temas e teorias. Cada um desses aspectos é detalhado nos capítulos seguintes de *A arqueologia do saber*.

No que diz respeito aos objetos, o autor observa que no interior de uma mesma disciplina, como por exemplo a psicopatologia, os objetos são diversos e instáveis. Alguns deixaram de existir, alguns novos surgiram, outros se transformaram. Mas pode-se identificar as regras que permitiram a formação desses objetos dispersos, que se constituíram a partir das interações entre superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação. A loucura surge nas famílias, no trabalho, na comunidade religiosa e posteriormente na arte, no regime penal, que são suas superfícies de emergência. Suas instâncias de delimitação são a medicina, a justiça, a autoridade religiosa e enfim a crítica literária e artística. As grades de especificação aplicadas à loucura foram a distinção corpo/ alma, a vida e a história do indivíduo. Portanto, o discurso não descreve objetos exteriores, mas forma os objetos de que fala, visto que os objetos resultam das relações entre esses diferentes planos de diferenciação. Sendo assim, o objetivo da análise não é atravessar o discurso para alcançar as coisas além dele, mas analisar o discurso como instância de formação de objetos.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa dizer “alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações

de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2004, p. 50).

A arqueologia dirige-se à formação discursiva dos objetos. Embora possa estar relacionado a algo que existe fora do discurso, o objeto não apresenta uma correspondência simples com o que está no mundo e, em todo caso, não é essa relação que se trata de examinar. Não se busca descrever o discurso como representação fiel ou infiel de algo exterior, mas de identificar a partir de que regras específicas se formam os objetos em um dado discurso.

A análise incide ainda sobre as modalidades enunciativas. Quanto a esse aspecto, busca identificar quem pode participar de um discurso em particular, em que lugares institucionais se forma esse discurso e que posição o sujeito deve ocupar em relação aos objetos sobre os quais se pronuncia. A propósito do discurso médico, o autor observa que

As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que

observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente; utiliza intermediários instrumentais que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, asseguram sua passagem de um nível superficial a um nível profundo, o fazem circular no espaço interior do corpo – dos sintomas manifestos aos órgãos, dos órgãos aos tecidos e dos tecidos, finalmente, às células. A essas situações perceptivas é preciso somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações (no ensino teórico ou na pedagogia hospitalar; no sistema da comunicação oral ou da documentação escrita: como emissor e receptor de observações, de relatórios, de dados estatísticos, de proposições teóricas gerais, de projetos ou de decisões) (FOUCAULT, 2004, p. 58).

As diferentes situações do médico, que dão oportunidade para os diferentes tipos de enunciados, são estabelecidas por um feixe de relações entre os espaços, as técnicas, os saberes disponíveis e as funções exercidas pelo médico. O discurso médico encontrou espaço propício para a sua elaboração e difusão no hospital, mas também no laboratório e no consultório particular. Recorreu à sua própria “biblioteca”, formada não apenas pelos livros, mas também por um campo documentário constituído por relatórios, registros de observação, estatísticas etc. O discurso da psicologia para professores em formação constituiu-se inicialmente nas faculdades de medicina e de direito, antes de se transferir para as escolas normais, seus laboratórios de psicologia experimental e as clínicas de higiene mental associadas às redes de ensino público e, posteriormente, para os cursos de pós-graduação das faculdades de educação e de psicologia. Para a psicologia educacional, o fato do discurso ser resultado de estudos realizados predominantemente na biblioteca ou no laboratório, em uma universidade estrangeira, em uma clínica de atendimento à crianças consideradas “problemas” ou em

um grupo de pesquisas associado a um programa de pós-graduação é relevante na caracterização do seu sistema de formação e deve ser levado em conta.

É necessário, portanto, caracterizar a situação em que se encontra aquele que se pronuncia. A modalidade de prática em que está envolvido demanda um discurso do tipo diagnóstico, explicativo, pedagógico, combativo? Independentemente de ter mudado de ideia, o mesmo indivíduo pode formular discursos de tipos diferentes em razão da posição que ocupa ao tomar a palavra. Seu discurso não será o mesmo e não obedecerá às mesmas regras caso se pronuncie como professor em sala de aula, como pesquisador no laboratório ou em um congresso, como militante em uma manifestação. Em cada uma dessas situações há uma ordem do discurso, um conjunto de regras a serem observadas, mesmo que na maioria dos casos elas não se encontrem explicitamente formuladas e mesmo que o sujeito não esteja consciente de estar envolvido em uma prática regulada. Há modos previstos de iniciar a fala ou o texto, procedimentos para ligar os enunciados e para se referir a outros discursos, modos reconhecidos de associar um argumento ao nome de uma autoridade reconhecida no campo; de estabelecer a verdade das afirmações; de derivar consequências práticas ou recomendações para a ação das verdades estabelecidas; de formular exemplos. Na análise arqueológica, não se procura extrair o que pode haver de verdadeiro no discurso, desconsiderando-se todo o resto – as descrições de casos, as prescrições – nem se procura alcançar o pensamento ou a racionalidade do sujeito. Em vez disso, caracteriza-se o discurso tal como foi enunciado e identifica-se suas condições de possibilidade, os tipos de instituições, materiais e práticas que o tornaram possível. O próprio sujeito não é pensado como unidade de sentido ou como sujeito unificado, visto que o mesmo sujeito pode exercer práticas discursivas distintas, cada qual com as suas próprias regras. “O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser

determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 61).

Além da formação dos objetos e das modalidades enunciativas, a arqueologia se volta ainda para a formação dos conceitos e dos temas e teorias, as quais são consideradas como estratégias ou modos de entrada possíveis em uma prática discursiva. Apesar da dispersão dos conceitos em um discurso, o exame dos enunciados permite identificar regularidades no modo como são articulados. Essa modalidade de análise não se interessa pela definição ideal do conceito, nem pretende investigar seu desenvolvimento gradual na mente do autor, mas considera o discurso como espaço de emergência dos conceitos:

Na análise que aqui se propõe, as regras de formação têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo (FOUCAULT, 2004, p. 69).

Cada formação discursiva permite identificar também certos temas ou teorias, a depender do seu nível de formalização, os quais correspondem a estratégias para a formação de enunciados. Para a arqueologia, a formação dessas estratégias não deve ser considerada como resultado de um processo evolutivo e nem do acaso das circunstâncias, mas da própria prática regulada do discurso, que abre um campo de opções possíveis. Quanto a essa dimensão, a análise pode direcionar-se à caracterização das alternativas que se encontram em um discurso e reparam enunciados formados a partir das mesmas regras em dois conjuntos, segundo a forma “ou bem isso... ou bem aquilo” (FOUCAULT, 2004, p. 73), bem como à caracterização da “economia da constelação discursiva” à qual o discurso pertence, ou seja, “o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e vizinhos” (op. cit., p. 74) e ainda às relações que se

pode estabelecer entre o discurso e outras práticas. Assim como para os elementos precedentes – os objetos, as modalidades enunciativas e os conceitos – também no que diz respeito às estratégias, um discurso poderá ser individualizado sempre que se identificar o mesmo conjunto de regras de formação das estratégias. As escolhas estratégicas não são consideradas como a expressão de interesses individuais ou de grupos formados em outro lugar, mas como “maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos” (FOUCAULT, 2004, p. 77). Não se deve supor ainda que, sob as escolhas estratégicas divergentes na superfície do discurso haja o discurso ideal, que evolui lentamente até que as confusões na superfície se dissipem.

E, assim como não seria preciso relacionar a formação dos objetos nem às palavras nem às coisas, a das enunciações, nem à forma pura do conhecimento nem ao sujeito psicológico, a dos conceitos, nem à estrutura da idealidade nem à sucessão das ideias, não é preciso relacionar a formação das escolhas teóricas nem a um projeto fundamental nem ao jogo secundário das opiniões. (FOUCAULT, 2004, p. 78).

A arqueologia consiste numa análise histórica dos discursos tomados como “acontecimentos” e como “monumentos”, ou seja, como modos de existência que apresentam uma espessura própria e não são meros reflexos ou representações de objetos exteriores. Além de caracterizar as relações entre seus elementos constituintes – objetos, modalidades enunciativas, conceitos, temas e teorias - considera ainda as relações entre os discursos e outros acontecimentos discursivos e não discursivos. Tais relações, no entanto, não são supostas *a priori*, a análise recusa qualquer pressuposição de causalidade ou determinação entre os níveis discursivo e não discursivo, tem como princípio que “só a pesquisa concreta pode descobrir as formas específicas dessa articulação” (MACHADO, 1981, p. 179). Considerar os discursos como acontecimentos e monumentos implica ainda levar em conta um “efeito

de raridade”, ou seja, reconhecer que “os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em déficit” em relação a tudo o que a língua permitiria formular (FOUCAULT, 2004, p. 135). Como observou Candiotto,

Foucault precisa que a arqueologia quer ser a história “não do ponto de vista dos indivíduos que falam” e sim da perspectiva das “coisas ditas”. Ela opera na consistência do discurso, ao prescindir daquilo que se quis dizer, do fundo que permanece mudo detrás das frases; sua constituição é estabelecida pela „diferença entre o que se poderia dizer corretamente numa época (segundo as regras da gramática e da lógica) e o que é efetivamente dito. O campo discursivo é a “lei dessa diferença” (CANDIOTTO, 2013, p. 40).

Em sua aula inaugural proferida no Collège de France, ao discorrer sobre as modalidades de controle que incidem sobre o discurso, Foucault observava que no interior de cada cultura nem tudo pode ser dito, não se pode dizer qualquer coisa de qualquer modo e nem todo mundo está autorizado a falar de certas coisas. Dentre os modos de controle que incidem sobre o discurso, ele se referia à função do autor, que se manifesta como um princípio de agrupamento dos discursos e faz com que certos discursos, aqueles que têm autoria, sejam associados a uma identidade, uma biografia, uma formação, um pensamento, que então constituem o “foco da sua coerência” e indicam o modo como devem ser lidos. Anteriormente, no texto *O que é um autor?* assinalara que

para um discurso, ter um nome de autor, o fato de que se pode dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto (FOUCAULT, 1992, p. 45).

O princípio de autoria funciona também como um modo de classificação, e é preciso decidir, entre tudo o que foi pronunciado por um autor, o que faz parte de sua obra e o que deve ser deixado de fora. Para o intelectual que escreveu um compêndio para uma disciplina, o qual reúne as suas aulas, pode ser difícil distinguir a sua “obra” do seu ensino e de outras obras. Se, no livro publicado, ele reproduz em seus próprios termos um exemplo consagrado de um autor estrangeiro ou se, em uma aula, improvisa um exemplo que depois não publica, como decidir da autoria em cada caso? Se se levar em conta ainda os seus planejamentos, um diário de classe, os exercícios que elaborou, os textos que traduziu ou adaptou para uso dos alunos, uma entrevista que concedeu para o jornal da escola, uma fala que preparou para um evento comemorativo, verifica-se que não basta considerar como parte de sua obra tudo o que escreveu, mas é preciso tomar uma série de decisões que não são simples.

O discurso da psicologia educacional destinado à formação de professores

A opção por privilegiar nesta análise os manuais destinados à formação dos professores em vez das obras dos grandes psicólogos justifica-se em função do objetivo de compreender as relações que se pode estabelecer entre o discurso veiculado nesses livros e as condições específicas em que se encontravam os intelectuais brasileiros que atuaram nas escolas normais e posteriormente nos cursos de pedagogia e licenciatura, exercendo paralelamente ou alternadamente as funções professor, autor e pesquisador. Para tanto, é importante considerar a função e o tipo de reconhecimento conferido a esse tipo de texto, que não equivale ao que foi conferido aos discursos teóricos reconhecidos como grandes obras.

(...) Poderíamos, então, destacar a hierarquia construída na literatura educacional dividindo os textos em dois níveis, um mais legítimo – ligado à produção de saberes teóricos – e outro mais relacionado às práticas docentes. Essa divisão estruturou os conteúdos dos manuais pedagógicos e foi reconhecida em afirmações como a de Rafael Grisi (1956), ele mesmo escritor de um manual, segundo as quais existiu uma “pedagogia dos céus”, feita pelos teóricos, em academias e bibliotecas, e uma “pedagogia da terra”, realizada pelos professores no dia-a-dia de suas atividades (SILVA, 2018, p. 44-45).

Sendo assim, quando se trata do discurso dos manuais de ensino destinados à formação dos professores, a questão da autoria apresenta especificidades que é preciso considerar, uma vez que frequentemente esses textos foram produzidos por professores, cuja atividade docente se sobreponha à da escrita. Na condição de professores que se decidiram a sistematizar seus estudos das obras dos autores de referência, quase sempre estrangeiros, ou se propuseram a reunir e publicar as suas aulas dedicadas ao estudo desses autores, frequentemente negaram a originalidade de seus trabalhos, praticamente renunciado à autoria. Como observou Vivian

Batista da Silva, em extensa investigação sobre os manuais de Didática, “os manuais puderam ser chamados de obras de *lectores*, pois selecionaram ideias contidas nas obras de *auctores*” (2018, p. 60). Esse foi também o caso de muitos dos manuais de psicologia produzidos no Brasil, cujos autores eram, em sua grande maioria, professores da matéria nas escolas normais ou cursos superiores de formação docente. A partir da leitura da introdução dos manuais, constata-se a recorrência com que se afirmava que o objetivo do livro não era trazer dados novos ou teorias inéditas, mas apenas apresentar em língua portuguesa uma introdução à matéria para os iniciantes, a partir da síntese do conteúdo da bibliografia, em grande parte disponível apenas em língua estrangeira. Com essa preocupação, alguns professores-autores evitaram inclusive a

exposição de seus próprios pontos de vista, entendendo que os alunos deveriam ser apresentados às diferentes perspectivas para formar seu próprio juízo sobre a matéria. Um exemplo interessante de como se pensou a distinção entre a posição de professor e a posição de autor foi encontrado no livro *Compêndio de Psychologia* (1925), de Henrique Geenen, para quem “Ao lente cabe dirigir a mente do aluno, não ao compêndio clássico que deve expor o mais claramente possível as várias opiniões sobre as questões debatidas, para que o aluno conheça o estado da questão” (Prefácio à 1ª. edição). É curioso observar como Geenen inverte as posições, tal como usualmente compreendidas, conferindo autoria ao professor, que expressava suas convicções para “dirigir a mente do aluno”, mas não ao autor, que deveria se restringir a transmitir o conhecimento disponível. Compreensão análoga aparece décadas mais tarde, no livro *Psicologia evolutiva: problemática do desenvolvimento* (1983), em que Merval Rosa atribui inventividade ao professor e ao aluno, mas não ao autor que, no caso do livro didático, deveria circunscrever-se à apresentação de um roteiro para o estudo da matéria:

Trata-se evidentemente de um trabalho didático a nível expositivo e destinado a principiantes no campo da psicologia. O autor não se propõe a apresentar teorias pessoais sobre os assuntos aqui tratados. Não há, portanto, no presente trabalho nenhuma pretensão de originalidade. O autor entende que o livro didático é produzido no contexto daquilo que Kuhn chama de “ciência normal”, em seu famoso ensaio sobre a estrutura das revoluções científicas. O livro didático é apenas um roteiro numa área de estudos. O valor econômico e a melhor utilização de um livro-texto dependem em grande parte da criatividade do professor e do próprio aluno que dele fizer uso (ROSA, 1983, p. 9-10).

Entre os procedimentos de controle que incidem sobre o discurso, Foucault se refere ao comentário. Em um nível se situam os discursos originários ou principais e em outro os discursos que os comentam, os

quais tendem a ser menos importantes e duradouros. Essa distinção, contudo, não é estável, uma vez que um texto pode surgir como comentário para em seguida tornar-se principal em relação a outros textos que o comentam. Além disso, não se deve supor que os discursos originários não se referem a outros discursos, mas consistem na pura representação do mundo ou na pura expressão do pensamento de seu autor. Para Foucault, também os discursos primordiais são recomposições inesperadas de outros discursos e assim sucessivamente. Quanto ao comentário, sua função é dupla, pois consiste tanto em fazer proliferar os discursos quanto em “dizer *enfim* o que estava articulado no *texto primeiro*” (FOUCAULT, 2010, p. 25). Se o comentário é um procedimento de controle dos discursos, é porque busca cerceá-lo, coibir a multiplicidade aberta pelo discurso principal. Foucault afirma, a propósito do comentário, que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (idem, p. 26), evidenciando que o comentário retém ou faz retornar o discurso principal, fixando-o e tentando impedi-lo de se transformar, evitando assim que outras coisas sejam ditas.

Quando se trata do livro didático, o comentário também apresenta especificidades, já que frequentemente corresponde à seleção dos pontos mais importantes dos textos principais e à sua tradução em linguagem acessível, para adequá-lo aos leitores principiantes. Dentre os livros de psicologia educacional, diversos foram aqueles cujos autores expressaram a preocupação em evitar estender a discussão teórica e preferiram, em vez disso, aproximar o conteúdo científico da vida prática, por meio de exemplos e ilustrações, para favorecer a compreensão dos professores em formação e serem úteis.

(...) pôs o autor mãos à obra com a determinação de produzir um livrinho que, não sendo absolutamente novidade, constituísse, entretanto, uma contribuição aos alunos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação. Para isso, foram as lições ilustradas, tanto quanto possível, com exemplos e problemas da vida

prática, eliminada a preocupação de debater teorias que complicam os estudos preliminares de tão importante matéria (CASASSANTA, 1955, s.p.).

Todos esses cuidados, se por um lado podem ter contribuído para despertar o interesse e facilitar o entendimento dos textos principais, por outro intensificaram o controle da apropriação das teorias psicológicas feita pelos normalistas, inclusive por meio de sua redução e simplificação. Muitos professores-autores foram principalmente comentadores das obras dos grandes psicólogos, cujas teorias procuraram traduzir e adaptar para uso dos estudantes brasileiros. Nessa condição, alguns entre eles escreveram manuais de outras disciplinas do curso normal, além da psicologia, como foi o caso de Afro do Amaral Fontoura, autor dos diversos livros que compuseram a *Biblioteca Didática Brasileira*, da Editora Aurora, e Theobaldo Miranda Santos, que escreveu os numerosos volumes da coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*, da Companhia Editora Nacional e Ruy de Ayres Bello¹. Tendo escrito tantos livros sobre matérias distintas, compreende-se que

¹ Fontoura escreveu, entre outros, os seguintes livros: “*Fundamentos da Educação* (1ª. ed. em 1949 e 8ª. ed. em 1965); *Sociologia educacional* (1ª. ed. em 1951 e 17ª. em 1967); *Metodologia do Ensino Primário* (1ª. ed. em 1955 e 16ª. ed. em 1966); *Psicologia Geral* (1ª. ed. em 1957 e 15ª. ed. em 1967)” (SILVA, 2018 p. 310). Theobaldo Miranda Santos, além de ter escrito *Noções de psicologia educacional*, foi autor de *Metodologia do ensino primário* (1955); *Noções de prática de ensino* (1958), *Manual do professor primário* (1962); *Noções de pedagogia científica* (1963) e ainda de “*Noções de filosofia da educação; Noções de história da educação; Noções de sociologia educacional, Noções de didática especial, Noções de administração escolar; Manual do professor secundário, Orientação psicológica da criança, Noções de psicologia experimental, Noções de psicologia da criança, Noções de psicologia do adolescente, Noções de psicologia da aprendizagem, Noções de psicologia aplicada, Grandes mestres da pedagogia moderna, Grandes mestres da psicologia moderna, Dicionário de pedagogia moderna* (informações constantes em *Manual do professor primário* (6ª. ed., 1962)”) (SILVA, 2018, p. 310). Ruy de Ayres Bello escreveu *Introdução à Psicologia Educacional*, cuja segunda edição é de 1964, e também é autor de *Finalidade em Educação* (1939); *Introdução à Pedagogia* (1941); *Esboço de História da Educação* (1945); *Notícia Histórica da Educação no Brasil* (1946); *Filosofia Pedagógica* (1946); *Grandes Educadores* (em colaboração com Cruz Costa; Antônio D’Ávila e Damasco Pena, 1949); *Pequena História da Educação* (1962) e *Princípios e normas da educação escolar* (1962) (BELLO, 1962).

não poderiam mais do que sintetizar e expor didaticamente o conteúdo da bibliografia disponível em cada uma das áreas. Como observou Foucault, “Não se constrói um „autor filosófico “como um poeta”; e no século XVIII não se construía o autor de uma obra romanesca como hoje. No entanto, podemos encontrar através dos tempos uma certa invariável nas regras de construção do autor” (1992, p. 51).

Os manuais de psicologia foram escritos no decorrer do século XX por professores que lecionavam inicialmente nas escolas normais, a partir da década de 1970, nos cursos de magistério e no período mais recente nos cursos de pedagogia e licenciaturas das universidades. Até a década de 1930, a formação dos autores era predominantemente em medicina, direito e filosofia; nas décadas de 1940 e 1960 realizara-se, na maioria dos casos, nas escolas normais e da década de 1970 em diante nas faculdades de Psicologia, Pedagogia, História ou Filosofia, às vezes em dois cursos superiores. Desde então os autores apresentam títulos de pós-graduação e exercem a docência em cursos superiores. Já no início do século XX diversos autores de manuais realizaram estudos no exterior para ampliar e aprofundar seus conhecimentos na área, tais como Manoel Bomfim que, em 1902 foi a Paris estudar psicologia e tornou-se discípulo de Alfred Binet, com quem planejou a criação do primeiro laboratório de psicologia do país, no *Pedagogium*; Lourenço Filho, que esteve nos Estados Unidos, Argentina e Itália e Noemy da Silveira Rudolfer, que também realizou estágio nos Estados Unidos. Uma análise das bibliografias indicadas nos manuais evidencia a presença expressiva de referências a obras de autores estrangeiros, muitas delas citadas nos idiomas originais, principalmente inglês, francês, espanhol e alemão, o que evidencia que os autores eram conhecedores da produção científica internacional no campo da psicologia, a qual se empenharam em traduzir, sistematizar e adaptar para uso dos professores brasileiros. No prefácio à terceira edição do *Compêndio de Psychologia*, Henrique Geenen declarava:

Fui obrigado a ler sobre o assunto livros em alemão, em francês, inglês, espanhol, italiano, em holandês, até em grego e latim, pois a literatura psicológica portuguesa é paupérrima; Franco da Rocha, Julio de Mattos, Alves dos Santos, Farias de Vasconcelos, Farias de Brito, o nebuloso Coimbra, Medeiros e Albuquerque, enfim, algumas traduções e, ponto final (GEENEN, 1925, Prefácio, s.p.).

Já se disse que muitos autores foram principalmente comentadores das obras dos psicólogos consagrados, de modo que estavam distantes da criança, objeto privilegiado da ciência psicológica que professavam. Mas houve também aqueles que, além de professores, eram pesquisadores em atividade nos laboratórios de psicologia experimental associados às escolas normais, em clínicas de orientação infantil ou, mais recentemente, pós-graduados que realizaram suas pesquisas na universidade. Nesses casos, sua posição não foi principalmente de intermediários entre uma bibliografia mais ou menos vasta sobre a psicologia e os professores em formação. Suas publicações não assumiram a forma estrita de manuais de ensino, embora tenham sido dirigidas aos responsáveis pelos cuidados e a educação das crianças – não necessariamente os professores, mas também pais e psicólogos. Esse foi o caso de Lourenço Filho, que esteve à frente do Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, onde formulou os testes ABC para avaliação da maturidade dos alunos para o aprendizado da leitura e da escrita. Houve autores que, além das bibliotecas e das salas de aula, frequentavam laboratórios, clínicas ou escolas da rede pública, espaços onde estavam as crianças, que tomavam como objetos de suas observações e de seus experimentos. Esses tornaram acessíveis aos futuros professores um tipo de livro que não correspondia ao programa oficial a ser seguido nas escolas normais, mas traziam estudos de casos por meio dos quais pretendiam apresentar aos leitores a “realidade” das crianças brasileiras. Mesmo nesses casos, houve quem relativizasse a autoria própria, pretendendo apenas descrever a experiência de uma clínica, de um serviço etc., como é o caso

de Isabel Adrados, que atuou como coordenadora e supervisora do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da U.F.R.J., para quem

Existem numerosos e excelentes livros sobre Psicologia Infantil, mas falta ao psicólogo bibliografia sobre a complexa dinâmica do estudo de casos. Escrevemos sobre esse assunto sem nenhuma pretensão a não ser a de ajudar, com nossa experiência de vinte anos de trabalho em Psicologia Aplicada, àqueles que se iniciam nesse campo (ADRADOS, 1983, p. 12).

O discurso da psicologia transmitido aos professores em formação proliferou atendendo a dois conjuntos de exigências, um constituído pelas normas dos programas dos cursos de formação docente, outro pelo sistema de formação do discurso da própria psicologia. Sendo assim, apesar da diversidade dos livros e das transformações observadas no decorrer do século XX, identificam-se regularidades nos manuais, quanto à formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e dos temas e teorias que indicam o seu pertencimento à mesma formação discursiva.

Segundo Foucault, a disciplina constitui um dos princípios de controle dos discursos, ao lado do autor e do comentário. No âmbito de uma disciplina, a validade das definições, das técnicas, dos procedimentos não está, em princípio, associada ao nome de um autor, mas à observância de suas próprias regras. O discurso da disciplina pretende ser “anônimo” e, ao contrário do comentário, sua função não é repetir e fixar o que já foi dito, mas abrir caminho para proposições novas. Contudo, conforme Foucault, “há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos” (2010, p. 25), porque nem toda proposição verdadeira sobre um objeto será admitida como pertencente ao discurso da disciplina. As regras de uma disciplina, as quais são continuamente reatualizadas, exercem também um controle estrito sobre a produção dos discursos. Nas palavras de Foucault, “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço

de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (idem, p. 35). A propósito, deve-se considerar que são complexas e mutáveis as relações entre autoria e verdade. O autor observou que

Houve um tempo em que textos que hoje chamaríamos “literários” (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram recebidos, postos em circulação e valorizados sem que se pusesse a questão da autoria; o seu anonimato não levantava dificuldades, a sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era uma garantia suficiente. Pelo contrário, os textos que hoje chamaríamos científicos, versando a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia, eram recebidos na Idade Média como portadores do valor de verdade apenas na condição de serem assinalados com o nome do autor. “Hipócrates disse, “Plínio conta” não eram, em rigor, fórmulas de um argumento de autoridade; eram indícios que assinalavam os discursos destinados a serem recebidos como provados. No século XVII ou no XVIII produziu-se um quiasma; começou-se a receber os discursos científicos por si mesmos, no anonimato de uma verdade estabelecida ou constantemente demonstrável; é a sua pertença a um conjunto sistemático que lhes confere garantias e não a referência ao indivíduo que os produziu. Apaga-se a função autor, o nome do inventor serve para pouco mais do que para batizar um teorema, uma proposição, um efeito notável, uma propriedade, um corpo, um conjunto de elementos, uma síndrome patológica. Mas os discursos “literários” já não podem ser recebidos se não forem dotados da função autor: perguntar-se-á a qualquer texto de poesia ou de ficção de onde é que veio, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto (1992, p. 48-49).

Ele reconhece que entre esses dois polos há uma série de situações intermediárias, como é o caso da biologia, da medicina e também da psicologia, regiões do discurso em que a referência ao autor e à data do texto não se destinam meramente a informar a fonte, mas proporcionam fiabilidade ao discurso. A psicologia educacional é certamente um caso intermediário e, no que se refere ao discurso dos manuais, como já foi dito, é importante o fato de que seus autores escreveram muitas vezes como comentadores, como intermediários entre os autores de referência e os seus leitores. Nesses casos, a garantia de verdade dos enunciados não estava principalmente no autor do livro, mas era dada por Dewey, Claparède, Binet, Piaget e os outros autores reconhecidos como referências na psicologia. Contudo, isso não significa que o nome do autor fosse irrelevante, porque, em função de sua inserção institucional ou de seu prestígio, um professor-autor pode ter sido ou não reconhecido como alguém em condição de se pronunciar sobre a obra dos especialistas consagrados.

Nas primeiras décadas do século XX, predominava entre os livros a estrutura correspondente a de um curso, cada capítulo correspondendo a aproximadamente ao conteúdo de uma aula. Até a década de 1930, pode-se identificar uma estrutura típica dos manuais, com diversos deles seguindo aproximadamente o mesmo roteiro: a introdução, dedicada à apresentação da psicologia, sua história e seus métodos de investigação; um capítulo dedicado à base orgânica dos fenômenos psíquicos ou ao estudo das sensações; uma quantidade variável de capítulos para a descrição dos fenômenos psicológicos da afetividade, inteligência e vontade, incluindo-se, em alguns casos, um capítulo dedicado à linguagem e outro à criança anormal e um capítulo final para a explanação do caráter e da personalidade, entendidos como síntese dos elementos anteriores. A partir dos anos 1930, surgiram capítulos dedicados ao desenvolvimento, bem como à discussão sobre o modo como a hereditariedade e o meio o influenciavam. A psicologia era apresentada como uma ciência nova, recém-separada da filosofia e que

se situava entre a biologia e a sociologia, “como uma ponte de passagem ligando as duas” (OLINTO, 1934, p. 11). Nesse período tornaram-se mais frequentes as referências às aplicações pedagógicas dos conhecimentos psicológicos, que passaram a ocupar mais espaço nesses livros. A psicologia foi apresentada como a disciplina que forneceria bases científicas para as práticas educacionais:

Estudando os diversos fatores da personalidade, acompanhando-a, principalmente através da evolução física e mental do indivíduo, nos primeiros anos de sua vida, especulando as causas capazes de alterá-la, a psicologia representa, neste caso, o mais sólido apoio da pedagogia hodierna, pois oferece a esta última o ensejo de propor-se dirigir a formação da personalidade infantil, segundo princípios baseados no rigor de leis científicas (PIMENTEL, s.d., p. 11).

Examinando-se os capítulos dos manuais dedicados à descrição do desenvolvimento infantil, verifica-se que o tema da hereditariedade *versus* meio foi central na escrita dos enunciados. Até a década de 1960, esse tema frequentemente foi tratado a partir da perspectiva da teoria da recapitulação, cuja afirmação fundamental, formulada inicialmente no campo da biologia, expressa-se no enunciado segundo o qual “A ontogênese reproduz a filogênese”, o que quer dizer que cada indivíduo atravessa uma série de estágios, que correspondem à forma adulta de seus antepassados na sequência evolutiva. No manual *Psicologia* (1934), por exemplo, lê-se: “E cada um repete, nos limites de suas possibilidades, o esforço que empregou a humanidade na sua socialização, pois é sabido que o indivíduo refaz, abreviadamente, a marcha geral da evolução da espécie” (OLINTO, 1934, p. 254). Esse princípio foi empregado para explicar diversos aspectos do desenvolvimento, desde a forma e o tamanho do cérebro até a evolução da linguagem e da moral, e levou os autores a aproximarem o comportamento da criança ao do homem primitivo e do deficiente mental. Afirmava-se o paralelismo entre o desenvolvimento da criança e a história da humanidade, ambos pensados

a partir da perspectiva moderna, evolutiva e progressista. A possibilidade de conhecer as leis do desenvolvimento infantil associava-se no discurso dos educadores escolanovistas à afirmação de que uma educação cientificamente fundamentada permitiria conduzir o futuro da humanidade. Como consequência, recomendava-se que a educação da criança acompanhasse de perto a história da civilização, conduzindo-a do estágio da inteligência selvagem ou primitiva à condição de adulto racional e civilizado.

Entre os termos do mesmo processo de evolução – experiência infantil e conhecimento da humanidade – não deverá haver oposição. O que será preciso é que a criança vá sentindo a necessidade do conhecimento organizado, e que ele signifique, ao ser aprendido, alguma coisa de sua própria experiência real. Em consequência, o programa deverá obedecer a um plano de evolução dos interesses, a um plano genético, não a um plano lógico abstrato (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 15).

Apesar da presença da teoria da recapitulação ter sido marcante nas páginas dos manuais, não expressou consenso, mas foi objeto de controvérsia no discurso da psicologia educacional. Antes mesmo que Lourenço Filho a apresentasse como expressão da verdade, ela já era considerada errônea por Henrique Geenen: “É de toda a evidencia que o paralelismo entre a evolução mental das espécies e do homem somente é exato em suas linhas gerais, nos pormenores é forçosamente errado e depende dos indivíduos” (GEENEN, 1925, p. 245). Nos anos 1940 e 1950. Três décadas mais tarde, Theobaldo Miranda Santos apresentava o seu próprio questionamento à teoria:

Stanley Hall subordina o jogo à lei biogenética, segundo a qual “a ontogênese resume a filogênese”. Para ele, o jogo representa vestígio da atividade ancestral cujo exercício é necessário ao desenvolvimento infantil; é o caso, entretanto, de se

perguntar a Stanley Hall se o homem primitivo brincava de automóvel, de avião etc., como fazem atualmente as crianças (SANTOS, 1955, p. 115).

Na década de 1960, alcançou grande sucesso o manual de Afro do Amaral Fontoura, obra em dois volumes, o primeiro dos quais era dedicado à exposição do desenvolvimento infantil nas diferentes etapas, organização que se tornaria recorrente em manuais posteriores. Dessa época em diante, as publicações se diversificam e começam a aparecer obras que consistem em coletâneas dos trabalhos realizados por pesquisadores em psicologia educacional no país, evidenciando a consolidação institucional da disciplina. Esse é o caso de *Psicologia educacional e desenvolvimento humano* (1972), de Iva Waisberg Bonow, que reúne contribuições de um grupo de professores da disciplina formados no Instituto de Educação do Rio de Janeiro no decorrer dos anos 1940 a 1960. É também o caso de *Psicologia educacional: contribuições e desafios* (1979), idealizado pela professora Juracy Marques, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para compô-lo, a autora convidou professores doutores com produção expressiva em psicologia educacional de diferentes centros de pesquisa do país.

Nos anos 1980 observa-se uma diversificação ainda maior de formato e conteúdo dos livros de psicologia dados a ler nos cursos de formação de professores, muitos dos quais se afastam da forma manual de ensino. Enquanto alguns livros dão continuidade ao modo tradicional de exposição da matéria, com uma tendência a privilegiar os temas da aprendizagem e do desenvolvimento, outros se afastam da forma de manual e organizam-se de outras maneiras. Surgem livros que correspondem à publicação de teses e dissertações, parte das quais realizadas a partir de uma perspectiva crítica em relação aos discursos dominantes na área, como por exemplo *Psicologia educacional: análise crítica* (FERREIRA, 1987), que se fundamenta no materialismo histórico. Apesar de não se apresentar como um manual de psicologia da educação para a formação de professores, o clássico *A produção do fracasso escolar* (1990), de Maria Helena Souza Patto é certamente o exemplo mais importante dessa tendência pelo seu impacto no

discurso educacional e sua repercussão na formação dos professores. Em artigo publicado em 2011 sobre a trajetória dessa obra, José Sérgio Carvalho observou que ela “É referência permanente em concursos públicos para o magistério; tornou-se bibliografia recorrente de cursos de graduação e pós-graduação e tem sido um constante elemento desencadeador de novos estudos e pesquisas” (CARVALHO, 2011, p. 570).

Mesmo considerando-se a diversificação dos livros nas últimas décadas do século XX, identifica-se uma tendência dominante nessa produção, seja pela quantidade de títulos publicados, seja pelo número de edições alcançadas por boa parte deles, seja pela frequência com que aparecem nos programas de psicologia da educação nos cursos universitários de pedagogia e licenciaturas. Trata-se de livros que se dedicam à exposição de uma ou mais teorias psicológicas ou psicogenéticas e suas implicações para a educação escolar. Alguns deles tiveram mais de 20 edições, como *Psicologia da Educação*, de Iris Barbosa Goulart, com 21 edições. Destacam-se nesse conjunto títulos que apresentam entre 90 e 140 páginas apenas, os quais não pretendem cobrir todo o conteúdo de um curso universitário de psicologia da educação, mas apresentar uma introdução a um ou mais autores de referência para as teorias do desenvolvimento. Esse é o caso de *Piaget-Vygotsky-Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, da autoria de Yves de la Taille; Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, que já conta com 26 edições; *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, de Teresa Cristina Rego, com 25 edições e *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*, de Izabel Galvão, com 23 edições. Nesses livros identifica-se um novo modo de ser do discurso dado a ler nos cursos de formação docente, no qual a psicologia deixa de ser considerada como fundamento científico da educação e passa a ser apresentada como um conjunto de “teorias”, “perspectivas” ou “concepções” sobre o desenvolvimento, que podem contribuir para formar o pensamento dos professores sobre as questões educacionais, mas já não pretendem revelar a verdade sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No livro *Psicologia da Educação* (2000), afirma-se que as teorias psicológicas

correspondem cada uma a um paradigma a orientar o pensamento e a conduta científica.

Cada área científica tem seus paradigmas, cada qual aceito por uma parcela da comunidade de pesquisadores. Em nosso caso, consideramos que o campo da psicologia é formado por vários paradigmas, entre os quais se destacam a psicanálise, criada por Freud, o comportamentalismo, elaborado por Pavlov, Watson e Skinner, e a psicologia genética de Piaget. Essas teorias são paradigmas porque introduziram concepções inovadoras a respeito do ser humano e conseguiram a adesão de significativas parcelas da comunidade de cientistas (CUNHA, 2000, p.8).

Passou-se a considerar que a psicologia consiste em uma dispersão de teorias, cuja contribuição para os professores era “ajudar a pensar” sobre a educação e as situações vividas na escola, mas não um conjunto de regras exaustivas capazes de assegurar o sucesso do ensino. Nos textos introdutórios desses livros, é recorrente o enunciado segundo o qual não se pretende fornecer “receitas” para o trabalho do professor. Nos discursos mais recentes encontra-se ainda a ideia de que o conhecimento não se apresenta nunca acabado, mas está sempre em processo de elaboração e reformulação. Como decorrência, o professor é encorajado a se tornar um investigador da própria prática, a assumir uma atitude reflexiva sobre o seu cotidiano e o contexto em que atua.

Considerações finais

Procurou-se neste artigo caracterizar a escrita dos manuais de psicologia educacional como uma prática regulada, recorrendo-se à perspectiva de análise do discurso de Michel Foucault delineada em *A arqueologia do saber* e outros textos. Buscou-se evidenciar que as regras observadas pelos autores que se dedicaram à escrita desses livros não se restringiram àquelas relativas ao uso da língua, mas incluíram outras,

atinentes à formação dos objetos, às modalidades enunciativas, ao uso dos conceitos e às escolhas teóricas. Afirmá-lo não significa dizer que o discurso examinado constituiu uma tessitura homogênea e rígida a cercear a escrita e impedir qualquer transformação. A propósito, vale retomar a poderação de Foucault a seguir, sobre a relação entre os discursos e a iniciativa dos sujeitos:

As positivities que tentei estabelecer não devem ser compreendidas como um conjunto de determinações que se impõem do exterior ao pensamento dos indivíduos ou que moram em seu interior como que antecipadamente; elas constituem o conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada. Trata-se menos dos limites colocados à iniciativa dos sujeitos que do campo em que ela se articula (sem constituir seu centro), das regras que emprega (sem que as tenha inventado ou formulado), das relações que lhe servem de suporte (sem que ela seja seu resultado último, ou seu ponto de convergência). (FOUCAULT, 2004, p. 234).

Os manuais de psicologia destinados aos professores foram escritos em sua maioria por professores envolvidos com a formação docente. No início do século XX, tratava-se em geral de médicos ou advogados que haviam estudado psicologia como parte de sua formação e posteriormente lecionaram a matéria nas escolas normais. Mais tarde, ex-alunos dessas escolas tornaram-se professores da disciplina e, após criação dos cursos superiores e de pós-graduação em psicologia no Brasil, também os psicólogos passaram a ocupar essa posição, dedicando-se ao ensino e à escrita de manuais.

Grande parte do conteúdo dos livros examinados consiste em sínteses e comentários das obras de psicólogos estrangeiros reconhecidos, embora alguns autores brasileiros, inclusive de manuais, também tenham se tornado referências frequentes em obras congêneres. Pode-se dizer,

portanto, que esses intelectuais foram sobretudo *lectores*, alguns dos quais alcançaram também o status de *auctores*. Mas vários deles também se desempenharam como pesquisadores, tendo se envolvido diretamente com a observação e a realização de experiências com crianças, notadamente a aplicação de testes psicológicos.

A criança em desenvolvimento na escola e na família constituiu o objeto nuclear da psicologia educacional. A formulação dos enunciados sobre o desenvolvimento da inteligência e a formação da personalidade invariavelmente mobilizaram o tema dos pesos relativos da hereditariedade *versus* meio. Na primeira metade do século XX, esse tema foi tratado principalmente no âmbito da teoria da recapitulação, que fez proliferar o discurso, fosse no sentido da afirmação da sua veracidade ou da sua contestação. É certo que muito mais poderia ser dito a propósito da psicologia educacional dirigida aos professores em formação. Neste artigo, procurou-se apenas evidenciar alguns aspectos característicos de uma prática discursiva partilhada por um conjunto de intelectuais, aqueles que se dedicaram à escrita dos manuais dessa disciplina.

Referências

- ADRADOS, I. *Orientação Infantil*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1983.
- BONOW, I. W. *Psicologia educacional e desenvolvimento humano*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- CANDIOTTO, C. *Foucault e a crítica da verdade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2013.
- CARVALHO, J.S. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, São Paulo, 2011, 22 (3), 569-578. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>
- CASASSANTA, G. *Manual de Psicologia Educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil 1955.

- CUNHA, M. V. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOULART, I. B. *Psicologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FERREIRA, M. G. *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- FOUCAULT, M. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 2. ed, s.l., Vega/Passagens, 1992.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GEENEN, H. *Compendio de Psychologia*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1981.
- MARQUES, J. C. *Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e suas pautas para o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- OLINTO, P. *Psicologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queirós, 1990.
- PIMENTEL, I. *Noções de psicologia aplicadas à educação*. 6. ed., São Paulo: Melhoramentos, s.d.

- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RIBAS, T.F. *Foucault: saber, verdade e política*. São Paulo: Intermeios, 2017.
- ROSA, M. *Psicologia evolutiva*. v.1: Problemática do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1983.
- SANTOS, T. M. *Noções de Psicologia Educacional*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955
- SILVA, V. B. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Unesp, 2018.
<https://doi.org/10.18616/rsp.v2i2.4248>
<https://doi.org/10.18616/rsp.v3i1.4578>
- TAILLE, Y.; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Data de registro: 05/04/2019

Data de aceite: 23/10/2019