

AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PELO OLHAR DO SUJEITO-ALUNO

Lígia Resende de Noronha Goulart¹

Resumo:

Este trabalho pretende investigar as projeções imaginárias do sujeito-aluno acerca dos modos como ele é significado na(s) metodologia(s) de ensino de Língua Portuguesa, e como isso tem impactado na construção de seu conhecimento. Para isso, o artigo encontra-se dividido em duas partes: inicialmente, são discutidas algumas noções norteadoras da Análise de Discurso de matriz francesa, em especial a noção do Discurso Pedagógico proposta por Eni Orlandi (2009); num segundo momento, são analisadas as respostas a duas questões que foram aplicadas a uma turma de 36 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Itajubá, sul de Minas Gerais. Os estudos indicam que o sistema escolar tem reproduzido sentidos historicamente sedimentados, privilegiando a norma culta, as estruturas fechadas e a organização sistemática da disciplina, silenciando, assim, as culturas das classes marginalizadas, as variantes linguísticas, a língua materna e o inconsciente dos sujeitos envolvidos etc.

Palavras-chave: Análise de Discurso; discurso pedagógico; metodologia de ensino; língua portuguesa.

Abstract:

This work intends to investigate the imaginary projections of the subject-student about the ways in which he is signified in the Portuguese language teaching methodology (s), and how this has impacted on the construction of his knowledge. For this, the article is divided into two parts: initially, some notions guiding French Discourse Analysis are discussed, especially the notion of the Pedagogical Discourse proposed by Eni Orlandi (2009); in a second moment, the answers to two questions that were applied to a class of 36 students of the third year of high school in a public school in the city of Itajubá-MG are analyzed. The studies

¹ Graduada em Letras (Português, Inglês e suas respectivas Literaturas) pelo Centro Universitário de Itajubá (2018). Pós-graduanda em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes pelo Grupo Educacional FAVENI. E-mail: ligoulart92@gmail.com

indicate that the school system has reproduced historically sedimented senses, privileging the cultured norm, the closed structures and the systematic organization of the discipline, thus silencing the cultures of the marginalized classes, the linguistic variants, the mother tongue and the unconscious of the involved subjects etc.

Keywords: *Discourse Analysis; pedagogical discourse; teaching methodology; Portuguese language.*

Introdução

Este trabalho² insere-se no campo das investigações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico, especificamente em escolas públicas, e busca trazer uma contribuição para os estudos que tratam do sistema de ensino de maneira geral, do ponto de vista metodológico.

Na disciplina de Língua Portuguesa, é esperado que o sujeito-aluno desprendasse da Língua Materna e inscreva-se na Língua Nacional, o que necessita de processos de identificação e subjetivação, estando longe de ser um processo rápido, fácil e indolor. O sistema de ensino brasileiro tende a culpabilizar o sujeito-aluno pela não-aprendizagem, passando ao largo de promover um questionamento acerca do próprio método. Neste sentido, este trabalho visa dar voz ao sujeito-aluno, permitindo-lhe expor suas angústias, medos e desacordos para, assim, questionar se as metodologias estão de acordo com a realidade do ensino brasileiro atual.

O trabalho foi dividido em 2 partes: revisão bibliográfica, que apresenta algumas noções da Análise de Discurso de matriz francesa, o Discurso Pedagógico (ORLANDI, 2009) e as noções de Língua Nacional e Língua Materna (PAYER, 1999); e gesto de análise, que apresenta um possível olhar, pelo viés da Análise de Discurso, para algumas sequências discursivas produzidas em entrevista³ realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Itajubá, MG.

² O estudo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora, realizado sob a orientação da Profa Dra. Valéria Regina Ayres Motta.

³ O trabalho original baseia-se em um questionário de 5 questões. No entanto, aqui, optou-se por incluir apenas as questões de números 2 e 3.

1. Algumas noções da Análise de Discurso de matriz francesa

Para a análise e compreensão do problema de pesquisa, faz-se necessária a discussão de algumas noções da Análise de Discurso de matriz francesa, disciplina organizada por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, principalmente por Eni Orlandi. As noções mais relevantes a este trabalho são: formações discursivas, formações ideológicas, memória discursiva, sujeito, formações imaginárias, paráfrase e polissemia.

Os discursos e as ideologias circulam nas sociedades, tendo relação com a época e a história. Como explica Orlandi, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (2002, p. 43). Já a memória discursiva (ou interdiscurso) representa “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31). Ela abrange o que já foi dito e, ainda, permite que novos dizeres sejam produzidos e façam sentido.

Os sujeitos são os indivíduos interpelados pelas formações discursivas e ideológicas, processo que ocorre a todos, de maneira subjetiva e inconsciente. Segundo Pêcheux (2014 [1975], p. 137), as ideologias são representadas pelas “formas que a ‘relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência’ são ‘distribuídas’ pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações”. A partir da identificação do sujeito com determinadas ideologias, ele inscreve-se nestas, tornando-se sujeitos nelas. Para a Análise de Discurso, o sujeito, atravessado por formações ideológicas, não é dono de seu dizer, ele “só tem acesso à parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas” (ORLANDI, 2002, p. 49).

Segundo Pêcheux, de acordo com uma visão idealista da linguagem, promove-se o apagamento do sujeito real, criando-se o sujeito universal, que é aquele “situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos” (PÊCHEUX,

2014 [1975], p. 117). Sendo assim, o sujeito universal é o sujeito ideal, que pensa e age conforme o esperado pela sociedade. O discurso do bom-sujeito consiste na tomada de posição do sujeito da enunciação que coincide com a posição do sujeito universal. Conforme Pêcheux (2014 [1975]), o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito deve se identificar e ele sofre então, cegamente, esta determinação, produzindo o discurso do bom sujeito. Já discurso do mau-sujeito, de acordo com Pêcheux (2014 [1975]), ocorre quando o sujeito da enunciação posiciona-se de maneira contrária à do sujeito universal, promovendo a dúvida, o questionamento, a contestação etc. a respeito do que o sujeito universal lhe dá como evidência.

As formações imaginárias, de acordo com Orlandi (2002), são resultados das projeções sociais dos sujeitos e presidem todo discurso. Elas podem ser de três tipos: relações de sentido, os mecanismos de antecipação e as relações de força (ORLANDI, 2002). As relações de sentido indicam que “não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2002, p. 39). Desta forma, para que os dizeres sejam ditos e façam sentidos, eles precisam sustentar-se em possíveis discursos. Os mecanismos de antecipação são um processo inconsciente, que leva o sujeito a tentar adequar sua argumentação ao seu interlocutor, visando determinado efeito de sentido. Para Orlandi, o sujeito consegue “colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (2002, p. 39). Segundo a autora, “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2002, p. 39). Desta forma, um mesmo sujeito pode, por exemplo, falar na posição de pai ou filho, mestre ou aprendiz, dependendo do lugar em que fala em determinada conjectura.

Ainda segundo Orlandi (2002), todo dizer funciona na tensão entre a paráfrase e a polissemia. Os processos parafrásticos são aqueles que se mantêm em todo dizer, permitindo, através da memória discursiva, que se diga algo, seja de maneira exatamente igual, seja de maneiras diferentes e aparentemente inéditas. Já os processos polissêmicos acontecem através de deslocamentos, movimentos nos dizeres e nos sentidos, sendo processos criativos em que os sujeitos reorganizam os sentidos, ainda que estes sejam filiados a uma rede de constituição (ORLANDI, 2002). Todo texto funciona na tensão entre paráfrase e polissemia e, desta forma, Orlandi (2000) elabora uma classificação para as diferentes tipologias discursivas:

- 1) Discurso autoritário: tende para o mesmo, para a paráfrase. A polissemia é contida.
- 2) Discurso polêmico: apresenta a tensão equilibrada entre paráfrase e polissemia.
- 3) Discurso lúdico: tende para a criação, para a polissemia. Representa o non-sense, a ruptura.

2. O Discurso Pedagógico (DP)

De acordo com Orlandi (2009), o Discurso Pedagógico (DP) apresenta-se, atualmente, como um discurso autoritário, pois tende para o mesmo, apropriando-se da linguagem como instrumento de comunicação e de dominação e excluindo-se, assim, determinados sujeitos do campo do saber.

De acordo com os trabalhos de Pêcheux, "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro" (1993, p. 82). Esta noção é reformulada por Orlandi em relação ao DP: no processo de ensino/aprendizagem, A é o professor e B o aluno e, nesta relação, ocorre o esmagamento de B em detrimento de A, que assume a posição do detentor supremo do saber. O DP, enquanto discurso autoritário, "aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa" (ORLANDI, 2009, p. 17).

Segundo a autora, no DP, dizer que o professor ensina o aluno significa que o professor influencia o aluno. Há um esquema de imagens dominantes (imagem que o aluno faz do professor, imagem que o professor faz do aluno etc.) no qual a forma mais autoritária é a da imagem que o professor tem de si mesmo, e esta imagem "produz um discurso individualizado em seu aspecto estilístico e de perguntas diretas e sociocêntricas: 'Não é verdade?', 'Percebem?', 'Certo?', etc" (ORLANDI, 2009, p. 17).

Outro aspecto do DP colocado pela autora é que "mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar" (ORLANDI, 2009, p. 17). Para que isso ocorra, o professor utiliza-se de alguns fatores que vigoram no sistema e mantêm a ordem social, como: o fato de o professor ser autoridade na sala

de aula, e, por isso, ter liberdade para interrogar e ordenar; a motivação como recurso didático que cria interesse e uma imagem de utilidade dos temas trabalhados; e a exigência de que o aluno tenha uma imagem do referente igual à imagem que o professor faz desse referente (ORLANDI, 2009).

A pesquisadora acrescenta que o conteúdo referencial de ensino é substituído por um conteúdo ideológico, tratado como “conteúdo legítimo”, que, na verdade, mascara as razões do sistema. Se questionado o porquê de se estudar tal conteúdo, a resposta do DP é: é assim porque é (ORLANDI, 2009).

A autora diz, ainda, que o ensino pretende ser científico e, para isso, utiliza-se de duas estratégias: 1) Pela metalinguagem, reproduz-se o saber institucionalizado, legítimo, que é dividido e categorizado de forma que se perde a noção do todo. 2) O professor, ao invés de se posicionar como um mediador entre o conhecimento científico e os alunos, assume ele próprio a posição do cientista, promovendo um apagamento do modo pelo qual ele se apropriou daquele conhecimento (ORLANDI, 2009).

Em relação à escola, a autora diz que “há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo” (ORLANDI, 2009, p. 22). Há, ainda, conforme explica Orlandi (2009), hierarquias sociais dentro da própria escola, e estas hierarquias são legitimadas pelo discurso do mérito, da competência, apagando-se o fato de serem construídas com base em relações de força e poder.

3. Língua Materna e Língua Nacional

A Língua Materna, de acordo com Payer (1999), é a língua que constitui o pensamento do sujeito e que primeiro o coloca em contato com o mundo. De acordo com a autora, com a Língua Materna, o sujeito aprende a significar-se e a significar aos outros. Para Celada (2008), a Língua Materna está nas bases da estruturação do sujeito, sendo, ao mesmo tempo, instrumento e matéria dessa estruturação. Já a Língua Nacional funciona como fator de unificação política do povo, e é por meio da

subjetivação na Língua Nacional que o sujeito constrói sua identidade de sujeito brasileiro (PAYER, 1999).

Como afirma Celada (2008) a escola pública brasileira abre mão da Língua Materna e da oralidade. Sobre Língua Materna e Língua Nacional, a autora afirma

“nos processos de ensino/aprendizado em contextos formais [...] o funcionamento de cada uma deveria ser encarado com o intuito de aproveitar o que ela quer do sujeito (no sentido do que dele solicita), o que ela ‘pode’ no campo de sua subjetividade e, dessa forma, explorar a relação sujeito/linguagem” (CELADA, 2008, p. 147).

Em oposição aos dizeres acima, o sistema escolar tende a aceitar apenas o uso da Língua Nacional. Por ser a língua oficial do Brasil e ser filiada à norma culta padrão, ela deve ser “ensinada” a todos os moradores do território nacional. No entanto, o movimento de inscrição na Língua Nacional vai, muitas vezes, de encontro com a língua já internalizada pelo sujeito, a Língua Materna.

O embate entre o uso da Língua Materna e o uso da Língua Nacional faz com que o sujeito-aluno cometa deslizos em relação à norma culta, os quais a escola costuma condenar. No entanto, o que o sistema de ensino tradicionalmente chama de falhas ou erros, a Análise de Discurso trata como fatos de linguagem. De acordo com Payer e Celada (2016), os fatos de linguagem resultam da relação que o sujeito que se inscreve em uma língua vai travando ao se esbarrar com o real da língua. Eles são constituintes do processo de inscrição do sujeito na língua e são importantes, pois permitem a compreensão da maneira como o sujeito inscreve-se no simbólico pela materialidade da língua. (PAYER; CELADA, 2016).

4. Efeitos de sentido do sujeito-aluno: o outro lado do sistema escolar

Como foi dito, este trabalho baseia-se nas questões de números 2 e 3 de um questionário de 5 questões. As questões aqui trabalhadas são: “Ao longo de sua formação escolar (*Ensino Fundamental e Ensino Médio*), como têm sido as aulas de Língua Portuguesa?” e “Você poderia descrever uma atividade que você fez em uma de suas aulas de Língua Portuguesa?”.

O questionário foi aplicado a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública, no município de Itajubá, MG. A aplicação do questionário ocorreu no período de uma aula de Língua Portuguesa (50 min), gentilmente cedida pela professora da disciplina. Os alunos não haviam sido avisados previamente sobre a aplicação do questionário e, no dia da aplicação, estavam presentes 36 dos 40 alunos que compunham aquela turma. Cada um dos 36 estudantes recebeu uma cópia impressa contendo as 5 perguntas e um espaço adequado para que fossem respondidas. A pesquisadora orientou-os a responderem as questões da maneira que achassem melhor, sem lhes fornecer maiores instruções.

Após repetidas leitura das respostas, a pesquisadora selecionou as sequências discursivas (SDs) que mais lhe chamaram a atenção para a análise e compreensão do(s) modo(s) como o sujeito-aluno sente-se significado pela(s) metodologia(s) de ensino na(s) qual(is) ele está inserido. As sequências discursivas selecionadas foram aqui copiadas exatamente como foram escritas pelos estudantes.

4.1. Ao longo de sua formação escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio), como têm sido as aulas de Língua Portuguesa?

Nesta questão, nota-se a recorrência de uma dicotomização entre a maneira que as aulas ocorrem e o modo que deveriam ocorrer para o sujeito-aluno, o que se observa a seguir:

SD1: Alguns professores que passaram na minha formação escolar teve como forma de apresentar a matéria de uma forma entediante e desinteressante. Já outros me fizeram gostar, pois ensinaram de forma descontraída e divertida.

SD2: Alguns professores que incluíram mais atividades diferenciadas foram muito legais, mas esse ano ta bem pacato as aulas e entediante por vivermos fazendo exercício do livro.

SD3: As aulas de português são um pouco parada, mais com o tempo minhas aulas estão melhorando bastante, estão melhores, mais divertida e mais facil de aprender.

Destaca-se, destes fragmentos, as seguintes designações para as aulas: “entediante” (SD1), “desinteressante” (SD1/SD2) e “um pouco parada” (SD3). Tais designações apontam para uma maneira negativa de se aprender, em oposição às aulas que ocorrem de forma “descontraída e divertida” (SD1), com “atividades diferenciadas” (SD2). Em SD3, o sujeito-aluno diz “minhas aulas estão melhorando bastante, estão melhores, mais divertida e mais facil de aprender”, sentido também presente em SD1 e SD2, apontando uma possível relação entre *aulas que são divertidas* e a *facilidade na aprendizagem*. Estes sentidos indicam o desejo do sujeito-aluno de ter aulas mais lúdicas e menos autoritárias. Como o fazer pedagógico tende a ocorrer de maneira autoritária, acaba por excluir alunos que não se sentem representados pelo DP. Observa-se o desejo do sujeito-aluno pela polissemia no sistema de ensino, o que, possivelmente, permitiria que as aulas atingissem um número maior de alunos, ao mesmo tempo que possibilitaria uma relação mais criativa entre o sujeito-aluno e seu processo de ensino/aprendizagem. Ainda em relação às SDs acima, os sentidos presentes indicam possíveis imaginários em relação aos alunos, professores e suas aulas: 1) o sujeito-aluno, sendo tratado como um mero sujeito receptor de informações, não necessita agir no processo de construção de conhecimentos e, assim, não precisa contribuir para que as aulas sejam menos “entediante” ou “desinteressante”; 2) o professor, por servir ao imaginário de detentor supremo do conhecimento, deve ensinar tudo aquilo necessário para a formação do aluno, e ainda, deve fazê-lo de maneira sempre divertida, animada, criativa, engraçada etc; 3) o conhecimento é tido como algo mensurável e os conteúdos devem ser transmitidos de maneira dinâmica e divertida, caso contrário, a aprendizagem é prejudicada. Apesar do que esperam os alunos, a aquisição de conhecimentos pode ser, muitas vezes, um processo doloroso, de ruptura, no qual o sujeito vê-se contrariado, tendo de assumir suas falhas e ignorâncias em busca do desconhecido. Desta forma, dificilmente seria possível tornar o ensino sempre divertido. Além disso, a recorrência do discurso lúdico escolar poderia

torná-lo discurso autoritário, e as sensações de tédio e desinteresse possivelmente continuariam presentes nos dizeres do sujeito-aluno.

Destaca-se, ainda, a fala “vivermos fazendo exercício do livro” (SD2). No DP, não só o professor é considerado autoridade, mas também o livro didático. Sendo assim, o seu conteúdo é tratado como o conhecimento legítimo que fornece ao aluno, de maneira pronta, todo o conhecimento de que ele necessita (ORLANDI, 2009). Esta ideia, muitas vezes, legitima a forma de ensino que se apoia demasiadamente no livro didático, confirmando o caráter autoritário das aulas. Além disso, nas aulas centradas no livro didático, o conhecimento é tratado como algo pronto, como se todo ele estivesse no livro, não sendo necessário refletir sobre os conteúdos e/ou consultar outras fontes. No DP, a construção do conhecimento por parte do aluno é desestimulada, em razão de um conhecimento já pronto que o aluno deve apenas absorver. Isto leva, frequentemente, o sujeito-aluno a decorar conteúdos ao invés de apre(e)ndê-los.

Continuando o movimento de análise, há outro dizer que chama a atenção:

SD4: Particularmente, português não é meu forte, nunca me dei bem, por isso foram as aulas mais difíceis. Um professor me fez interessar pelo português, o resto me fizeram odiar mais ainda. Alguns dizem que é falta de vontade, mas a coisa que eu mais compro são livros. Eu sou apaixonada, mas não consigo me dar bem na Língua Portuguesa ou nas redações.

Este fragmento indica, novamente, a responsabilização do professor pela motivação da aprendizagem do aluno (“Um professor me fez interessar pelo português, o resto me fizeram odiar mais ainda”), mas há também outras considerações importantes a se fazer. O sujeito-aluno diz “português não é meu forte, nunca me dei bem”. Formulações como esta são comuns no ambiente escolar, no entanto, o sujeito parece esquecer-se de que, para formular tal dizer, é necessário utilizar a Língua Portuguesa. Portanto, como é possível que este sujeito não se dê bem com a própria língua, aquela que está usando? Um sentido circulante no discurso escolar é que saber português é saber a norma culta, sentido que é equivocado. Em SD4, o sujeito-aluno do dizer encontra-se em um dilema: não consegue se dar bem na disciplina de Língua

Portuguesa, mas ama comprar livros (subtendem-se que ama ler). Isso aponta para a divisão, sustentada pelo DP, entre a língua utilizada na escola e a utilizada no cotidiano do sujeito-aluno (em hobbies, comunicação etc.).

O fragmento indica, também, a reprodução do discurso do fracasso escolar em “Alguns dizem que é falta de vontade, mas...”. Circula na memória discursiva que se o aluno vai mal em uma matéria, é porque ele está desinteressado. No entanto, o sujeito-aluno enquanto sujeito do inconsciente, é um sujeito de desejo, interpelado pela ideologia, o sujeito assujeitado, atravessado por diversas formações discursivas, posicionado dentro de formações ideológicas e sem controle sobre aquilo que diz ou que pensa. Portanto, não se deve tratá-lo como uma “máquina de aprender”, que se adequaria bem a qualquer metodologia de ensino. O próprio sujeito de SD4 parece discordar sobre estar desinteressado, o que se percebe pela conjunção adversativa “mas”, que introduz um enunciado que tem por objetivo negar a sua falta de interesse.

Como foi visto nos dizeres do sujeito-aluno, é recorrente o imaginário do professor como autoridade científica, como o responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. Outro dizer que carrega este sentido é:

SD5: Na minha opinião, em alguns anos foram bons, mas teve anos que o ensino não foi tão bom. Os professores deixaram um pouco a desejar não passaram todo seu conhecimento sobre a língua portuguesa.

Neste dizer, o ensino parece ser tratado como algo mensurável, o que está indicado em “não passaram *todo* seu conhecimento”. Neste sentido, o professor parece ser considerado não um mediador entre o conhecimento científico e os alunos, mas um detentor supremo do conhecimento - o saber institucionalizado, legítimo. A ideia de homogeneidade do conhecimento - todo ele está dentro da instituição escolar e deve ser transmitido aos alunos - parece estar atravessando os dizeres, pois o sujeito aluno considera que seus professores deixaram “um pouco a desejar”, ou seja, não ofertaram toda a informação que deveriam, de acordo com o sistema escolar.

4.2. Você poderia descrever uma atividade que você fez em uma de suas aulas de Língua Portuguesa?

Nesta questão, as respostas foram mais evasivas, menos condizentes com o que era pedido. Solicitados a descrever uma atividade, poucos alunos o fizeram. A maioria somente citou a atividade, sem entrar em detalhes. Mesmo os que descreveram, o fizeram de maneira sucinta. Não há como saber se os alunos tiveram dificuldade em compreender o que lhes era solicitado, se tiveram dificuldades em executá-lo ou se (e por quê) não quiseram executá-lo.

SD6: Não sei descrever.

Sobre a vagueza e a evasão presentes no dizer, pode-se levantar algumas questões: O sujeito-aluno não compreendeu a pergunta? Seria possível o sujeito-aluno de terceiro ano do Ensino Médio, com diversas vivências escolares e não-escolares, não saber descrever? Se fosse solicitado que o fizesse oralmente, ele saberia? Teria o aluno dificuldades em descrever ou falta de vontade? Esta questão exigiu um maior trabalho intelectual e fez com que o aluno não quisesse respondê-la? Os sentidos produzidos por este aluno estariam atravessando também os dizeres dos outros alunos, quando estes não realizaram a atividade solicitada (descrever)? E, talvez, os mais relevantes questionamentos sejam: o que está sendo silenciado nos dizeres? O que este silêncio diz? O sujeito-aluno, ao se assumir na posição de escritor, pode estar se recusando a reproduzir certos mecanismos discursivos hegemônicos, exigidos pelo DP, em um movimento de resistência à reprodução de ideologias do sistema de ensino. Desta forma, o sujeito-aluno identifica-se com o discurso do mau-sujeito, promovendo a dúvida e a contestação a respeito do que o sujeito universal tem como evidente.

O tema ENEM é recorrente nos dizeres do sujeito-aluno, talvez devido a sua iminência.

SD7: Vou citar as redações preparatórias para os vestibulares, onde posso concluir que tive um alcance melhor, sabendo desenvolve-las da melhor forma possível e alcançando meus objetivos no final do “trabalho”.

Em SD7, nota-se o atravessamento pelo discurso do vestibular. Por este discurso, o sucesso é obtido quando se tem o mínimo de falhas: o acerto deve ser grande, as notas devem ser altas, e os textos devem ser ótimos, de acordo com o padrão pré-estabelecido pelo sistema. Neste segmento, o sujeito-aluno fala em “alcance melhor” o que indica a noção de nota alta, que possibilita uma boa classificação diante dos concorrentes e uma possível aprovação em um curso superior. Os dizeres “da melhor forma possível” parecem estar atravessados pelos sentidos de competitividade e eliminação das falhas, também constituintes do discurso do vestibular. Por último, o sujeito-aluno fala em “objetivos”, termo também filiado ao discurso do vestibular, e então apresenta o dizer “trabalho” entre aspas, o que pode indicar a presença do outro em seu dizer. O outro que ali fala considera que a produção textual é trabalhosa, que exige certo esforço, no entanto, o sujeito-aluno, ao aspar o termo “trabalho”, pode estar negando a dificuldade de tal atividade, colocando-se na posição de “bom-concorrente no vestibular”, ou seja, do sujeito que tem facilidade em realizar o teste. Isso pode indicar o atravessamento do sujeito-aluno pelo discurso da competitividade, típica destes exames: ele parece ter internalizado a noção de que deve ser “bom”, de que deve ter “bons resultados”, para assim obter o sucesso esperado.

5. Considerações Finais

Pelos estudos, conclui-se que o ensino reproduz sentidos historicamente sedimentados e as ideologias são tratadas como verdades sempre existentes. Ao longo da história, as aulas de Língua Portuguesa têm sido realizadas com “mais do mesmo” e pouca polissemia, pois o sistema privilegia a norma culta, as estruturas fechadas, a organização sistemática da disciplina, ao mesmo tempo em que silencia as culturas das classes marginalizadas, as variantes linguísticas, a língua materna etc. O conteúdo referencial de ensino é substituído por um conteúdo ideológico, tratado como “conteúdo legítimo” que, na verdade, omite as razões do sistema. Nota-se que, muitas

vezes, o sujeito-aluno nega-se a realizar atividades propostas pelo DP, sendo assim taxado de “mau aluno”. No entanto, esta negação pode indicar que o sujeito-aluno não esteja se sentindo representado pelas metodologias de ensino e, desta forma, esteja se recusando a reproduzir certos mecanismos discursivos hegemônicos exigidos pelo DP. Percebe-se, assim, a demanda do sujeito-aluno pelo discurso lúdico, pela ruptura dos padrões já cristalizados do fazer pedagógico. Nota-se, também, que o lugar de professor e de aluno são representações determinantes das práticas pedagógicas. Conclui-se, por fim, que a cristalização dos sentidos do fazer pedagógico cria a noção de que há apenas uma forma de acontecer o processo de ensino/aprendizagem.

Referências

CELADA, María Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Língua, Sujeito & História**. São Paulo. v. 18. n. 37. 145-168. Jul./Dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985>. Acessado em: 21/06/2019.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. Campinas: Cortez Editora, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. Campinas: [s.n.], 1999.

PAYER, Maria Onice, CELADA, Maria Teresa. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, M.O., CELADA, M. T. (Org.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2014 [1975].

Artigo recebido em: 21/03/2019

Aprovação final: 25/05/2020

DOI: <https://doi.org/10.35501/dissol.vi10.565>