

# Os lugares discursivos ocupados pelos sujeitos aluno e professor e sua relação com a instituição escolar: um caso de rompimento(s) e eco(s)

## The discursive spaces occupied by student and professor as subjects and their relation with the school: a case of divergence(s) and echo(s)

---

Nathan Bastos de Souza\*  
Clara Zeni Camargo Dornelles\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é investigar a questão do discurso na escola. Orientamo-nos para as teorias da Análise de discurso e dos estudos bakhtinianos, com suas concepções de sujeito diferentes e no paradigma indiciário como metodologia. O objeto de estudos é o diário de campo de um estagiário em Literatura Brasileira em uma escola estadual da cidade de Bagé (RS). Os resultados apontam para o assujeitamento, assim como, para um sujeito ativo nos discursos analisados. Fundamentalmente, há a contradição em ambos os casos, isto é, professores e alunos se posicionam tanto em um quanto em outro lugar discursivo, às vezes ecoando, às vezes desafiando os discursos institucionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito. Análise de discurso francesa. Estudos bakhtinianos. Discurso escolar. Paradigma indiciário.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to investigate the question of discourse in schools, relying on theories of Discourse Analysis and on Bakhtinian studies, which present divergent conceptions of subject, as well as on the indiciary paradigm methodology. The object of study is the field diary of a student teacher of Brazilian Literature who developed his trainment in a public school in Bagé (RS). The results point both to the presence of non-subjectivity and active subjectivation in the discourses analyzed. We thus recognize that contradiction is constitutive of the focused discourse, that is, teachers and students position themselves in both discursive spaces, sometimes echoing the institutional discourse, sometimes challenging it.

**KEYWORDS:** Subject. French Discourse Analysis. Bakhtinian studies. Schooling discourse. Indiciary paradigm.

**RESÚMEN:** El objetivo del trabajo es investigar la cuestión del discurso en la escuela. Buscamos en las teorías del análisis del discurso y en los estudios bajtinianos, con sus conceptos de sujeto diferentes; y en el paradigma indiciario como metodología. El

---

\* Graduação em andamento em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bolsista CNPq.

\*\* Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente no curso de Letras na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

objeto de estudios es el diario de campo de un aprendiz en la enseñanza de Literatura Brasileira en una escuela estadual en la ciudad de Bagé (RS). Los resultados apuntan al asujetamiento, tanto como para un sujeto activo en los discursos analizados. Fundamentalmente, hay la contradicción en ambos casos, es decir, profesores y alumnos se posicionan tanto en un cuanto en otro lugar discursivo, a veces propagando (eco), a veces desafiando los discursos institucionales.

**PALABRAS-CLAVE:** Sujeto. Análisis del discurso francesa. Estudios bajtinianos. Discurso escolar. Paradigma indiciario.

## Introdução

A liberdade nas escolas é uma discussão antiga. Desde Paulo Freire, que defendia uma educação libertadora, a questão é objeto de reflexão. O autor afirmava, no horizonte dos anos 1980, que

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadora*.<sup>1</sup> (FREIRE, 1987, p. 33).

Conforme o autor, o caráter desta narração é um só: o professor é o narrador, tende a querer alunos sempre silenciosos que são objetos à escuta. Nesse aspecto, o professor lotado de conteúdo, cheio de palavras encontra no aluno que não se manifesta, não diz, não fala, um ouvinte em potencial, pronto para ser “preenchido”, como se fosse vazio, antes de sentar no banco escolar. Freire (1987) afirma que, nesse tipo de educação, o professor que logra maior reconhecimento, que “ensina” mais, é aquele que consegue encher mais recipientes (alunos). Obviamente, o autor afirma ser esta uma forma de educação totalmente avessa ao mundo da vida fora da escola, uma educação que é bancária.

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.

Hoje em dia, as relações estão ligeiramente diferentes. Durante as observações de práticas e regências<sup>2</sup> da disciplina de “Estágio em língua portuguesa e/ou respectivas literaturas I<sup>3</sup>”, realizados em uma escola estadual da cidade de Bagé (RS), observamos o discurso de alunos e professores. Essa observação provocou inquietações que geraram registros em um diário reflexivo do estagiário e, no intuito de fazer do diário nosso objetivo de investigação, levou-nos a formar a seguinte pergunta de pesquisa: “Aluno e professor reproduzem o discurso da escola e/ou elaboram seu discurso *a partir* do discurso dela?” A pesquisa é justificada pois pode colaborar para pensar nos objetivos das formações de professores e também nos objetivos e consequências de suas práticas para a formação dos alunos, além de fazer dialogar duas teorias do discurso, a fim de observar qual delas se adéqua melhor na caracterização do discurso de alunos e professores em ambiente escolar.

Os objetivos da pesquisa podem ser resumidos da seguinte maneira: i) Identificar se os sujeitos (aluno e professor) reproduzem o discurso da escola ou elaboram seus discursos *a partir* do discurso da escola; ii) Investigar os motivos que levam os sujeitos (aluno e professor) a reproduzir ou elaborarem seu discurso a partir do discurso da instituição; iii) Refletir sobre as implicações das possíveis respostas dos objetivos i e ii na formação dos sujeitos (alunos) para a vida fora da escola; iv) Refletir sobre o papel do professor - como formador - em relação às hipóteses levantadas como resposta aos objetivos i e ii.

A partir de tais premissas, trabalharemos com as duas teorias, a saber, Análise de Discurso de Linha Francesa, com Orlandi (2013), e a teoria bakhtiniana, de Bakhtin, (2009). Uma subseção com cada teoria compõe a seção de referencial teórico. A metodologia do paradigma indiciário é explicitada na seção 3, assim como o campo de pesquisa e os participantes. A

---

<sup>2</sup> Nesse caso, a disciplina possui como obrigação ao estagiário a observação de 15 h/a do professor regente e também que planeje atividades e as aplique, em 5 h/a.

<sup>3</sup> Disciplina que foi orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zíla Rêgo.

seção seguinte é a análise, e a última seção é constituída das considerações finais.

## **Referencial teórico**

No final da década de 1960 os quadros teóricos no horizonte dos estudos linguísticos começaram a se modificar da concepção estruturalista então vigente. Justamente na época em que no Brasil se constituía a disciplina autônoma de Linguística, no hemisfério norte, o estruturalismo encontrava seus limites (ILARI, 2007). No limiar do estruturalismo europeu, surge a linguística de enunciação, com Émile Benveniste, que se apropriava de Saussure e o aprofundava. Na mesma época, surgiram as considerações de Michel Pêcheux<sup>4</sup> que, sem meias palavras, afirmava “que a linguística saussuriana, retirando-se do campo da *parole*, teria transformado todos os fenômenos textuais e semânticos numa espécie de terra de ninguém” (ILARI, 2007, p. 82). O autor ainda afirmava que, ao excluir a fala, a linguística de Saussure excluía também a possibilidade de uma linguística textual, assim como recusava a possibilidade de uma análise científica do(s) sentido(s) do(s) texto(s).

Por outro lado, o círculo Bakhtiniano foi constituído e teve sua efervescência intelectual por volta dos anos de 1920, no entanto, a Rússia daquele início de século era muito diferente do restante da Europa. Bakhtin, o único que sobrevivera por mais tempo, foi redescoberto por volta dos anos de 1960, e suas obras de juventude foram reeditadas e republicadas nessa época. Vejamos a seguir em que diferem as duas teorias.

### **A análise de Discurso de linha francesa**

A Análise do Discurso (doravante AD) não trata da língua, nem da gramática, ainda que lhe interessem ambas, ela trata do discurso, da palavra

---

<sup>4</sup> Segundo afirma Possenti (2009a), Michel Pêcheux é o fundador da Análise de discurso. Entretextos, Londrina, v.15, n.1, p.85-104, jan./jul. 2015

em movimento. Segundo Orlandi (2013, p. 15) a AD procura entender a “língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Sobre o “novo terreno”, conforme Orlandi (2013), a AD vê a linguagem como não transparente, assim, a linguagem possui opacidade. Além disso, a disciplina não busca atravessar o texto (materialidade) para encontrar o sentido do outro lado; a questão norteadora da AD é: “como este texto significa?” (ORLANDI, 2003, p.17).

A inovação da AD, segundo Possenti (2009b), é a introdução da noção de efeito de sentido entre interlocutores. Orlandi (2013, p. 25) complementa afirmando que a “[...] linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.”. Para entender como o texto significa, segundo a autora, a AD reúne três áreas de conhecimento contraditórias entre si, tratam-se de: “teoria da sintaxe e da enunciação, teoria da ideologia e teoria do discurso, que é a determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.” (Id., Ibid.). Os domínios disciplinares que produziram, quando ligados à AD são: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A especialidade da AD é o campo do sentido ou do efeito de sentido. Assim, rejeita que uma dada palavra tenha um sentido óbvio, pronto, convencionado pela natureza e imutável, que poderia ser explicitado por uma teoria semântica “universal” (POSSENTI, 2009b). Segundo a AD, na perspectiva de Possenti (2009b), o sentido vem de uma formação discursiva (doravante FD), materializada em uma formação ideológica (doravante FI), que por sua vez, é da ordem da história.

De acordo com Possenti (2009b) o sentido, ou o efeito de sentido, é construído a partir de uma FI, que é por sua vez ligada a uma FD. O sentido está atrelado a uma conjuntura sócio-histórica, por uma relação entre interlocutores naquela FI e naquela FD, desse modo, palavra ganha sentido. Em outros termos, as palavras não podem possuir um sentido fechado em si mesmo, já que o efeito de sentido é coerente com as posições de quem o

utiliza, na situação sócio-histórica que utiliza (ORLANDI, 2013). Por sua vez, as FDs

[...] determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida onde elas determinam a significação que tomam essas palavras: [...] as palavras mudam de sentido conforme as posições ocupadas por aqueles que as empregam; se pode precisar agora: as palavras "mudam de sentido" ao passar de uma formação discursiva à outra". (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 102-103 apud QUEVEDO, 2012, p. 22).

Segundo a visão destes autores, a posição que cada sujeito ocupa na formação discursiva irá dizer o que ele pode ou não dizer, ou seja, ele é interpelado pela ideologia. Esse sujeito, assim posto, irá reproduzir o que a FD lhe permitir; produzirá sentido sempre associado à FD que lhe serve de pano de fundo. Assim, ao ocupar outra posição na FD, o sentido das palavras torna-se outro, pelo simples fato dessa troca. A FD é um construto histórico, na mesma medida que o sujeito o é.

A questão do sentido retorna, segundo Orlandi (2013, p. 38), "não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo.". E o dizer histórico é a marca de ideologia, já que, se é dito algo em um determinado lugar, situado na história dos discursos, o dizer é tomado de ideologia. Afinal, "é na língua que a ideologia se materializa" (ORLANDI, 2013, p. 38). Ainda, pela presença da ideologia na língua é possível haver relações entre os discursos, e essas é que são as fontes do sentido, pois "um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. [...] Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso." (Id., Ibid., p. 39).

A concepção da AD sobre o sujeito<sup>5</sup> é a que defende Orlandi (2013):

---

<sup>5</sup> Indicamos, para aprofundamento da questão aqui levantada, a leitura de Quevedo (2012), assim como Orlandi (2013).

[...] o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2013, p. 20).

Essa concepção da AD Francesa é bastante categórica, mas, descartada ela, seria bastante complicada a análise<sup>6</sup>. Enfim, por ser o sujeito apagado frente à ideologia, ele apenas repete o que ocorre na FI. Isto é, no contexto deste artigo, para responder ao primeiro objetivo enunciado na introdução foi necessário que partíssemos de uma teoria como essa, em que o sujeito é assujeitado e, portanto, poderia reproduzir o discurso da instituição. Para completar a discussão teórica, trabalharemos adiante com os estudos bakhtinianos e sua concepção de sujeito, que difere da exposta na Análise de Discurso.

## Os estudos bakhtinianos

Em Bakhtin (2009), temos que as trocas interacionais entre os sujeitos se dão a partir de signos carregados de ideologia. Pois, para o filósofo russo:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN, 2009, p. 31, grifo do autor).

Portanto, segundo o exposto, tudo que é ideológico é signo. E esses signos comportam a ideologia ou as ideologias - porque, veremos na sequência,

---

<sup>6</sup> Para Possenti (2009b), a questão do sujeito é fundamental. O autor coloca em seu texto que a questão aparece como foco ou ao menos aludida em quase toda a sua obra. Ele problematiza o assujeitamento, dizendo que como conhecedor da teoria lhe cabe tal papel. O autor afirma que sua posição mudou a partir da leitura de Benveniste e de outros autores como Foucault. Enfim, a problemática que envolve o assujeitamento não deve ser nosso foco de atenção neste texto. Para finalizar, o autor afirma que, ao trabalhar com a AD francesa, busca outras formas de análise que não recaiam sobre o sujeito um efeito que não responde à ideologia.

para Bakhtin (2009) a ideologia é de dois tipos; o signo reflete a realidade porque é um fragmento material dela e a refrata porque ele não é apenas material, é semiótico também.

Tomado o signo como ideológico, as relações que se estabelecem com base nele são de idênticas características. Segundo Bakhtin (2009), os sujeitos lidam com dois tipos de ideologias, a primeira delas é a ideologia dominante, que é ligada ao conceito de infraestrutura. Nesse tipo, existem as relações materiais de produção; em contrapartida, há a ideologia do cotidiano, aquela que é a base ideológica, um sistema de valores, crenças, questões de política e de moral de um determinado grupo. Destarte, a ideologia dominante está para o grande grupo – nação, por exemplo - assim como a ideologia do cotidiano está para as mentalidades (forma de ver o mundo, de interpretá-lo) de um determinado grupo menor – famílias, classes sociais, grupos étnicos. Enfim, na superestrutura, base ideológica em que se fundamenta o discurso da ideologia dominante, é fácil notar as grandes ideias aceitas por grandes grupos. A infraestrutura é o lugar em que estão as ideologias do cotidiano são constituidoras da ideologia dominante. No entanto, esse lugar em que ocorrem as lutas entre infraestrutura e superestrutura está repleto de embates, de conquistas e de derrotas. As ideologias do cotidiano estão sempre em disputa para se tornarem dominantes, mas, pelo número de adeptos dessa, aquela nunca pode se tornar aceita por um grupo tão grande.

Bakhtin e seu Círculo partem da noção de dialogismo que perpassa toda a obra como eixo gerador de pensamento e, dentro do conceito, cabe o princípio da alteridade: sempre dois sujeitos – que são ativos e respondentes - um que ocupa o papel de locutor e outro que ocupa o papel de interlocutor (eu e outro). Assim, instaura-se a alteridade: “eu” só existindo em razão ou relação com esse “outro”. Para o filósofo russo, a palavra do *Outro* é uma condição da existência do *Eu*.

Em resumo, “eu” se constitui através do “outro”. A alteridade é a condição de constituição do “eu”, assim como o diálogo. A concepção primeira

da teoria bakhtiniana é alargar as limitações da identidade, alargar os horizontes de visão do “eu” via palavra outra, via outro sujeito. É na tensão entre diferentes “eus” constituídos e acabados em si mesmos que há a incompletude; uma vez que, fechados em nossas identidades não somos completos, somos inacabados fundamentalmente. Na mesma proporção que o “eu” fecha, encerra-se na identidade, ele abre, isto é, estando no *status* de “eu” precisamos do outro, e, mesmo definido a partir da alteridade, “eu” é diferente em relação ao “outro”.

Nessa concepção de ideologia, os sujeitos são respondentes: enunciam porque querem e seus objetivos são somente interativos e ideológicos.

### **Metodologia, campo de pesquisa e participantes**

O paradigma indiciário é um modelo epistemológico que surge na área das ciências humanas como metodologia de estudos científicos, com Ginzburg (1989). Primeiramente, singulariza-se o objeto de pesquisa e constrói-se, então, um caminho interpretativo a partir dos dados coletados. O método, no entanto, não é uma descoberta recente. Segundo esse autor, o método de análise dos indícios revive os princípios da atividade humana que esteve presente nas primeiras sociedades de caçadores, os únicos capazes de partir de uma pista mínima deixada pela presa para compreender uma série lógica de eventos. Foi contemporâneo do homem que acreditava no contato com as divindades através de mensagens escritas que teriam de ser decifradas por adivinhos. A medicina é outra ciência que bebe nessa fonte do conhecimento indiciário.

Trabalhar com a linguagem, que não é transparente, implica reconhecer que não podemos retirar do objeto a sua singularidade identificadora, mas sim, a partir das pistas encontradas, estabelecer relações e construir uma compreensão que explique o fenômeno em estudo. Pois, “quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos” (GINZBURG, 1989, p. 169). Isso é bastante válido para os estudos discursivos, porque a

linguagem, sendo opaca, apresenta zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la, e é a partir desse trabalho de detetive que na subseção a seguir buscaremos uma compreensão dos discursos ali analisados.

O tipo desta pesquisa é eminentemente qualitativa, com análise de interações obtidas em campo e registradas em diário. O campo de pesquisa é uma escola estadual de ensino médio da Cidade de Bagé (RS), na qual o pesquisador realizou estágio de observação e prática em língua portuguesa e literatura respectiva. A geração dos dados se deu a partir da observação das aulas de literatura brasileira (15h/a) e das atividades práticas<sup>7</sup> (5h/a), totalizando 20 horas de contato com a escola e as turmas (duas no total). O registro foi feito em diário de campo do estagiário pesquisador. Os participantes não serão identificados.

## **Análise**

Nesta seção, faremos a exposição de trechos significativos do diário, que podem nos ajudar a investigar a relação dos sujeitos (professor e aluno) com a instituição e a questão do discurso.

Tomemos primeiramente este episódio, ocorrido durante a terceira hora/aula de observação. Nele, o seguinte diálogo entre alunos é flagrado pelo estagiário, que o relatou e depois teceu suas considerações sobre o fato:

-“Aquela professora é bem doente, não sabe explicar nada, só lê.”  
Falou uma menina.  
-“É mesmo, só lê, não explica nada.” Concordou a outra.  
Começo a notar que aos olhos dos alunos, nós temos tantos problemas quanto apontamos neles quando estamos sós. Isto é, o aluno diz o que pensa, mas não espera por estar sozinho, sem professores, fora da escola. (Trecho do diário. Dia 27/05/2014).

Nesse sentido, é possível afirmar que o aluno também discursa sobre o professor. É natural que o estagiário note que, em comparação com os

---

<sup>7</sup> Referir-nos-emos às atividades práticas como regências ao longo do artigo.  
Entretextos, Londrina, v.15, n.1, p.85-104, jan./jul. 2015

professores que discursam sobre os alunos em salas de professores e outros ambientes, o aluno fala diretamente sobre o professor. Diz o que não lhe agrada e isso é menos camuflado do que as conversas entre os professores sobre os alunos. Ou seja, o professor, imbuído das relações de poder que a escola lhe garante, tem um lugar legítimo para discursar sobre o aluno; já esse, não tendo os mesmos benefícios que o outro, discursa sobre o docente no ambiente em que convive. O interessante é que os alunos, que conversavam sobre isso ao fundo da sala de aula, não se preocuparam com a presença do estagiário que ali estava tomando nota do que via. Conforme Gomes (2001), o aluno participa mais do ambiente escolar, de forma a ser um de seus personagens mais assíduos; está ali por tempo maior, faz relações com os outros naquele lugar. Assim, o prazer que ele apresenta é o de estar junto, ali, na sala de aula. Portanto, podemos dizer que na sala de aula ele está mais em casa do que o professor que geralmente é mais visita que morador.

Se por um lado os professores conversam sobre os alunos, dizendo que falam muito, que têm dificuldades ou outros comentários que ouvimos pelas salas de professores, os alunos, por sua vez, reclamam dos docentes pelos seus modos de abordarem os conteúdos, porque não explicam de modo satisfatório ou pelo motivo de que não conseguem explicar da maneira como eles querem ou como eles esperam. Pode ser verdade que os alunos tendem a parametrizar os professores e isso acontece na relação contrária igualmente. Isto é, compara-se o melhor aluno da turma com os outros, desconsiderando o passado que permitiu tais diferenças. Na mesma medida, os alunos comparam os professores mais experientes ou com mais formação com outros que não tiveram as mesmas oportunidades.

Outro caso é o seguinte: aluno e professora regente conversavam, o assunto surge e é registrado pelo estagiário. Trata-se de alguma outra professora:

“- Aquela velha louca, [mais adjetivos que foram omitidos]... perguntei a idade dela e quase enlouqueceu... ordinária...” – falou o aluno.

“-Não fala assim, fulano. Falam tanto pelas costas da gente...”  
Reprovou a professora. E o aluno reafirma:

“- Mas é,desgraçada aquela velha, só a idade eu queria saber...”(Trecho do diário. Dia 29/05/2014).

Nesse outro caso, vemos o aluno rechaçando uma atitude de outra professora. A professora regente reprova a atitude do aluno que fala mal de uma colega docente e constata que o discurso relatado no último trecho é recorrente, que possivelmente já escutou mais alguma vez. No mesmo dia, a professora passa matéria no quadro e acontece o que o estagiário narra a seguir:

Um menino reclama que tem muito texto para ser copiado do quadro. A professora diz que não reclame, porque ele é o único que nunca copia nada. Esta fala comprova a permissividade com os alunos por parte dela. (Trecho do diário. Dia 29/05/2014).

Aqui, o discurso da professora comprova sua permissividade: o aluno não quer copiar e ela afirma que aquele aluno é o único que não pode reclamar, visto que nunca copia do quadro. Ou seja, é permitido a ele que não copie nunca, naquela disciplina; isso demonstra que essa professora, na situação, é tolerante com o aluno. Portanto, nesse sentido, ela elabora o discurso a partir do discurso da escola, ou seja, ela não repete o discurso da escola que é aquele fundamentado nas cópias mecânicas; o aluno, assim, deveria copiar sempre que fosse solicitado, quieto, sem pensar muito. Permitir que o aluno não copie é um fato que comprova que ela não repete o discurso da instituição.

No entanto, em outro momento, outro acontecimento desconstrói a permissividade da professora. Frente a uma colega, que entra na sala, acontece o que segue:

Do nada, a professora de outra disciplina entra na sala de aula, sem bater na porta, explica para os alunos que esqueceu da recuperação

deles, precisava aplicar. Só nesse momento ela pede licença à professora regente, que aceita com um aceno de cabeça. –“Ciclano, te senta!”, disse a regente. Me pareceu que ela só disse isso ao aluno porque tinha outro professor na sala. Uma vontade de manter a aparência de ordem na sala, não sei se consciente ou inconscientemente, isto soou assim para mim [...]. (Trecho do diário. Dia 03/06/2014).

Diversamente, poucos dias depois, a professora contradiz a formação discursiva que apontamos no último trecho. Isso se atesta nas afirmações de Haroche, Henry e Pêcheux (1971), já que as palavras assumem sentidos outros na mesma medida que os interlocutores assumem posições diferentes no discurso. Mandar o aluno sentar, quando da presença de uma colega, é uma prova que, de algum modo, a professora repete a ideologia da escola. Isto é, está em uma instituição que produz uma ideologia à qual ela se alinha, ou melhor, pela qual ela é interpelada em sujeito; reproduz a ideologia da instituição na medida em que exige silêncio em sala de aula. O mais interessante é que essa exigência, esse assujeitamento pela instituição, é somente em frente a outro sujeito, outro professor, estranho ao ambiente, pois o estagiário que estava presente antes vira que todos conversavam na sala de aula.

Em outro momento, é reforçado o assujeitamento do aluno. A professora, com o objetivo de justificar o uso do livro didático, afirma o que é transcrito pelo estagiário:

–“Gente, hoje vamos trabalhar com o livro, porque tem construção de conceito. Eu sempre trabalho com o livro antes, porque tu entra no conteúdo inconscientemente, não precisa saber de que se trata para responder ao exercício, tu vai entrando no conceito...” disse ela em voz alta. (Trecho do diário. Dia 05/06/2014).

Aqui podemos notar que a professora acredita na possibilidade de que o aluno possa entrar, inconscientemente, nos conceitos que o livro didático apresenta. Orlandi (2013) afirma que a Análise de Discurso parte do pressuposto de um sujeito com orientação psicanalítica; isso quer dizer que, o

sujeito não é totalmente responsável pelo que acontece consigo mesmo. Da maneira como foi colocado pela professora, é possível entender que o aluno não tem nenhum conhecimento, já que para o tipo de livro que ela diz ter em mãos é desnecessário um saber prévio. Em outras palavras, o aluno - vazio de conhecimentos - entra em contato com conceitos através do livro, uma prática que se assemelha àquela narrativa, no sentido de Freire (1987), mas quem narra é o autor do livro didático, não o professor<sup>8</sup>. No excerto de discurso da professora que foi transcrito pelo estagiário podemos notar que “se sempre” ela começa pelo livro, a ideia que ela tem sobre o ensino é que ele é algo a ser transmitido, não construído. Isto contraria o que Freire (1987; 2002) afirma, e aponta-nos um sujeito assujeitado – ao livro didático, ao professor, à instituição – nunca consciente do que faz, portanto, impossibilitado de aprender por movimento próprio. É sempre dependente do outro, porque sozinho não faz nada.

Na mesma manhã, outro fato curioso incrementa a discussão: um menino entrega os livros, e em seguida a leitura começa. Um deles lia, e no meio da conversa alta dos alunos a professora diz:

-“Gente, eu não to conseguindo ouvir!”

-“Eu também não!” Um aluno revozeou.

Notei que o aluno que disse isso tem feito isto, revozeado a professora, quase sempre, durante esta aula. (Trecho do diário. Dia 05/06/2014).

O aluno que revozeia ter repetido o movimento várias vezes nos indicia alguns movimentos por parte dele, todos eles autorais, todos eles assinados por ele, ainda que feitos em voz baixa: ele concorda com a professora, mas não tem coragem de falar abertamente. Esse é um exemplo em que o sujeito não está assujeitado, um exemplo de um sujeito ativo. Pode-se dizer que esse tipo de atividade é relacionado ao que Guimarães, Drey e Carnin (2012) – que se pautaram em Rampton (2006) – denominam “participação exuberante”.

---

<sup>8</sup> Essa pode ser uma questão não aceita por outras visões de educação. Ainda que categórica a afirmação, ela se sustenta pelos indícios que os excertos do diário do estagiário apresentam sobre o discurso da professora e sua relação com o livro didático.

Conforme as autoras, essas são manifestações de voz do aluno, que quer também, de algum modo, conduzir as atividades em aula. Destarte, esse aluno está a todo o momento participando da aula, como sujeito ativo, no sentido de Bakhtin (2009).

Cinco dias mais tarde, a professora volta a desestabilizar as questões, pois enquanto passava conteúdos no quadro, ocorre o seguinte:

-“Coisa mais chata, para de passar!” Em tom de troça, baixo.  
A professora responde assim: -“Chato, mas necessário!” (Trecho do diário. Dia 10/06/2014).

O aluno participa de forma exuberante, no entanto, a professora o escuta e retruca dizendo que por mais que seja chato é necessário. Dito de outro modo, a participação do aluno é repelida, pois ele não pode e não deve estar reclamando. A situação nos permite inferir que as grades escolares ou os conteúdos obrigatórios, obrigam que a professora “transmita” e não “construa”, no sentido de Freire (1987; 2002). O discurso textualizado ali nos permite inferir que subjaz à concepção de aluno, na visão da professora, um sujeito sem conhecimento e que precisa ser soterrado de conhecimentos alheios – que não lhe fazem sentido nenhum, sendo por conseguinte “chatos”. Torna-se um sujeito assujeitado a um conhecimento que a instituição possui e precisa passar a ele.

Dentro das regências<sup>9</sup>, na terceira aula, temos o episódio a seguir:

Uma menina que estava com um livro de poemas me perguntou se era preciso escolher só um poema do livro para ler. Afirmei que não era para fazer isso. O discurso do aluno parece querer devolver a leitura para a escola, apenas o que se espera. Acho que o andamento da atividade fez com que ela tirasse essa conclusão acima ou as práticas que ela teve acesso até então... aaah... esses discursos que devolvem... (Trecho do diário. Dia 01/07/2014).

---

<sup>9</sup> Ver nota de rodapé 3. Ver seção 3: “Metodologia, campo de pesquisa e participantes”. Trata-se da mudança de professores; a partir desse momento, o estagiário assume a regência de uma das turmas e aplica atividades práticas durante 5 h/a.

No excerto acima, podemos observar que o aluno, ligado àquela formação discursiva, está tentando de algum modo agradar ao professor. Parece-nos que o aluno, com o objetivo apenas avaliativo, faz a atividade sempre procurando o interlocutor mais provável que, segundo Britto (2011), é sempre a escola, materializada no professor. A interlocução é sempre institucionalizada, para o autor. A aluna, ao manusear um livro, apenas com o objetivo de observar as características do gênero, como foi a atividade que o estagiário propôs, busca uma finalidade avaliativa que, seria de fato, uma escolha e leitura de um poema. As duas possibilidades que o estagiário levanta podem se sustentar a partir do que sabemos da situação concreta de interação: por um lado, o andamento dado à atividade – na distribuição dos livros para os alunos, pediu-se apenas que observassem as características do gêneros: estilo, forma e tema<sup>10</sup>; também, por outro lado, as práticas a que teve acesso em outros momentos – pode ser que a maioria dos professores com que travou diálogo até então tivessem feito sempre atividades avaliativas dessa forma. De todo o modo, o discurso ali presente é devolução do que é esperado pela escola; ela é a grande interlocutora, como afirma Britto (2011).

Em outro momento, nas regências realizadas no estágio, ocorre o seguinte: depois da leitura do conto de Caio Fernando Abreu “Para umaavenca partindo”, a primeira impressão foi sondada:

Após ler o texto perguntei o que acharam... curiosamente, a primeira que falou disse –“Chato!”. Notei que a colega ao lado deu um tapa na braço dela, reprovando a ação; e os outros, como que paralisados, me olhavam, curiosos de uma reação minha. Eu, ao invés de me deter ao ato dela, perguntei o nome da que tinha dado o tapa, era Débora. Perguntei: “-Débora, porque deste um tapa na colega?” Ela respondeu que isso não se devia fazer, que quando os professores levam uma atividade não se pode contrariar ou achar ruim... Me chocou um pouco esta visão, devo ter me demorado a responder... Em seguida,

---

<sup>10</sup> Conforme o diário do estagiário, na sala de aula, algumas perguntas nortearam a observação dos livros; foram elas transcritas no quadro: “1) observe como o texto é construído: Versos? Estrofes? Há interrupções ou pausas, parênteses em meio ao texto? 2) Existe um narrador? Exemplifique. 3) Observe a linguagem, é formal ou informal? Dê exemplos. 4) As palavras te soam familiares ou não? Qual motivo?”. Para os fins deste artigo, preferimos a discussão, no corpo do texto, mais resumida e assumindo o ponto de vista bakhtiniano e sua concepção de gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2011). Em outras palavras, a discussão aqui empreendida, no corpo do texto, assume caráter mais teórico. Em sala de aula, o estagiário utilizou as perguntas para didatizar o discurso teórico que embasava sua prática.

disse que, quando eu for o professor, eu quero saber o que eles acham mesmo, o que sentem de verdade, não o que o protótipo de professor que eles imaginam quer ouvir.

Depois pedi -"Levantem a mão todos os que acharam o texto chato?" Conteí uns oito corajosos, que fizeram isso... Perguntei se isso acontecia muito, dos professores silenciarem o que eles têm a dizer, a resposta não me agradou: todos, uníssonos, concordaram que -"Não se pode dizer que achou ruim o material da professora X porque ela fica braba". Enfatizei que meu objetivo ao perguntar a opinião deles era ouvir a verdade, não o que é esperado por mim. (Trecho do diário. Dia 10/07/2014).

Esse trecho traz muitos indícios para que afirmemos que ao aluno sobram apenas duas opções: ou se assujeita ao que o professor quer ou diz o que quer e corre o risco de ser taxado como aluno problema. Pelo que notamos, a maioria dos alunos, ao menos na turma em questão, não diz o que pensa, isso pode "deixar o professor brabo". Isso se comprova justamente no comportamento do aluno, tanto verbal – quando afirma que não pode dizer o que acha porque o professor se ofende - quanto gestual – dando um tapa de reprovação. Em outras palavras, diga o que o professor quer, o que ele quer escutar; nunca pareceu que Britto (2011) estivesse tão certo. Miotello (2011) complementa: "*A própria escolarização certamente está construindo um sujeito que não fala, não escreve, um sujeito que não se diz*" (MIOTELLO, 2011, p. 50). Uma pergunta que permanece é: "Quantos outros não gostaram do texto e não tiveram coragem de levantar a mão ou oralizar isso?"

Por fim, é sintomático que os alunos digam que a maioria dos professores deles silenciem o que eles têm a dizer. Nesse sentido, nos cabem perguntas como: "escola para quê?", "escola para quem?"

### **Considerações finais**

Conforme os objetivos que traçamos na introdução deste artigo, acreditamos ser possível afirmar que, depois de analisar os vários trechos do diário reflexivo do estagiário, os sujeitos, tanto aluno quanto professor, ora

elaboram seu discurso a partir do discurso da escola (rompimento), ora repetem o discurso da escola (eco). Os motivos de uma posição sujeito ou outra – isto é, do assujeitamento à ideologia da instituição ou da elaboração do discurso, de forma ativa, através de um diálogo com a ideologia dominante na escola - se referem ao papel ocupado na interação.

Logo, entendendo esses dois pressupostos que levantamos a partir da compreensão da situação analisada, pode-se afirmar que a vida fora da escola, de um modo ou de outro, é afetada pela educação escolar. Dessa maneira, ser um sujeito ativo na escola é uma maneira de participar na sociedade, assim como ser assujeitado às ideologias da escola também é. São modos diferentes. Desse jeito, os sujeitos podem, em diferentes lugares, ocuparem quaisquer das posições. Isto é, podem romper com a ideologia dominante em outros ambientes ou podem apenas ecoar a ideologia dominante, aos lugares discursivos aceitos ou não.

Notadamente, o papel do professor deveria ser o de libertar de algum modo o aluno de algumas grades. É senso comum que professores têm alguma liberdade em suas práticas, o que é comprovado nas escolhas que fazem: trabalhar com o livro didático, abordar tais conhecimentos de um modo ou de outro. Enfim, as possibilidades que o professor tem lhe dão liberdade para saber qual método lhe agrada mais, tendo em vista o que pretende como proposta educacional. Por fim, cabe a cada um de nós, professores, saber como queremos agir, com vistas ao que temos como concepção de humano e como compartilhamos nossos valores e crenças com aqueles que estamos educando.

Em consequência dessas questões todas que levantamos, temos que ter em mente que se não quisermos um mundo desambiguizado, um universo empobrecido, temos de assumir nossas posições políticas em sala de aula, e é claro que cada uma delas irá influir de modo decisivo no aluno em formação. Se queremos e agimos para formar alunos que ecoem as ideologias, assim a sociedade será. Se queremos e agimos para formar alunos que rompam com as

ideologias, assim a sociedade será. Inevitavelmente, a escola tem um papel fundamental na formação e consolidação das sociedades letradas.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GINZBURG, Carlos. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R. F.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: a dificuldade de falar sobre o trabalho docente em sala de aula. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CORRÊA, M. C. (Org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: PPGL Editores, 2012. p. 155-186.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F & BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. Prazer de professor e prazer dos alunos: harmonias, conflitos entre a aula e a festa. In: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das letras, 2001. p. 227-270.

MIOTELLO, Valdemir. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2013.

POSSENTI, Sirio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009a.

POSSENTI, Sirio. Dez observações sobre a questão do sujeito. In.\_\_\_\_\_. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

QUEVEDO, M.Q. *Do gesto a(à) gestão dos sentidos*: um exercício de análise da imagem com base na Análise de Discurso. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

RAMPTON, B. *Language in late modernity: interaction in a urban school*. Cambridge: Cambridge Un. Press, 2006.