

Assim... assim... dizem os alunos¹

Regina Maria Varini Mutti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: This article, based on the ideas of Pêcheux, Orlandi and Authier, investigates the formation of pedagogical discourse on the student in three moments of his/her school life. The methodology used was based on interviews with students from different schools about the teaching of Portuguese. The results show a confrontation between knowledge related to the school and knowledge related to other areas. As regards the relationship between subject, language and historicity, a pattern of submission and resistance was found.

RESUMO: Este trabalho, apoiado em Pêcheux, Orlandi e J. Authier, investiga a constituição do discurso pedagógico no sujeito-aluno em três momentos de sua passagem pela escola. O recorte consiste em entrevistas com alunos e alunas, realizadas nas escolas, sobre o ensino de português. A análise do funcionamento discursivo de formulações com a palavra assim evidencia o confronto entre saberes ligados às práticas escolares e saberes de outros discursos, verificando-se processos de sujeição e de resistência que apontam para a heterogeneidade, tendo em vista a relação sujeito, língua e historicidade.

KEYWORDS: Pedagogical discourse, LI teaching, heterogeneity

PALAVRAS-CHAVE: Discurso pedagógico, ensino de língua materna, heterogeneidade

¹ Este trabalho foi apresentado oralmente na mesa: *Discurso sobre ensino e educação*, GT de Análise do Discurso, XIII Encontro Nacional da ANPOLL, Campinas, UNICAMP, 11/06/98; uma versão preliminar, intitulada: *A heterogeneidade do discurso, na fala dos alunos*, foi comunicada no Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Controvérsias e Perspectivas, Belo Horizonte, UFMG, nov.1997.

Neste artigo, reporto-me a uma pesquisa que venho realizando, a partir de referencial teórico discursivo, na qual procuro tratar o modo como os sentidos do discurso pedagógico emergem na fala dos alunos e das alunas, enquanto sujeitos que o vão experienciando durante sua passagem pela instituição escolar.

O recorte para análise foi constituído a partir de entrevistas, gravadas e transcritas, realizadas com alunos e alunas de escolas públicas e particulares da cidade de Porto Alegre, de I e II Graus, cujo foco foi o ensino de língua materna que vivenciavam na escola: do que gostavam ou não gostavam nas aulas, o que achavam dos conteúdos e métodos didáticos adotados, a importância de estudar português na escola, a relação dessa disciplina com as outras do currículo, etc.² O interesse da presente pesquisa volta-se ao modo como essas opiniões manifestam assujeitamento — e/ou resistência — aos sentidos do discurso pedagógico com os quais os alunos se deparam na escola, constituindo as diferentes práticas que protagonizam no dia-a-dia, dentro e fora da sala de aula. Tendo como foco especial o ensino da língua materna, quer-se investigar o modo como se manifestam, na fala dos estudantes, as filiações a diferentes sentidos ideológicos que se entrecruzam no discurso pedagógico, evidenciando-se nesse processo uma espécie de negociação de vozes distintas, materializadas na cadeia significativa de variadas formas, gerando efeitos de sentidos diversos.

Sentidos do discurso pedagógico tradicional, vinculados à instituição escola, que parecem tão naturais a todos, vão sendo incorporados inconscientemente pelos alunos desde cedo, na família, no contato com os amigos e com os meios de comunicação de massa diversos, acentuando-se, não obstante, através da experiência escolar propriamente dita. Esse envolvimento, tornando-se crescente, chega a ponto de orientar as ações dos sujeitos; internalizando esses sentidos, os sujeitos disciplinam-se de acordo com os mesmos, contribuindo para a sua manutenção.

Apesar de os sentidos, por sua própria condição de formação, serem mutáveis, as formas de resistência ao que se ousa generalizar como discurso da escola parecem fracas, uma vez que a instituição, apoiada

² Essas entrevistas consistem numa parte - referente ao segmento alunos - do corpus amplo estabelecido para a pesquisa *O discurso pedagógico: a presença do outro*, publicada na revista Letras n.12, UFSM, jan./jun. 1996.

nesse discurso, tem-se garantido basicamente como tal há um tempo considerável, sem mudanças radicais. As principais práticas de que se utiliza têm sido eficientes para essa conservação essencial, apesar das novas cores ou facetas que o advento de saberes exteriores lhes pode imprimir.

Não é só o que se faz e o que se diz no intramuros da escola, porém, o único suporte para a perpetuação dessa “forma-sujeito” (Pêcheux, 1885) própria do discurso pedagógico; a própria sociedade que a instituiu e a legitimou colabora para isso de modos variados. Ouvem-se de todos os lados ressonâncias de vozes que evidenciam saberes de consenso sobre a escola, tematizando expectativas de certo modo convergentes sobre seus papéis e resultados a alcançar, sobre o que convém aos alunos, aos professores, aos dirigentes, aos pais, ao próprio governo; este, ao mesmo tempo em que controla, sofre controle da sociedade com relação a essa instituição. Desde o discurso da cidadania, organizador de nosso estado jurídico, o direito à escola torna-se legítimo aos cidadãos e cidadãs sob seu governo, a quem o zelo por esse direito, em contrapartida, pode assumir a forma de um dever.

Entretanto, nos sentidos manifestados na linguagem dos diversos protagonistas citados, vinculados à escola, mostram-se, também, outras filiações discursivas, consonantes com suas diversidades culturais e especificidades grupais, que coexistem com os sentidos oficiais, matizados de senso comum, que caracterizam a estrutura enquanto tal. As diferenças culturais, que consistiriam numa força capaz de alterar mais substancialmente a escola, costumam muitas vezes ser apagadas no seio da própria instituição. O currículo, por exemplo, pode ser um instrumento de negação dessas diferenças, enquanto se vale de “tecnologias sociais”, como acentua Popkewitz (1994). Tais tecnologias, compreendidas como o conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável / não razoável como pensamento, ação e auto-reflexão, estão inscritas nas práticas de escolarização, tornando-se “formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem sua visão do eu” (Ib., p.192), capazes de promover sutilmente distinções, diferenciações e sensibilidades característicos dos modos de andar, falar e interagir com as outras pessoas.

Os saberes sobre a escola fazem parte da memória discursiva constituída socialmente, isto é, de uma rede de sentidos interdiscursivos que representam o que é dizível, o que é interpretável enquanto sentidos

de domínio público que circulam na sociedade. Assim como todos os demais, os alunos, enquanto sujeitos, acabam por tomá-los como naturais. A ousadia de possíveis estranhamentos (dos alunos) a esses sentidos prontos costuma ser inibida pelos professores e outros profissionais da escola, pelos pais, pelos colegas e mesmo por eles próprios, num autodisciplinamento, conforme Foucault, que se manifesta na forma de autocensura.

Desse modo, os sujeitos-alunos, alvos desta pesquisa, deparam-se com sentidos pré-construídos sobre a escola e o ensino que nela recebem, ao se integrarem nas práticas peculiares, permeadas sobretudo de palavras, que acontecem nessa instituição. Sob essa condição, podem atuar de duas maneiras: de acordo com uma delas, cabe-lhes, simplesmente, acolher tais sentidos, que inclusive se manifestarão em sua fala, mesmo que não sejam por eles afetados profundamente; já segundo a outra maneira, podem ser capazes de mobilizar-se através da realização de “gestos de interpretação”(Orlandi, 1996). Desse modo, são capazes de deslocar os sentidos prontos com os quais se deparam na escola, a partir de sua historicidade, produzindo significação sua para esses signos.

Confrontam-se, nesse momento de produção de significação pelo sujeito, os diferentes discursos que o atravessam, configurando-se uma heterogeneidade de vozes que deflagram um verdadeiro processo de afinação de saberes. Esse fato se viabiliza pela língua, meio pelo qual se efetiva a condição do sujeito de realizar atos de interpretação; tais atos consistem em tomada de posição frente aos acontecimentos. Essas tomadas de posição surgem como efeitos de identificação assumidos, conforme Pêcheux (1990 p.57).

A análise a que nos propomos neste trabalho, visando ao funcionamento discursivo, movimenta-se através da cadeia de significantes do intradiscorso, remetendo aos dizeres interdiscursivos pré-construídos, com vistas a evidenciar os efeitos de sentido que decorrem da interpretação do sujeito, concernentes com as posições assumidas.

Leva-se em conta os estudos enunciativos de J. Authier (1995) sobre a heterogeneidade, os quais acentuam a divisão do sujeito, conforme a formação do inconsciente, na concepção psicanalítica. A autora concebe que o sujeito se inscreve em seu discurso na relação que articula um imaginário de coincidência a um real de não-coincidência; o su-

jeito necessita da ilusão de ser um, apesar de não poder fugir da real condição de não-um que o constitui.

Essa necessária ilusão de unicidade do sujeito, constituída pelo duplo esquecimento, desde Pêcheux (1988), faz com que pareça evidente que a palavra empregada e seu referente — objeto que nomeia — coincidam, como se os signos fossem transparentes. Na análise que faz Authier (1995), alguns tipos de enunciados manifestam um movimento do sujeito que ela denomina de “opacificação reflexiva”, através do qual interpõe-se sobre a trajetória da nomeação a consideração do próprio signo pelo qual é feita a referência, como objeto. O sujeito parece distanciar-se, atuando como observador de seu próprio discurso. Denuncia-se desse modo a condição de não-coincidência entre a palavra e o referente que esta designa e da própria enunciação.

Os recortes estabelecidos para análise constituem-se de formulações dos alunos nas quais surge a palavra “assim” repetidas vezes. O estabelecimento desse recorte remete ao estranhamento que causou essa acentuada recorrência no intradiscurso em questão, assinalando uma possível polissemia. Essas significações diversas, originadas da relação do sujeito com a língua, de acordo com a singularidade de sua historicidade, caberia demonstrar. O objetivo, então, seria evidenciar o funcionamento discursivo a que remete essa fala inibida, às vezes sem nexos, “rasurada”, pontuada pelo “assim”.

A necessidade de usar palavras da língua para referir-se à sua experiência na escola remete a um “discurso sobre o mundo”, não se tratando, a princípio, de um discurso metalingüístico “sobre a língua”, conforme Auroux (apud Fontana, 1991). No entanto, nesse emprego da palavra *assim* pelos alunos, esses dois tipos de relações parecem cruzar-se, à medida que as formulações se expandem, sendo as palavras retomadas, reparadas, re-explicadas, numa reflexão que busca precisão.

Cabe lembrar o estudo realizado por Calil (1995), que dirige sua reflexão para as rasuras, orais e escritas, manifestadas durante o processo de invenção de narrativas por crianças (6 anos) na escola. Numa das situações descritas pelo pesquisador, duas meninas dialogam a fim de constituir a personagem de sua história, que é nomeada, após várias reformulações, de “Dona Sabor”; definido esse nome, a frase-título da narrativa fica: “Os três todinhos e a dona Sabor”. A análise mostra o modo como as crianças se defrontaram com os equívocos da língua,

bem como sua “captura” por sentidos provenientes de uma formação discursiva familiar: “Sabor” funcionaria como uma espécie de sobrenome, que preservaria algum tipo de relação entre mãe e filhos — os todinhos — , independentemente da concordância lingüística de gênero, “saborosa”, forma alternativa considerada, mas rejeitada pelas crianças por consenso. Não obstante, é interessante ressaltar que os cortes produzidos na enunciação pelas crianças, enquanto revelam que elas experimentam, avaliam, excluem ou mantêm formas lingüísticas, sugerem que a filiação ao discurso “literário” na escola, subjacente à atividade de produção de uma historinha, se dá com certa familiaridade, prazer e competência da parte das crianças.

Retornando ao *assim* na fala dos alunos, essa emergência, de acordo com o referencial de J. Authier, representaria um funcionamento opacificante, ou seja, que suspende localmente a função referencial da língua, através do desdobramento reflexivo da enunciação. Os alunos medem suas palavras — ou as censuram — substituindo-as por outras que imaginam mais apropriadas para referir o elemento do saber do campo discursivo sobre o qual lhes é solicitado pronunciamento: o pedagógico. Esse campo norteia os sentidos que despontam na linguagem dos alunos; as próprias condições de efetivação das entrevistas circunscrevem a esse discurso, de algum modo, as interlocuções realizadas.

O referente língua portuguesa, ou melhor, ensino de língua portuguesa, costuma ser apresentado aos alunos na escola de modo verbal, como metalinguagem. Esse procedimento predomina na maioria das áreas de conhecimento enfocadas nessa instituição, através do currículo, caracterizando uma quantidade grande de palavras estranhas a serem internalizadas pelo sujeito que “estuda”. Quando se pede ao aluno que fale sobre o ensino que aprende na escola, ele está sendo convocado a dar sentidos a termos que lhe vêm à memória, que fazem parte de formações discursivas a ele pré-existentes, com os quais se defrontou. Para isso conta com a língua, só a ela pode recorrer para apresentar a sua significação sobre esses termos. Mostra-se dessa maneira o modo como o sujeito-aluno está lidando com a língua. Nesse estudo, considera-se que a língua é estruturalmente afetada pelo “real do equívoco”, conforme refere Pêcheux (1990), sob o funcionamento imaginário do Um pelo sujeito.

Procedendo à análise, cabe inicialmente situar os sentidos concernentes com a palavra *assim* no dicionário, sem contudo ignorar que também os dicionários manifestam posição. No Aurélio (1975, p.148), “*assim*” é classificada como advérbio, proveniente do latim (*ad + sic*); na acepção primeira, significa “deste ou desse ou daquele modo”, como por exemplo: *Não proceda assim com seu amigo*. Como segunda acepção, significa “do mesmo modo; igualmente”: *Foram premiados Manuel, Frederico, Roberto, e assim os demais alunos que alcançaram nota superior a oito*. Essa última acepção da palavra difere da outra em virtude do acréscimo do significado de “mesmo”, de “repetição”. A primeira acepção destaca a relação com os dêiticos demonstrativos (este, esse, aquele), que se relacionam às pessoas do discurso: eu (falante), tu (ouvinte) e ele (pessoa que está fora da comunicação interpessoal).

Conforme registro na gramática de Cunha (1975, p.499), os advérbios têm emprego muito diverso, recebendo a denominação da circunstância ou de uma outra idéia acessória que expressam. O advérbio *assim* classifica-se como “de modo”, junto com outros advérbios tais como: “bem, de balde, depressa, devagar, mal, melhor, pior e quase todos os terminados em mente: bondosamente, regularmente, etc” (p.500)

O estudo realizado por Bonfim (1988), no capítulo intitulado “Subjetividade e classe de palavras”, constata o “caráter subjetivo da maioria dos advérbios, que não se comportam meramente como a gramática tradicional os posiciona na frase, ligando-se, isto sim, ao sujeito da enunciação, ao emissor responsável pelo enunciado”. Argumenta-se que “a linguagem gramatical logicamente organizada não é jamais independente da linguagem afetiva, havendo sempre a ação de uma sobre a outra”.

A autora quer deixar clara a necessidade de incluir nos estudos do enunciado a relação deste com elementos externos, pragmáticos, presentes no ato da comunicação. Destaca também que as palavras podem estar ligadas ao texto, algumas revelando a avaliação que o falante faz sobre o enunciado produzido.

Essas explicações de cunho gramatical e da pragmática que foram apresentadas, apesar de não serem acolhidas exatamente, contribuem para situar o presente estudo. Iniciemos a análise com o recorte que segue:

Perguntando-se ao aluno por que se tem que aprender língua portuguesa na escola, a resposta dada por ele foi³:

“por causa que escola *assim*... é mais verbal... como é que eu vou dizê... *assim* aprendê coisas *assim* ... por exemplo ãn substantivos, pronomes, esses negócios a gente não aprende em casa... na escola... porque *assim* ...os verbos *assim* ...prá conjugá os verbos, prá podê falá corretamente... é na escola e não em casa...” [1]

Resquícios do sentido apontado no dicionário para a palavra “*assim*”: “desse ou daquele modo” mantêm-se, nessas ocorrências. Mas o que mais chama a atenção é exatamente a repetição da palavra *assim*. Esse fato, remetendo ao estudo de Bonfim, leva à hipótese de que estamos diante de um emprego de caráter subjetivo, afetivo, ligado ao sujeito da enunciação, que não se comporta exatamente como a gramática tradicional prescreve.

O interessante é que essa espécie de “impropriedade” foi cometida justamente a partir de uma palavra muito conhecida — todos sabem o que significa *assim*. Nesse ponto, considera-se o trabalho de produção de sentidos, pelo sujeito, por meio da língua, sob a condição do entrecruzamento de formações discursivas a que está submetido.

A presença do termo *assim*, na formulação, parece relacionar-se com a contingência de o sujeito **constituir um referente**, a partir da língua, recorrendo a saberes de uma formação discursiva pedagógica vinculados a palavras cujos sentidos lhe são confusos. Vêm à tona as palavras “verbal”, “substantivos”, “pronomes”, pertencentes ao campo pedagógico, que o aluno faz equivaler a “coisas” que “a gente não aprende em casa”. Esses elementos são alheios a uma outra rede de sentidos — não-pedagógica — que se confronta, mas que sofre interdição, sendo então por ele reformulados, dando lugar a termos mais aproximados ao discurso pedagógico. Essa outra filiação aparece na fala do aluno através do comparativo “mais”, da expressão “aprendê em casa” e, sobretudo, na designação dos saberes escolares como “esses negócios”, “coisas”.

³As falas apresentadas neste trabalho foram transcritas das gravações sem o uso de convenções específicas, mas buscando-se resguardar as palavras e as pausas tais como surgiram.

O efeito de sentido produzido pelo “assim”, já deslocado, é o de acentuar as várias hesitações e reformulações que o sujeito faz sobre sua formulação, marcando o entrecruzamento de posições. Os termos “verbal”, “substantivo”, “pronomes”, que o sujeito transporta, são nomeados, mas esse ato de nomeação é custoso, como se o aluno se sentisse constrangido em referir palavras de cujo sentido não está convencido, para as quais não encontrou significação sua. O assim acaba sendo o modo encontrado de evidenciar a coexistência das palavras do outro e das palavras suas para constituir o referente, pela linguagem.

Inconscientemente, a apropriação do *assim* pelo sujeito, dando-lhe um novo emprego, reafirma a recusa do sujeito que se defronta com saberes da formação discursiva (FD) pedagógica. O *assim* estaria fora dessa FD alheia, representando uma estratégia de o sujeito afirmar-se ele mesmo, dando-se o direito de administrar o jogo de sentidos do qual participa.

Todavia, deve-se acentuar que esse processo não manifesta a intencionalidade do sujeito; não se trata de adequação à situação; evidencia-se, isto sim, a heterogeneidade discursiva que se mostra na enunciação, enquanto o sujeito-aluno está-se constituindo conforme o discurso pedagógico. Em outros termos, a palavra “assim” vai denunciar não só a presença do “outro” da interlocução — representado pela interlocutora na entrevista com o aluno — mas, ao mesmo tempo, do “Outro” da ideologia, da cultura à qual o sujeito se submete, veiculando enunciados discursivos em sua fala. Demonstra a ilusão do sujeito que se crê a fonte de seu dizer, tendo pleno domínio sobre os sentidos vinculados ao que diz.

Conforme J. Authier, a hesitação e a conseqüente reformulação do fio do discurso evidenciam a “opacificação reflexiva”, pois o enunciador passa a centrar-se não só no referente que é o objeto de sua fala, mas sobretudo nos elementos da língua que emprega nesse processo. Quebra-se, desse modo, uma dupla ilusão do sujeito: a ilusão de coincidência entre a palavra que emprega e o seu referente, responsável pela ilusão de transparência do signo, e a ilusão de que ele é a fonte do sentido que enuncia. Na possibilidade de equívoco, de erro, na necessidade de reparar-se, denuncia-se a não-coincidência e a realidade do Não-Um.

Vejamus outro recorte, relativo a alunos de 3a.série do Primeiro Grau:

A. Tu. gostas das aulas de linguagem?

B. Gosto.

A. Por que tu gostas?

B. Porque é muito legal, porque depois... quando a gente, quando a gente, quando a gente qué fazê coisa *assim*... como a gente é... no banco... esses negócio *assim* ...tem que sabê falá [2]

.....

A. Depois que tu leste um texto, o que a professora pede pra tu fazeres com ele?

B. Respostas, ou se não ... sem sê as respostas... dá pra nós fazê também das resposta, tem que pegá e escrevê um negócio faz de conta *assim* : a gente tem que tirá os verbo; daí, se tu achá, daí, os treis tempo... a gente tem que tirá os treis tempo do verbo. [3]

Verifica-se que após a pausa marcada pelo emprego da palavra *assim*, em [2], aparece um enunciado sobre o ensino de português que circula como senso comum: “... *assim* tem que sabê falá”; já em [3] aparece um enunciado que corresponderia a um saber mais diretamente ligado à sala de aula de português, que, não obstante, se reconhece como bastante tradicional: “... *assim* a gente tem que tirá os treis tempo do verbo”.

Tais enunciados apontam para uma posição de sujeito reprodutora de saberes tradicionais sobre o ensino de português. De acordo com essa posição, ressalta-se o ensino da gramática, que privilegia a necessidade de aprender, na escola, a norma culta que, posteriormente, será útil na vida concreta, que ocorre “fora da escola” (“quando a gente qué fazê coisa”, “no banco esses negócio”). A essa posição pertencem, ainda, saberes emergentes de que a escola é um lugar de se fazer exercícios, e que cabe à professora o comando das tarefas escolares, que os alunos cumprem como seus “deveres”.

Já a expressão que antecede a palavra *assim* aponta para um outro sentido, e este parece condizente com a posição do aluno enquanto criança, identificado portanto a uma formação discursiva não-pedagógica. Ele se refere às atividades escolares como: “escrevê um negócio faz de conta”, participar de uma espécie de jogo de identificação: “se tu acha daí os treis tempo”, “a gente tem que tirá os treis tempo do verbo”, e de que “é muito legal” as aulas de linguagem. Esse sentido refere-se à percepção das tarefas de escola como um tipo de “brinquedo diferente”, jogo que requer tarefas a executar. Nessa outra formação

discursiva predomina um caráter de ludicidade infantil que é parâmetro para a criança encarar seus compromissos como aluno.

As falas a seguir foram produzidas por aluno de 7a. série do Primeiro Grau. Vejamos:

A ... que atividades vocês fazem nas aulas de português?

B. *Assim...* a professora... *assim...* ela dá as coisas pra gente respondê cada folha, *assim...* ela dá uma matéria... *assim ...* vamos dizê *assim* como, por exemplo: pronomes, nexos coordenativos; cada folha de exercícios que ela dá a gente tem *assim* a gente tem que fazê cada matéria; ela dá uma folha pra gente respondê os exercícios. [4]

A. ...e dessas atividades que a professora faz qual a que tu mais gostas?

B. Ah, eu gosto de redação.

A. Tu gostas de escrevê...

B. É.

A. Por quê ?

B. Porque ali tu tá tu tá escrevendo, *assim ...*tu tá pegando, tu tá escrevendo, tu tá falando um pouco da tua vida. tá falando da... redação é uma coisa tua, é tu que tá fazendo. [5]

Com relação às falas [4] e [5], nota-se que a palavra *assim*, repetida, pontua a identificação do sujeito a saberes do discurso sobre o ensino de língua na escola, como já apareceu nas falas anteriores. A formulação que inicia, na fala [4], com expressões genéricas do senso comum vai sendo reformulada pelo sujeito, tornando-se mais específicas à terminologia do campo pedagógico. Os saberes sobre ensino de língua que emergem se relacionam a elementos gramaticais e aos métodos de “transmissão” de conhecimentos.

Exemplificando: Na fala [1], “aprendê coisas” é substituída por “substantivos pronomes”; “esses negócios a gente não aprende em casa” é substituída por “... prá conjugá os verbos, pra podê falá corretamente é na escola e não em casa”. Da mesma forma, na fala [4], “as coisas pra gente respondê” é substituída por “pronomes, nexos coordenativos”. Essa reformulação dirigida ao referente mostra o modo como vai sendo constituído esse referente do discurso pedagógico, pelo sujeito-aluno; demonstra a contingência de a interpretação ser fadada ao equívoco, seja pela impossibilidade de apreender totalmente o referen-

te, seja por não conseguir dominar totalmente as próprias palavras que produz, pois estas podem levar a outros sentidos. O sentido que o aluno atribui aos elementos lingüísticos — “nexos coordenativos, pronomes, substantivos” — não é o mesmo para ele e para o professor-entrevistador!

Não obstante, o aluno reconhece saberes provenientes de um discurso pedagógico sobre a disciplina de Língua Portuguesa, concernentes com o seu lugar de aluno, conforme sua experiência, e os vai manifestando na sua fala. Também reconhece o lugar de professor nesse discurso, atribuindo-lhe principalmente o papel de repassador de conteúdos, aquele a quem cabe passar tarefas e cobrá-las dos alunos. Cabe ao aluno assimilar os conteúdos — entenda-se “de gramática” — e “aprender a falar corretamente”, conforme a norma culta, pois precisará desse conhecimento na vida futura; a escola é vista como um lugar de preparação, de exercícios, e os alunos parecem aceitar esse sentido dado à escola como evidente, natural, esperado por todos.

Certamente as respostas dadas às entrevistas em questão sofreram influência da situação em que foram produzidas, pois estas ocorreram nas dependências da escola onde os alunos estudavam, estabelecendo-se um diálogo que não se exime de apresentar características de prática pedagógica. No imaginário do aluno, certamente, o entrevistador não está desvinculado totalmente do papel de professor. Tal fato pode ter dificultado a emergência mais espontânea de outros saberes.

Quanto à fala [5] apresentada, parece manifestar-se uma voz de questionamento à posição de sujeito do discurso sobre o ensino de língua que considera o aluno como mero receptor passivo de conteúdos gramaticais a serem assimilados e exercitados. Nesse outro lugar, o aluno é visto como aquele que escreve, e escrever significa, além de sentir-se ativo, poder falar um pouco da sua vida; nesse sentido, a redação dá espaço ao aluno, é ele quem escreve, é ele quem enuncia. É essa posição que o aluno parece assumir. Porém, há outra posição subjacente, pois essa autonomia de que o sujeito-aluno fala está bem demarcada no discurso pedagógico como um tipo de tarefa escolar de português. O aluno precisa obrigatoriamente ocupar a função de enunciador conforme lhe é solicitado, e aí talvez nem sempre se sinta livre para dizer algo que considere seu; o que sempre lhe caberá, com certeza, é que é ele

que terá de escrever, seja o que for... E entregará seu texto para o professor “corrigir”.

Na verdade, essas posições representam filiação a sentidos diversos, dentro do discurso pedagógico. Porém, embora se possa dizer que o aluno foi capaz de um gesto de crítica, por ter comparado posições diferentes e negado implicitamente uma delas, não é ele mesmo a origem desse dizer que ressoa como opinião pessoal. De qualquer modo, a palavra *assim* parece servir para sinalizar, na formulação do aluno, a definição desse sentido “crítico” que o mesmo acentua como interpretação sua, como se a designasse por meio dessa palavra.

Exemplificando as falas de alunos de Segundo Grau, registramos o recorte seguinte, no qual podem ser identificadas duas diferentes posições de sujeito. Do confronto de posições, surge a posição assumida pelo aluno.

A. E de que matérias tu menos gostas?

B. Olha, eu acho que não gosto muito de filosofia, porque é uma coisa *assim*... muito dada *assim*... ah, é... ela ... é, filosofia é mais ou menos legal. *assim*, ela faz a gente pensá tudo de novo, quase sempre a gente volta a analisa mais fundo umas coisas que não tem muito sentido *assim* ... por exemplo: o que é a vida para ti... aí tu vem com umas respostas tri ridículas na cabeça, *assim*...eu acho que não é uma coisa muito dinâmica *assim* ...não tem a ver comigo *assim*. [6]

Nessa fala, num primeiro momento, pode-se interpretar que o aluno assumia uma posição de sujeito tradicionalmente vinculada à escola, na qual o aluno não é muito exigido a pensar. Pode-se concluir isso devido ao fato de que ele nega gostar de um trabalho pedagógico no qual se propõe que o aluno “pense”, que “analise mais fundo as coisas”, que responda a questões do tipo: “o que é a vida para ti”. Buscando aprofundar a interpretação, percorremos outro caminho. Vemos, nessa formulação, que ao evidenciar diferentes vozes, o aluno não só mostra reconhecê-las, como sugere que já experienciou diferentes sentidos pedagógicos que se referem ao modo como o conhecimento é tratado, na escola, pelas disciplinas do currículo. Ao deixar emergir a possibilidade de um ensino que requer que pense e analise mais fundo, o aluno denuncia que esse propósito pode não chegar a efetivar-se, se o método não for condizente. Mostra-se, assim, contra um ponto de vista pedagógico pseudo-renovador, no qual o aprofundamento pretendido não con-

segue ser posto em prática, ficando o estudo “pouco dinâmico”, os alunos trazendo “umas respostas tri ridículas na cabeça”. O “assim” marca o posicionamento do aluno, acentuando sua negação a esse tipo de abordagem pedagógica do conhecimento filosófico: “assim não tem a ver comigo assim”. Do lugar de aluno, ele se contrapõe a um ensino que não propicie uma experiência significativa para ele. Mostra reconhecer a escola como lugar onde se ensina e se aprende, mas que é fundamental um bom ensino ao aluno; o aluno, enquanto aluno, sabe avaliar o ensino que recebe.

Buscando sistematizar conclusões sobre o surgimento do *assim* na fala dos alunos, constata-se um funcionamento que parece ser comum, nos recortes analisados:

- a repetição do *assim* representa um corte no fio do discurso, que parece significar uma reflexão sobre o referente sobre o qual se fala e, ao mesmo tempo, revela uma reflexão do enunciador sobre a própria enunciação;
- no enfoque do referente, aparece um jogo de vozes distintas, dentre as quais se destacam enunciados do discurso sobre ensino de português na escola que o aluno já assimilou e dos quais se torna portavoz;
- parece ter havido uma certa alteração no modo como os alunos lidam com esses enunciados, à medida de maior familiaridade com as práticas na instituição; a vivência trouxe a possibilidade de confrontar mais posições de sujeito;
- a resistência do sujeito parece ocorrer mesmo de dentro da formação discursiva pedagógica; quanto mais se inseriu nesse discurso, dispondo de um leque mais amplo de posições com as quais identificar-se, o sujeito é capaz não só de assimilá-los, mas também de recusar sentidos com que se depara;
- cabe observar que o aluno mais jovem, que necessariamente teve vivência menor na escola, mostrou maior evidência de vozes alheias a essa formação discursiva;
- o confronto de vozes distintas revela que o assujeitamento a saberes que são passados por meio das práticas escolares atua de modo tal que o aluno se submete e, ao mesmo tempo, resiste a essa submissão, trazendo à tona outros sentidos; esses sentidos soam como se

- correspondessem aos modos pessoais de pensar do próprio aluno, configurando a ilusão do UM;
- as paradas nas formulações dos alunos, em todas as faixas de escolaridade representadas pelos recortes analisados, entremeadas pelo termo *assim*, parecem condizer com a “opacidade reflexiva”, revelando a condição do Não-Um sob a ilusão do Um; surte um efeito de que o sujeito reflete sobre seu dizer e de que tem um certo controle sobre o mesmo, pois a reflexão entrecortada pelo *assim* culmina com o fechamento de um sentido, assumido como um sentido pessoal;
 - entretanto, o próprio uso — e abuso — do *assim* aponta para a resistência do sujeito diante da dificultosa contingência de interpretar saberes pré-construídos, causando a impressão de que ele é senhor de sua linguagem, de que ele se autocontrola;
 - a dificuldade de produzir formulações fluentes e coerentes, que consistam na re-significação sua de sentidos dos enunciados do discurso pedagógico, parece corresponder à constituição de uma memória do dizer fragmentada, que retrata a não filiação do sujeito aos saberes dos campos de conhecimento envolvidos nas práticas de ensino e aprendizagem, fato que poderia ser atribuído à falta de verdadeiras experiências de interpretação na escola;
 - coagido a falar de si, o sujeito-aluno de língua portuguesa evidencia a dispersão do referente, objeto do discurso, que é heterogêneo e não unívoco; evidencia ao mesmo tempo o quanto a língua propicia que o sujeito reproduza sentidos velhos, mas também que os altere a partir de sua própria possibilidade de dar sentidos.

BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Tome 1. Paris: Larousse, 1995.
- BARBISAN, Leci et al. O discurso pedagógico: a presença do outro. *Letras*, UFSM, jan/jun, 1996.
- BONFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.

- CALIL, Eduardo. *Autoria (E)feito de relações inconclusas* (um estudo de práticas de textualização na escola) Campinas: Unicamp, 1995. (Tese de Doutorado)
- CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1975.
- FERREIRA, Aurélio B de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FONTANA, Mônica Z. Os sentidos marginais. *Leitura: teoria & prática*. n.18, ano 10, dez.1991.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1985.
- _____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.