

## **O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa**

The teacher and his illusion of “mastery”: a discourse analysis of the school pedagogical practice in the teaching of the Portuguese

Carolina Fernandes<sup>1</sup>

**Resumo:** Nesse artigo, propomos uma reflexão à luz da Análise de Discurso Francesa (AD) sobre o que significa “ter domínio de classe ou da turma” e “ter domínio do conteúdo”. Para isso, partimos da análise de sequências discursivas (SD) que retratam a prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa para buscar compreender de que modo as duas formas específicas de ilusão do sujeito-professor, a ilusão de domínio do sujeito e a ilusão de domínio da língua (o conteúdo), contribuem para a manutenção do sujeito no lugar de mero enunciador (ORLANDI, 2012). Como resultado, observamos que tanto o professor quanto o aluno se colocam como mero enunciadores/repetidores do discurso pedagógico escolar tradicional cristalizado e preservado pelo discurso do tipo autoritário. Espera-se, com essa reflexão, fazer pensar as formas de escape dessa regulação do sujeito e da linguagem.

**Palavras-chaves:** Discurso Pedagógico Escolar; Ilusão de Domínio; Sujeito-enunciador; Discurso Autoritário.

**Abstract:** In this paper, we propose a reflection supported by the French Discourse Analysis about the meaning of “having the mastery of the classroom” and “having the mastery of the content”. Thereunto, we start from the analysis of discursive sequences which depict the school pedagogical practice in the teaching of the mother tongue, seeking to understand how the teacher-subject’s two specific ways of illusion, the illusion of the subject and the illusion of mastery of the content, contribute to the maintenance of the subject in the position of a mere enunciator (ORLANDI, 2012). As a result, we observed that both the teacher and the student stand as mere enunciators/ repeaters of the crystallized and traditional school pedagogical discourse that is preserved by the authoritarian discourse. With this reflection, we hope to provide the thinking of ways to escape from this regulation of the subject and the language.

**Keywords:** School Pedagogical Discourse; Illusion of Mastery; Subject-enunciator; Authoritarian Discourse.

### **Para introduzir o assunto**

O que caracteriza um bom professor? O que define uma boa aula? Que estratégias ou técnicas usar para manter os alunos atentos à aula? Essas são questões frequentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Na função de orientadora de estágio e professora em curso de formação de professores de língua portuguesa, percebo ser esta a maior inquietação dos docentes na atualidade. O que ensinar e como ensinar (diga-se o conteúdo e a metodologia) acabam perdendo a importância no planejamento didático quando o profissional do ensino inicia sua prática pedagógica. Para os principiantes, soma-se à preocupação com o comportamento dos alunos a insegurança com relação à “aquisição” dos conhecimentos específicos a serem ensinados. Isso porque o discurso social que produz o efeito de consenso admite

---

<sup>1</sup> UNIPAMPA.

como critérios fundamentais para o reconhecimento do bom professor: o domínio de classe (ou da turma) e o domínio de conteúdo.

É comum encontrar esses critérios nas fichas de avaliação da prática docente, principalmente de estágio (curricular ou probatório), que definem a qualidade da aula de um professor, por exemplo a ficha de avaliação dos professores do ensino fundamental feita pela secretaria municipal de Medianeira (PR)<sup>2</sup> que traz no critério “Qualidade, responsabilidade e produtividade de trabalho” a pergunta: “Possui domínio de turma dentro e fora da sala de aula?”, e como repostas: sim (nota 0,5), parcialmente (nota 0,20), e não (nota 0). Vemos que nesta avaliação não basta saber controlar os alunos na aula, mas também deve-se obter controle sobre eles fora dela. Para domínio de conteúdo, a solução proposta pode ser estudar mais o que for ensinar, mas quanto à “falta de domínio de turma”, o que fazer? Na rede virtual, é possível localizar cursos *on line* sobre o assunto, prometendo ensinar “técnicas de domínio de turma”<sup>3</sup>.

Este artigo visa a questionar esse discurso do senso comum sobre a avaliação da aula do professor, questionando a exigência de um controle total do sujeito-professor sobre seus alunos e sobre o objeto de ensino. Seguindo a abordagem discursiva, consideramos essa tentativa de obter “domínio” como uma “ilusão” do sujeito cognoscente que se crê pleno e dono do seu dizer.

Na perspectiva da Análise Materialista de Discurso (AD), a noção de domínio é contestada, visto que nem sujeito, nem linguagem, são homogêneos e únicos para serem “capturados e dominados”. A linguagem por ser materialidade significante é instituída pelo simbólico e isso a faz ser suporte de uma complexa rede de significantes e de sentidos que não são literais, tampouco evidentes. Pêcheux juntamente com Fuchs (1997) entende que a linguagem é opaca, por isso não pode ser transparente e literal, visto que seus sentidos se movem por formações discursivas distintas e é por meio delas que o sujeito, entendido como lugar discursivo e não como indivíduo empírico (Pêcheux, 1997), enuncia, ou seja, pratica a linguagem, e assim produz sentido.

Por outro lado, os estudos em AD sobre o ensino de língua, materna ou estrangeira, (Pfeiffer, 2003; Assolini, 2008, 2011 e 2013; Coracini, 2011a, 2011b e 2011c; Grigoletto, 2011, entre outros) atestam que a concepção da linguagem como sendo opaca e o sujeito como sendo cindido e inscrito em diferentes formações discursivas (FDs) raramente ressoam na prática pedagógica escolar. Os professores adotam abordagens metodológico-teóricas que reduzem a língua ao ensino da metalinguagem e de seus efeitos de literalidade, reproduzindo o discurso do senso-comum da *evidência do sentido* (Orlandi, 2007).

Essa redução da língua leva a outra redução, a do sujeito como mero intérprete da linguagem literal contida na superfície textual. Para mascarar o complexo e o heterogêneo, a instituição escolar exerce o poder que lhe é legitimado pelo Estado. A partir do poder institucional, a escola pode determinar os lugares dos sujeitos e os sentidos que nela podem e devem circular. Como observa Coracini (2011a, p. 172), essas relações de poder podem causar o silenciamento dos alunos, uma vez que:

<sup>2</sup> Consultar ficha em: <http://www.medianeira.pr.gov.br/arquivos/professorfundamental.pdf>

<sup>3</sup> Como em: <https://consultoria2c.com.br/br/tecnicas-de-dominio-de-turma/>

## O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa

Raramente, o que o aluno diz é valorizado, a não ser que ele corrobore o dizer do mestre. Nos trabalhos em grupo, há sempre aquele que toma a palavra para representar o professor repetindo o que ele disse para fazer; afinal, o professor tem sempre a palavra final, correta e modelar.

Esse controle dos dizeres e dos sentidos é imputado ao professor pela instituição escolar que o autoriza a falar por ela, isso fica visível, por exemplo, quando o professor repete as normas escolares e diz aos seus alunos que eles não podem fazer tal atividade fora da sala de aula por proibição da direção escolar. Mesmo que o professor queira mudar a metodologia e proporcionar outro ambiente de aprendizagem para seus alunos, ele não pode, porque a “escola” não permite. Dessa forma, como afirma Coracini (2011a, p. 173): “a instituição escola anula também os professores que, tanto quanto os alunos, são marginalizados na produção de sentidos”, passam à categoria de *enunciadores* apenas (ORLANDI, 2012), inibindo a constituição da autoria, do encontro consigo mesmo e com o outro, com o diferente.

Neste artigo, partimos dessas considerações iniciais sobre a prática pedagógica escolar como um pressuposto teórico para buscar compreender de que modo as duas formas específicas de ilusão do sujeito-professor: a ilusão de domínio do sujeito (*domínio de classe/turma*) e a ilusão de domínio do objeto de ensino (*domínio do conteúdo*) contribuem para a manutenção do sujeito no lugar de mero enunciador. Além disso, espera-se fazer pensar as formas de escape dessa regulação do sujeito e da linguagem como modos de promover a criatividade no manejo com a turma e com a linguagem.

As análises serão feitas a partir de sequências discursivas (SDs) que são recortes de uma porção de linguagem representativas do processo discursivo em estudo. Tais sequências foram recortadas de diários de campo e de observação de práticas docentes nas atividades de estágio e de curso de especialização e formação continuada.

### A ilusão de domínio de classe (ou dos sujeitos)

Com o atravessamento da psicanálise lacaniana na Análise do Discurso de vertente francesa, afastamos a visão logocêntrica do sujeito, passando a considerá-lo inscrito na ordem do discurso, e, assim, um sujeito afetado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, um sujeito cindido, heterogêneo, dividido em posições-sujeito que estão em relação com uma densa teia de formações discursivas, como já observava Pêcheux (2009).

Coracini (2011b, p. 167) reflete a respeito da identidade deste sujeito cindido, observando que “o termo identidade sugere unidade e estabilidade: o sujeito, tomado como indivíduo, voltado para si mesmo, encontraria em si a explicação de seus atos, pensamentos que lhe sejam próprios”. Essa é a condição elementar do sujeito de que trata Althusser (1992, p.95): “esta ‘evidência’ de que eu e você somos sujeitos [...] é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar”. Esse efeito ideológico repercute na primeira ilusão do sujeito: “a de estar na *fonte do sentido*”, como propõem Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169). Os autores denominam essa ilusão de *esquecimento nº 1*, visto que o sujeito “esquece”, isto é, recalca que não é origem do sentido, que é interpelado ideologicamente, e crê-se “pensar por si” e dar “sua opinião”. Salienta-se que esse

apagamento não é consciente<sup>4</sup> para o sujeito e que este lhe é necessário, visto que, como explica Orlandi (2002), essa ilusão é necessária ao sujeito, à prática da linguagem, à produção de sentidos, por isso a autora (Orlandi, 2002, p. 36) considerará o esquecimento como “estruturante”, como “parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos”. É pelo esquecimento que as palavras adquirem sentido, o já-dito retorna no dito, produzindo significação.

Dessa forma, a ilusão de identidade una e estável não é um defeito, uma falha do sujeito, mas seu modo de constituição, uma vez que, como propôs Mittmann (2007, p.153), “o funcionamento do inconsciente é condição para estarmos cientes”, portanto há a *ilusão necessária da consciência*, da racionalidade e autoria do dizer para que possamos nos colocar na posição de responsáveis pelo que enunciamos (a posição-sujeito autor), e a partir dessa posição, produzirmos o *efeito de originalidade*. Na posição de autores, podemos mover as redes de significação, mover as relações entre as formações discursivas. Segundo Ferreira (2000, p.23), o sujeito, enquanto produtor de sentidos, “estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva; assim como é determinado, ele também a afeta e a modifica em sua prática discursiva”. Então, é produzindo sentidos, e apenas assim, que se pode chegar à tão desejada aprendizagem.

Voltemos, então, à nossa questão inicial. Se o próprio sujeito só tem a ilusão de controle de si e do que diz, o que dizer do controle do outro? Sobre isso, Coracini (2011b, p. 167) vai fazer a seguinte reflexão:

Nessa visão, o sujeito se apresenta como eminentemente cindido, dividido, disperso, heterogêneo, inconsciente. Decorre daí a impossibilidade de autocontrole total, e, sobretudo, a impossibilidade de controlar, pela linguagem, o outro, a partir do controle dos efeitos de sentido do seu dizer.

Dessa forma, como seria possível dominar uma classe, uma turma, isto é, um grupo de sujeitos? Como controlamos seus gestos de interpretação? O impossível dessa tarefa está mesmo no fato de “a turma” ser composta por sujeitos heterogêneos inscritos em diferentes formações discursivas<sup>5</sup>, e não por uma massa homogênea de corpos físicos. Cada sujeito já é constituído por distintas posições-sujeitos, e o que dizer de um conjunto complexo de posições-sujeitos? Então, como dominamos e controlamos os sujeitos que compõem tal grupo? Essas perguntas nos levam a pensar a prática pedagógica no âmbito discursivo, assim vendo-a como uma prática social e política, não da prática política em si, mas do processo pedagógico que é instaurado por relações de poder, próprias da constituição ideológica de determinada formação social.

Passemos à análise de sequências discursivas recortadas do diário reflexivo de um sujeito-estagiário em horas de observação do professor regente de uma turma de ensino fundamental:

<sup>4</sup> Isso não significa que o sujeito não possa penetrar na língua de modo consciente, para isso há o esquecimento n. 2, este se trata do processo de enunciação como explicam Pêcheux e Fuchs (1997). Os autores explicam que a enunciação se trata de selecionar o dito e rejeitar o não-dito, podendo o sujeito utilizar estratégias de argumentação. Entretanto, devido a essa seleção, o próprio processo de enunciação se mostra determinado pela ideologia que determina os dizes enunciáveis, e esta determinação é inconsciente, daí a relação do esquecimento n.1 com o esquecimento n. 2.

<sup>5</sup> Segundo Pêcheux e Fuchs (1997), as formações discursivas representam na linguagem as formações ideológicas que interpelam o sujeito.

## O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa

SD 1

*A conversa era alta, alguns se levantavam das classes, e poucos alunos copiavam o exercício do quadro que consistia em preencher as lacunas das frases com os verbos nos tempos e modos verbais indicados entre parêntesis. [...] Bateu, e a professora não conseguiu corrigir os exercícios. Ao sair da sala, ela quis se justificar pela bagunça da aula. Ela disse: “Não dá para mandar aluno pra direção toda a hora, porque senão você é acusado de não ter **domínio da turma**. Isso não é conteúdo que se ensina na faculdade, é coisa que se aprende na prática. Tem que se tolerar mais do que gostaria para não bater de frente com aluno.*

O desabafo da professora revela a exigência institucional de que o professor tenha controle sobre a classe em que está. Esse atributo do bom professor é considerado um conhecimento essencial à competência do docente pelo discurso institucional e social (visto que pais em geral também usam esse critério para julgar os professores de seus filhos). Como assinala a fala registrada no diário, essa habilidade não é desenvolvida pelos currículos dos cursos de licenciatura, e ressaltamos também não fazer parte dos requisitos para a aprovação em concurso público para o cargo de docente na educação básica. Entretanto é uma habilidade específica que pressupõe um “conhecimento prático”, isto é, o *savoir-faire* do professor, cuja aprendizagem se dá exclusivamente através da prática pedagógica. Veremos o que foi dito ao orientador de estágio quando foi observar sua estagiária na mesma escola:

SD2

*Ela é ótima. Eu quero te dizer que ela tem um domínio de turma assim ó... exemplar.*

A avaliação da estagiária foi dada espontaneamente pela supervisora pedagógica em uma conversa de corredor. O que difere a didática da professora experiente daquela da estagiária? Alguma técnica nova? Um dom? Nada disso, não ensinamos no curso superior técnicas avançadas para se controlar alunos, mas se ensina diferentes concepções de língua, de ensino-aprendizagem baseados em textos, leitura e, sobretudo, em produção de sentidos. A gramática normativa tão cara à professora regente é abordada nos textos por meio da análise linguística e discursiva. Percebemos, com os anos de orientação, que tendo um projeto em que os alunos se engajem, um planejamento seguro, e um bom diálogo com os alunos, o sujeito-estagiário pode assegurar o bom funcionamento de sua aula.

Outra questão que se interpõe: o “aluno-dominado” é um sujeito que aprende? Já é um postulado na abordagem discursiva que para haver aprendizagem deve haver produção de sentidos, ou seja, o “conteúdo”, que também passa ilusoriamente pelo domínio do professor, deve fazer sentido para o sujeito-aprendiz, caso contrário este não passará de um *enunciador* como denomina Orlandi (2007, 2012), isto é, um mero repetidor do discurso pedagógico escolar.

Para discutirmos sobre o início da instauração dessa posição de sujeito-enunciador no discurso escolar, buscamos pesquisar a prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica. A análise a seguir se baseia no diário de campo<sup>6</sup> de observação de uma aula do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF).

A aula inicia com o tópico “Leitura para deleite”, quando algum aluno é escolhido para ler um texto em voz alta para toda a turma. O título da atividade sugere a prática de leitura pelo prazer de ler. O texto

<sup>6</sup> Agradeço à orientanda Selma de Souza Milano pela observação atenta dessa aula, a escrita do diário de campo e a coleta dos materiais de pesquisa.

que proporciona prazer para Barthes (2008, p. 20), em *O prazer do texto*, seria “aquele que contenta, enche, dá euforia” e ainda segundo o autor, para proporcionar um prazer pleno, o texto deve apresentar certo “brio”:

o brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) é *sua vontade de fruição*: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o emprego dos adjetivos – que são portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (BARTHES, 2008, p. 20).

Apesar do título da atividade, o que vemos é uma leitura de decodificação e avaliação constante sobre a pronúncia das palavras e pausas. A aluna, convidada a ler o livro “Vida de cão”, fica satisfeita por lhe ser dada a oportunidade de estar em evidência perante à turma, entretanto sua leitura é interrompida constantemente pela professora que fazia perguntas aos alunos retomando as formulações lidas, por ex., a menina leu: “o cachorro mordeu o garoto”, ela interrompe e pergunta: “quem mordeu o garoto?” e em coro os alunos respondem: “o cachorro”. Essa questão não incita a interpretação do texto, mas uma repetição no eixo horizontal, uma reprodução mecânica e literal do texto, portanto vazia de sentidos. Não houve movimentação nas redes de significação nem por parte dos alunos, nem por parte da professora que não estabeleceu relações com a exterioridade, não inscreveu seu dizer no interdiscurso, refletindo sobre as condições de existência dos animais domésticos no contexto urbano, poderia ter começado por uma reflexão sobre o significado da expressão “vida de cão”. Segundo Assolini (2008, p. 94), com base em Pêcheux (2010), “para que os sujeitos possam inserir-se no processo de interpretação é necessário que seus gestos de leitura sejam movimentados dentro de um espaço de interpretação”. Pela falta de abertura ao espaço de interpretação, podemos dizer que não há instauração de gestos interpretativos, somente a reprodução de formulações que retomam a superfície textual.

A aula segue e, após essa atividade, parte-se ao estudo da tonicidade das sílabas. Os exercícios são de identificação da sílaba tônica e de classificação das palavras quanto ao número de sílabas. Eis os enunciados das atividades:

SD 03

1. *Retira a sílaba tônica de cada palavra e coloca nos quadrinhos.*
2. *Separa as sílabas e classifica quanto ao número de sílabas.*

Após esses enunciados, são apresentadas listas de palavras para serem identificadas as sílabas tônicas em 1 e classificadas segundo ao número de sílabas em 2. Durante essas atividades, os alunos ficam dispersos e desmotivados, demonstrando muita resistência à aula tradicional. A pedagoga, que registra a observação da aula para seu projeto no curso de especialização em letras, fez o seguinte comentário:

SD 04

*Nesse momento, ela [a professora] perdeu o domínio da turma, eles estavam muito agitados e resistiram à cópia e execução dos exercícios.*

A professora perde, afinal, um “controle” que nunca obteve, mas que estava dissimulado pelas atividades de repetição mecânica. Os sujeitos-aprendizes do terceiro ano não veem sentido em saber a tonicida-

## O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa

de das palavras. Para eles, esse tipo de exercício produz o efeito de uma punição. Então, a professora ameaça os alunos distraídos com outras punições: conduzir os alunos agitados à sala da direção, chamar seus responsáveis, aplicar prova surpresa etc. Tudo para tentar contê-los em seus lugares físicos e discursivos.

Atualmente, há um discurso acadêmico influenciado pelo cognitivismo e pela aplicação desmedida da neurociência no ensino de línguas que aponta a *motivação* e o *estímulo da emoção* como estratégias metodológicas para solucionar a falta de interesse dos alunos. Uma metáfora corrente adotada nesta abordagem é a da “colherinha de açúcar”, fazendo uma referência à personagem Mary Poppins, a babá perfeita do clássico musical da Disney, que adiciona uma colherinha de açúcar no remédio das crianças para disfarçar o gosto ruim. Os jogos lúdicos, como quebra-cabeças, caça-palavras, são, portanto, um dos principais recursos para “adoçar o amargo” do ensino da gramática tradicional, só um paliativo para “digerir” mais facilmente a imposição da imobilidade de um ensino cristalizado. Não há a reflexão sobre o objeto de ensino, apenas do modo como ensinar o mesmo conteúdo gramatical de sempre. Novos rótulos para velhos frascos.

Voltando à aula do terceiro ano, a professora dá sequência ao planejamento do dia com uma atividade de produção textual. Essa atividade não está articulada às atividades anteriores e não retoma o conteúdo gramatical abordado anteriormente. A professora começa com uma pergunta, mostrando algumas imagens:

SD 05

*Quem sabe o que é animal em extinção?* [Os alunos identificaram imagens de alguns animais em extinção e a professora comentou] *Os caçadores e os homens têm matado os animais. Os caçadores que caçam animais em extinção são presos, e se os animais morrerem não vão procriar.*

E faz outra pergunta, seguida da resposta dos alunos:

SD 06<sup>7</sup>

*P: Onde vivem esses animais?*

*A1: No zoológico, professora.*

*P: Não, os do zoológico são capturados para estarem lá.*

*A: Na floresta, professora.*

*P: Nas florestas, principalmente na Floresta Amazônica.*

Pelo gerenciamento dos gestos de interpretação, podemos perceber que a professora já espera uma única resposta, não abriu a possibilidade para outros gestos interpretativos que fossem condizentes com o arquivo<sup>8</sup> de leitura dos alunos sobre esse assunto. A professora não considera o saber dos alunos, apenas os exclui impondo *uma* interpretação como verdadeira, pois bem sabemos que animais em extinção há em toda parte do globo terrestre, não apenas na Amazônia, alguns apontados pela professora, por exemplo viviam na mata Atlântica. Haveria aqui também uma falta de “domínio do conteúdo” abordado?

<sup>7</sup> Nos diálogos lê-se: P é a professora que fala, A1 é um único aluno que fala, apenas A são vários alunos que falam.

<sup>8</sup> Pêcheux (2010, p. 57) define arquivo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

Sem dar mais explicações, a professora entregou uma folha com desenhos em preto e branco de quatro animais ameaçados de extinção<sup>9</sup>, solicitando que os alunos descrevessem esses animais e falassem como esse animal se sentiria ao estar ameaçado de extinção. Vale ressaltar que não houve uma elaboração mais apurada para essa atividade de escrita, os alunos não pesquisaram sobre o assunto, não houve um acréscimo em seu arquivo discursivo que pudesse ampliar a rede de formulações para o tema sobre o qual deveriam produzir um texto.

O controle da professora sobre os gestos de interpretação acabou inibindo a escrita dos alunos, fazendo com que estes buscassem a resposta da professora a todo tempo: “Professora, o que eu escrevo aqui? O que eu escrevo agora?”. A cada palavra, os alunos a consultavam, e ela ia dando respostas, tais como:

SD 07

*Escrevam onde ele vive, o que ele come.*

*Ele vive na floresta, certo?*

*Ele come pequenos animais.*

Os textos dos alunos ficaram muito parecidos, todos falavam onde o animal morava - “na floresta” ou variantes como “na mata” - seguindo as informações da professora, escreveram o que comia - “pequenos animais” - e mencionavam a maldade dos caçadores em caçá-los e matá-los. Quando se trata do processo de escrita, Pfeiffer (2003) e Assolini (2008), com base em Orlandi (2007), usam o termo *sujeito-escrevente* para tratar do sujeito-enunciador, aquele que apenas executa a tarefa de escrever conforme os dizeres do professor, que não inscreve seu dizer no interdiscurso, no eixo vertical da produção do discurso, apenas reproduzem formulações trazidas pelo professor. O resultado é um texto tipicamente escolar, que se restringe ao eixo horizontal, da mera reprodução dos sentidos, do dizer do professor. Dessa forma, surgem construções estranhas à estrutura da língua portuguesa como vemos em:

SD 08:

*Ele mora mata e come bicho pequeno.*

A SD de número 08 é uma repetição parafrástica dos enunciados da SD 07, observamos ainda que essa reprodução do discurso pedagógico da professora X leva o aluno a uma construção linguística estranha mesma à forma coloquial da língua portuguesa. O modo como se ensina a língua escrita padrão neste caso funciona como se o sujeito-aprendiz não tivesse conhecimento de sua língua materna, como se não a usasse cotidianamente. Ou será que esse aluno nunca disse: eu moro na cidade ou no bairro tal, moro em uma casa etc. Ele sabe, inconscientemente, a regência do verbo morar, mas não usa esse saber por se colocar na posição de quem nada sabe e tudo deve receber do professor.

É dessa forma que o professor “domina a turma”, controla os gestos interpretativos dos alunos, inibindo sua autoria, ao mesmo tempo em que reclama que os alunos não são competentes na escrita, “não sabem escrever”. É um domínio pela dependência, o professor como sujeito inconsciente e ideológico,

<sup>9</sup> A diferença de sentido entre *animais em extinção* e *animais ameaçados de extinção* também foi silenciada. Todos os sentidos reverberam em uma mesma rede de significação, como se pudessem ser substituíveis.

## O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa

necessita deixá-los limitados ao seu dizer ao mesmo tempo em que espera do aluno que vá além, que o surpreenda, que seja criativo, inventivo, como observam Assolini (2008) e Coracini (2011c).

Assim, pensemos: o professor é autor de sua prática? Este, por sua vez, se vê na obrigação de “dominar o conteúdo”, e dominando-o crê-se detentor do saber, devendo desenvolver a habilidade de expressão oral para “transmitir” esse saber ao aluno (ou ainda, em outra expressão recorrente, “passar” o conteúdo ao aluno), como se fosse possível fazer uma “transferência plena” dos gestos interpretativos de um sujeito a outro, sem considerar que as condições de produção onde operam os processos de ensino e aprendizagem são diferentes. Já alertava Paulo Freire (1992) que o aluno não aprende no “mesmo aqui e agora” que o professor aprendeu. A seguir, discutimos essa relação do sujeito-professor e o objeto de seu ensino.

### A ilusão de domínio do objeto de ensino

Abordagens cognitivas do ensino tratam como mais uma das competências do professor o “domínio do conteúdo”, esse aspecto da qualificação do profissional parece óbvio, principalmente, quando se diz como Mello<sup>10</sup> (2000, p. 102) “Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina”. A evidência do ensino do que se “domina” ou “controla” produz o imaginário de professor como único detentor do saber em sala de aula (ORLANDI, 1996), sendo aquele que exerce a “transposição didática do conteúdo” (ibidem, p. 103). Para Melo (op. cit, p.105) ainda, a competência docente não pode prescindir “do domínio de conteúdo especializado” e de “saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica”. Esse é o discurso sedimentado sobre a prática docente, em que do sujeito-professor é exigido total conhecimento sobre seu objeto de ensino, como se a aprendizagem se alcançasse unicamente no período de sua formação.

Pensando especificamente no ensino de língua, em especial da língua portuguesa, faz-se necessário refletir sobre a ilusão de seu domínio pleno. Citando Paveau (2013, p. 55), percebemos que

a língua na escola é limitada pela camisa de força do “domínio”: eu já disse anteriormente do incômodo que causa essa concepção que apresenta a relação que temos com nossa competência linguageira, como algo de *domesticação* (PAVEAU, 2007; 2009). Penso que “*domínio da língua*” não quer dizer nada, em todo caso, nada de bom aos alunos: não se domina sua língua, habita-se nela, encarna-se nela, visita-a, e todas outras metáforas valem mais que esta ilusão do “domínio”.

A língua para a AD é opaca, o que significa que não é transparente, literal, muito menos apresenta uma estrutura fixa e inviolável, pois a língua comporta a *equivocidade* (Ferreira, 2000), onde se pode habitar, onde se pode ser sujeito. A materialidade linguística, por ser constituída pela ideologia, pelo inconsciente e pela equivocidade, faz a língua escapar do controle absoluto do sujeito e permitir os jogos de linguagem que produzem a poesia e o humor conforme Gadet e Pêcheux (2004). Como seria, então, “dominar”, “controlar”, esse objeto opaco e constituído pela ideologia e pela equivocidade? O arquivo acadêmico sobre o ensino de língua está repleto de estratégias para o ensino normatizado da língua, do texto, da escrita e até da leitura para a qual se constrói incontáveis “procedimentos”. A AD vai contra a corrente da normatização e instaura a consciência do impossível, não há como “controlar” a língua, suas margens, seus pontos de

<sup>10</sup> Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação.

fuga, há alternativas para dissimular essas derivas, esses descaminhos, mas é apenas com a repressão do sujeito-aprendiz que se faz um ensino “pela transmissão/transposição” e se pensa “dominar o conteúdo”.

A crítica instalada aqui em nada se refere ao fato de que o professor não deva conhecer seu objeto de ensino, não deva “estar preparado” para dar suas aulas, a intenção é refletir sobre o processo e tornar evidente que conhecer a língua que ensina significa atentar para seu funcionamento e não apenas para as regras de sua normatização. Pfeiffer (2003) traz um exemplo coletado de aulas de língua portuguesa que ilustra bem o que acabo de dizer. Ao estudarem a classificação morfológica das palavras, a professora questiona qual seria o substantivo da frase trazida em SD 09, a maioria dos alunos responderam em coro que seria “sucesso”. No entanto, um aluno não fica satisfeito com a resposta e indaga se “sucesso”, nesta construção, não seria um adjetivo. A voz do aluno fica apagada e o professor mantém a resposta dada como a correta, sem discussão.

SD 09:

*Professora: O encontro foi um sucesso. Qual é o substantivo?*

*Alunos: Sucesso!*

*Aluno x: Mas sucesso não é adjetivo, professora?*

Neste exemplo, vislumbramos o sujeito-aluno refletindo sobre a língua em seu funcionamento, e não apenas sua classificação isolada. Pfeiffer (2003, p. 88) observa que, neste caso, “a metalinguagem específica a uma área da análise sintática – a morfologia – foi utilizada de modo a criar a aparência de imobilidade e literalidade da linguagem”, o que faz com que outros sentidos sejam apagados e um apenas prevaleça como o evidente, o óbvio.

Vemos, então, que com uma simples pergunta de um aluno, torna-se evidente a fragilidade das normas gramaticais. O professor, por outro lado, não valoriza a reflexão do aluno, aliás a ignora, instaurando o simples método do certo ou errado. Instaura-se aí a cegueira da linguagem (em analogia à “cegueira da história” formulada por Pêcheux, 2009), que não considera seu “funcionamento material” como propôs Pêcheux e Fuchs (1997, p. 173), o que articularia a sistematicidade linguística aos processos de produção do sentido. Esse sujeito-professor não reflete sobre a função do substantivo nesta formulação tampouco sobre seu funcionamento, talvez fizesse uma abordagem sobre a diferença entre substantivos e adjetivos se os dois conteúdos já tivessem sido estudados ou no momento de ensinar outro “conteúdo”, a *morfossintaxe*. Mas será que não cabe uma reflexão global sobre a língua? As contradições aparecem justamente quando se vê a língua no seu funcionamento e não através de cada uma de suas descrições e classificações estanques. O professor usa a divisão consagrada da gramática normativa como se a língua funcionasse desse modo fragmentado. O discurso pedagógico tradicional coloca cada “matéria” em uma caixinha separada, alegando que cada “matéria” deve ser “vista” no seu tempo, na série/ano a que equivale, como se os falantes em idade escolar usassem a língua de modo fragmentado.

Esse tipo de silêncio do professor com relação às inquietações dos alunos é frequente, visto que o

## O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa

professor não deseja mostrar sua fragilidade com relação ao “domínio do conteúdo”, isso para não “perder o respeito da turma” e assim seu controle, ou seja, o “domínio da turma”, portanto ambos domínios se articulam.

A definição gramatical de substantivo o traz como a palavra que nomeia um ser ou um objeto e é precedido de um determinante, artigo ou pronome demonstrativo. Então, seria óbvio ver “sucesso” como um substantivo já que visualmente ele está determinado pelo artigo “um”<sup>11</sup>. E ainda, se fôssemos usar essa regra, porque só “sucesso” seria a resposta certa, porque não a palavra “encontro” já que também é palavra precedida por artigo? O processo de ensino, nesse exemplo, torna evidentes a falha do domínio da língua e a falha do próprio ensino da língua. Enquanto as falhas se mostram, o professor aposta na repetição mnemônica dos alunos para que o saber gramatical se sustente e dissimule a contradição. A solução adotada é: se as regras são frágeis, então que se ignore o sujeito que quer tornar isso evidente. O professor desconsidera a reflexão do aluno para fugir do sufoco de ter que pensar além da regra, além do normatizado, prefere manter o aluno no “seu controle”, domesticado, centrado nas regras, nos enunciados proferidos por ele.

O sujeito-professor se coloca na posição de mero enunciador de regras, visto que a explicação recorrente para esses conteúdos gramaticais se faz na repetição das regras, da explicação trazida pela gramática, sem refletir sobre seu funcionamento. A metodologia cristalizada do ensino tradicional se baseia em frases descontextualizadas que são apresentadas como exemplos e em exercícios cujos enunciados remetem a ações de identificação e de classificação. O trabalho com as orações subordinadas é um exemplar desse método conservador de ensino da língua portuguesa. Os tipos de orações são apresentados por meio de sua classificação, com exemplos e explicações tradicionais reproduzidas a partir de enunciados como os a seguir:

SD 10:

*A oração subordinada substantiva apositiva sempre vem depois de dois pontos, porque explica algo que foi dito antes.*

*A oração subordinada substantiva objetiva direta não é precedida de preposição, enquanto que a objetiva indireta sim, por isso é indireta.*

*As orações subordinadas adjetivas explicativas são aquelas que vêm entre vírgulas e as restritivas as que dispensam as vírgulas.*

Essas fórmulas prontas são reproduzidas pelo professor, e depois pelo aluno, e deste aluno, se for um futuro-professor, para outros alunos. Esse tipo de reprodução se faz no eixo horizontal da produção do discurso, o intradiscurso, não havendo, portanto, a inscrição do dizer do professor no interdiscurso, eixo onde se mobiliza a memória discursiva. É uma repetição formal que não se historiciza, como propõe Orlandi (2007). O processo de aprendizagem se faz da seguinte forma: basta o aluno saber qual é o conteúdo “da vez” e acessar a “caixinha” dos conteúdos, ou nos termos de Courtine (1981), a *rede de formulações so-*

<sup>11</sup> Há linguistas como Marcos Bagno, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, que afirma não existir artigo, apenas numeral, a explicação do autor é esta: é *um* numeral, porque se trata de um e não de *dois*. Indagado, em uma palestra, por uma professora sobre a construção “Era uma vez...”, ele reafirmou: “Veja que era uma vez, mas poderia ser duas vezes”, a resposta não satisfaz a educadora. Mais uma contradição entre os que buscam normatizar e classificar a língua.

bre esse conteúdo. A produção de sentidos se faz nestas etapas: primeiro o aluno observa o que o exercício pede, se é a identificação e a classificação das orações adjetivas, ele pensa: o que o professor disse sobre isso? Ao reproduzir o enunciado da explicação do professor, o aluno poderá concluir que é só identificar qual oração vem entre vírgulas que ela é explicativa, se não vier com vírgulas é restritiva<sup>12</sup>.

A evidência de que essa forma de repetição não gera o domínio de saber sobre a língua pode ser visualizada nos planos de aula e relatório de estágio de um professor em formação, cujo conteúdo da aula (fruto da demanda escolar) era o estudo da crase:

SD 11:

*Esta etapa foi **destinada a** explicação do conceito de crase.*

*Surgiram algumas dúvidas **em relação a** matéria dada na última aula.*

O material didático e toda a explicação que o estagiário produziu em suas aulas reafirmaram todas as regras gramaticais do “emprego” da crase, como dizer que a crase é a “fusão do ‘a’ preposição com o ‘a’ artigo diante de palavra feminina” e todos os casos de uso e não uso da crase que trazem as gramáticas normativas. Embora tenha estudado diferentes abordagens sobre o ensino de língua portuguesa no curso superior, o sujeito-professor em formação é interpelado pelas demandas institucionais e adota a metodologia tradicional mesmo abordando textos em sala de aula.

Já que a metodologia empregada não é o foco da discussão neste artigo, observamos o conhecimento do conteúdo manifestado por esse professor em formação. Pela SD 11, podemos intuir que o planejamento do ensino da crase, os exercícios, as explicações e correções feitas na prática com os alunos, não foram suficientes para o estagiário aprender a empregar adequadamente a crase, isso sem contar os anos escolares e de formação em que lhe foi exigido tal conhecimento. Sua produção escrita manifesta a disparidade entre o modo de ensinar pela mera repetição do intradiscorso e o processo de aprendizagem para o qual é necessária a significação dessas formulações.

Ainda que se perceba a falha na aprendizagem deste conteúdo, o estagiário satisfaz o critério avaliativo “domínio de conteúdo” em sua prática docente, tendo em vista que suas explicações e respostas em sala de aula foram adequadas, sobretudo, por serem previamente pensadas e planejadas com apoio em livros didáticos e gramáticas. Nenhum aluno o desafiou com questões fora do material apresentado. Portanto, “a caixinha da crase” foi aberta no momento certo para a obtenção do resultado esperado.

Percebemos que os enunciados sobre crase e aqueles trazidos em SD 10 remetem a explicações vazias de sentido, que apenas apresentam “macetes” sobre uma identificação visual das orações. Não há reflexão sobre o uso dessas orações, não se distingue, por exemplo, a oração subordinada adjetiva daquela que é apositiva, sendo que ambas são apresentadas como tendo a função de explicar, tampouco se explora seu funcionamento discursivo a partir da leitura e interpretação de textos.

<sup>12</sup> Chamamos a atenção para o estudo de Paul Henry (1975) sobre as construções relativas. Nesse estudo, o autor explica o funcionamento das construções relativas integrando linguagem e exterioridade de modo indissociável, assim revela que a diferença entre as determinativas e as explicativas não é de ordem linguística, mas sim discursiva. Esse modo de refletir sobre a língua, certamente ultrapassa a mera repetição da gramática clássica e faz pensar o funcionamento discursivo dessa estrutura da língua.

A abordagem tradicional, portanto, não leva em conta a língua em sua forma material, a análise é da regra, da aplicação da regra, da definição trazida nela, e não da língua funcionando, produzindo sentidos para um sujeito social e não gramatical. Dessa forma, estamos de acordo com Paveau (2013, p. 55) que diz:

Por isso, sou favorável, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, a sessões de aprendizagem ou de reaprendizagem da língua “por ela mesma”, pois eu não ignoro que existem regras e funcionamentos e que um treinamento linguístico é útil para sua apropriação. Porém, a representação da língua como “ferramenta”, comumente difundida pelo discurso de programas, manuais, professores e mesmo de inspetores mais esclarecidos, parece-me contra-produtiva e falaciosa.

A autora (2013, p. 56) ainda propõe que o estudo da linguagem deva pautar-se na “maneira de criar mundos”, na concepção de discurso como instaurador de “universos sociais, culturais, estéticos”, entre outros. É para chegar a esses outros “mundos” que partimos de textos, não de textos como amontoados de palavras frases passíveis de classificação gramatical, mas de espaços significantes em que a língua está em funcionamento, produzindo sentidos em todos seus universos possíveis.

### **Por fim, a ilusão do fechamento**

Sabendo que essa reflexão não se encerra aqui, costuramos os últimos fios discursivos desse texto, questionando as “ilusões” que afetam os sujeitos-professores de língua portuguesa que foi nosso foco de estudo. Por meio da discussão teórica e das análises, observamos que, no cenário atual, os papéis de professor e de aluno continuam sendo determinados pela divisão social do trabalho de leitura de arquivo discutida por Pêcheux (2010). Tal divisão, legitimada pela instituição escolar, aponta lugares específicos para professores e alunos, sendo que o lugar discursivo do professor é daquele que tem o direito de interpretar, de analisar a língua, ou ainda de usar o livro didático e interpretar suas determinações, e ao aluno é imputado seu lugar de *intérprete* ou de mero enunciador do discurso pedagógico escolar.

Para que se sustente essa relação de poder no processo de produção de sentidos são manejados certos aparatos ideológicos como o discurso autoritário, que predomina nas formas de “domínio de classe” e do “domínio de conteúdo”, constantemente reforçados pela instituição escolar.

Considerando esse processo discursivo da prática pedagógica escolar, estamos de acordo com Assolini (2013, p.45) no que a autora afirma sobre o discurso pedagógico escolar (D.P.E.):

Nessas condições de produção, em que temos um sujeito-professor preso e amarrado aos ditames do D.P.E, tradicional, torna-se difícil, tanto para o educador quanto para o educando, movimentar-se para outros lugares e filiar-se a outras redes de sentido, visto que um dos modos de o D.P.E tradicional funcionar é justamente através do autoritarismo, impedindo a reversibilidade entre os sujeitos.

É, portanto, apenas por meio de um discurso autoritário que o sujeito-professor pode ter a ilusão de domínio de classe e de seu objeto de ensino. É subjugando o outro, colocando-o em seu lugar discursivo que o professor mantém aquele lugar que lhe foi designado, lembrando que este também é determinado e subjugado pela instituição escolar. Nem professor, nem aluno, funcionam como sujeitos-autores na prática pedagógica, visto que reproduzem sentidos, sem refletir sobre a própria reprodução. Dessa forma, depara-

mo-nos com a ilusão resultante de todas as anteriores, a ilusão de que se ensina e de que o aluno aprende. Como pode o aluno aprender algo que para ele não faz sentido? Se com esse saber o aluno não consegue movimentar as redes de significação do interdiscurso, esse saber se apresenta vazio de sentido, ele é mera cópia, reprodução do discurso pedagógico escolar, uma repetição formal que gera frases, mas não se historiciza, não se instaura no interdiscurso.

Terminamos esse texto, propondo, segundo os princípios teórico-metodológicos que balizaram nossa discussão, que tanto o professor quanto o aluno se coloquem como sujeitos na sociedade a partir da posição de autores, começando por serem autores no processo de ensino-aprendizagem, que possam produzir além de reproduzir, que tenham a “ilusão”, esta sim necessária, do sujeito de ser dono do seu dizer.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1992.
- ASSOLINI, Filomena Elaine. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda V (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 81-100.
- \_\_\_\_\_. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, Filomena Elaine; LASTÓRIA, Andrea Coelho (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 33-51.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011a, p. 33-44.
- \_\_\_\_\_. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011b, p. 167-175.
- \_\_\_\_\_. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011c, p. 143-151.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 67-77.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- MELLO, Guiomar M. de. Formação inicial de professores para a educação básica para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, n. 14, v.1, 2000, p. 98-110. Disponível em: file:///D:/PESQUISAS/LIVROS%20e%20textos%20teóricos%20diversos/discurso%20pedagógico/FORMAÇÃO%20INICIAL%20DE%20PROFESSORES.pdf. Acessado em 16 de jul de 2017.

**O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa**

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria C. (Orgs). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, p. 153-162.

ORLANDI, Eni P. 2002. **Análise de discurso**. Princípios e Procedimentos. 4 ed. Pontes: Campinas, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Pontes: Campinas, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAVEAU, Marie-Anne. A análise linguística de textos literários. Uma falsa evidência. Tradução de Ismael Ferreira-Rosa. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, 2013, 43-59.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 49-59.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Cathérine. Por uma análise automática do discurso; atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). **Análise do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p.163-235.

PFEIFFER, Cláudia C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 87-104.

HENRY, Paul. Constructions relatives et articulations discursives. **Langages**, n. 37 1975. 81-98.