

## Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos)

Guilherme Figueira Borges\*

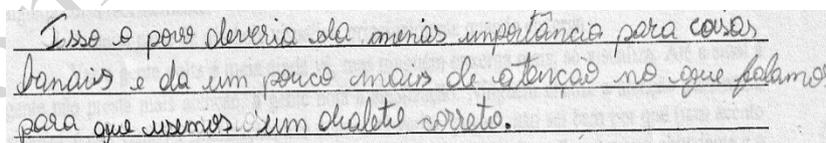
**Resumo:** Este trabalho tem como *corpus* o dizer de dois alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Nossas análises são balizadas pelos construtos da Análise do Discurso de cunho francesa, mais notadamente no que concerne aos estudos de Pêcheux (2009) e de Foucault (1996, 2008). Objetivamos estabelecer um escrutínio do imaginário que esses estudantes apresentam da língua portuguesa e da sua própria relação com ela. Remarcar-se-á, por exemplo, que há uma exaltação da gramática tradicional no ensino-aprendizagem de LP e um desejo da oralidade nos dizeres dos sujeitos alunos. Enfim, com esse estudo, queremos destacar que os alunos, ao enunciarem sobre sua relação com a língua (portuguesa), são levados a uma tomada de posição, constituindo-se sujeitos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; sujeito professor; sujeito aluno; Análise do Discurso.

**Abstract:** The *corpus* of this work is the sayings of two third-year students from high school in a public school in the city of Uberlandia – Minas Gerais – Brazil. Our analysis will be supported by the constructs of French Discourse Analysis, most notably with regard to the studies of Pêcheux (2009) and Foucault (1996, 2008). We aim to establish a scrutiny of the imaginary that these students have of the Portuguese Language (PL) and their own relationship with it. We observe, for example, that there is an exaltation of traditional grammar teaching and learning of PL and a desire of orality in the sayings of the student-subjects. Finally, with this study, we want to emphasize that the students, when enunciating about their relationship with Portuguese Language, are led to take a position, constituting themselves as subjects.

**Keywords:** Portuguese Language; subject-teacher; subject-student; Discourse Analysis.

### Introdução



Isso é pois deveria da maior importância para coisas  
benais e de um pouco mais de atenção no que falamos  
para que usamos um drible sorreto.

Fig.1 sujeito aluno (1)

Enunciados como o do sujeito aluno (1) mostram-se regulares e recorrentes em dizeres de sujeitos alunos no ensino fundamental e médio. Apesar dos problemas ortográficos que atraem o olhar, gostaríamos, a partir de nossa prática docente, de chamar a atenção para três interpelações que pulsam no ensino-aprendizagem da Língua

---

\* Doutorando PPGEL/UFU. Professor da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

Portuguesa (doravante LP) para falantes dessa mesma língua: (i) uma noção de língua portuguesa sendo vinculada a outras práticas tidas como menos relevante ao cotidiano do aluno; (ii) ancoragem ilusória na oralidade, na medida em que a proficiência em língua portuguesa é reduzida à uma proficiência na/da/pela pronúncia; (iii) a manipulação, por parte dos sujeitos alunos, de uma crença de que é possível ao falante uma “fala” correta, certa e imaculada, ou seja, há a denegação de uma falha que é constitutiva à língua(gem). Essas interpelações emergem a partir de nossa inscrição no campo da Análise do Discurso. Tomamos a liberdade de parafrasear Pêcheux (2009) e dizer que nos frios espaços da escrita dos alunos exalam (a constituição de) um sujeito ardente e desejanse de se constituir sujeito enunciador em LP.

Consideramos, por isso, relevante problematizar as condições nas quais se produz um saber sobre a língua portuguesa, qual seja: um espaço institucionalizado; movimentos de indivíduos entre várias posições para se constituírem sujeitos (professor, aluno, direção, supervisão, etc.) de seu dizer; inserção de um dizer, a um só passo, sobre a língua na língua. Esses fatos inserem o ensino de língua portuguesa numa casualidade de acontecimentos discursivos<sup>1</sup>.

O estudo que ora propomos ancora-se na Análise do Discurso francesa (AD), mais centradamente nos estudos de Michel Pêcheux (2009) e Michel Foucault (1996, 2008). Tomamos como material de análise dizeres de dois alunos do terceiro ano do ensino médio, por vermos que, em seus dizeres, as vozes emergentes são recorrentes nas redações de outros alunos da mesma turma. Objetivamos tecer considerações sobre um

---

<sup>1</sup> É relevante dizer que, especificamente, optamos por estabelecer uma diferenciação entre acontecimento discursivo e acontecimento enunciativo. O acontecimento enunciativo é responsável por uma movimentação de saber/poder em um dado lugar discursivo, movimentação essa que se encontra, de certo modo, cristalizada e arraigada nas práticas sociais na e pela história. Já no acontecimento discursivo o que vemos é o deslocamento para um lugar outro ainda não pensado, estabelecendo-se, por isso, relações outras de saber/poder e, por conseguinte, outras práticas sociais, ideológicas e históricas para os sujeitos. O acontecimento discursivo apresenta uma característica fundante. É elucidativo apresentarmos os dizeres de Indursky (2008) que, ao elaborar uma análise dos postulados de Pêcheux (2009), menciona que o “*Acontecimento discursivo* que se institui no exato momento em que o sujeito do discurso rompe com um domínio de saber já instituído e com o qual estava identificado até então para identificar-se com um novo domínio de saber, que está em processo de constituição. Ou seja, não se trata de uma simples migração de uma FD instituída para outra, igualmente já instituída” (grifos do autor) (INDURSKY, 2008, p. 21). Ressalta-se ainda que, no *acontecimento discursivo*, há a “constituição de um novo domínio de saber pode ser observada pela agitação nas filiações de sentido. Dito de outra forma: trata-se de uma movimentação, uma deriva muito intensa dos sentidos em decorrência da qual dá-se o surgimento de um novo domínio do saber. (grifos do autor) (*Op. Cit.*, p. 21)

possível imaginário<sup>2</sup> desses alunos sobre a LP e o seu ensino, chamando a atenção para as várias vozes que emergem no dizer desses sujeitos que se constituem, a mesmo tempo, nó e fio das relações capilares de poder nas práticas linguageiras (Foucault, 2008). Com isso, objetivamos mostrar os desafios e tensões que traspassam sujeitos, professor e aluno, no processo de ensinância<sup>3</sup>. Não podemos deixar de ressaltar que as considerações que apresentaremos são contemporâneas e, ao mesmo tempo, temporâneas, na medida em que em anos ulteriores desafios e tensões outros (im)pulsarão no ensino-aprendizagem. Desse modo, não nos cabe apresentar fórmulas de ensino, mas sim revelar algumas singularidades do/no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

### 1. Alguns apontamentos teóricos

Saussure (2000) pensou a língua como um sistema de signos autônomo, isto é, que só reconhece a sua própria ordem. Desse modo, no funcionamento da língua, para esse autor, há uma exclusão do sujeito ou de tudo aquilo que lhe interessa como, por exemplo, as necessidades linguísticas dos sujeitos enunciadorees, as particularidades e resistências que um sujeito aluno estrangeiro pode ter na aprendizagem de LP. É relevante destacar que no acontecimento discursivo de fundação da linguística essa exclusão do sujeito foi necessária para que a linguística construísse para si um status de ciência. A partir disso, pode-se dizer que as condições de produção da teoria saussuriana é traspassada por uma noção de ciência cartesiana, logicista, indutiva e desejanete de aplicabilidade a uma grande quantidade de fenômenos.

Pêcheux (2009), estabelecendo uma retomada do pensamento saussuriano, na fundação da AD, procurou introduzir, nos estudos sobre a língua e o discurso, alguns fatores que foram excluídos por Saussure (2000), dos quais chamamos a atenção

---

<sup>2</sup> Para esse estudo, o “imaginário” será tomado enquanto um conjunto de vozes, desveladas por um sujeito-analista, presentes no dizer dos sujeitos-alunos analisados. Não tomaremos, pois, uma noção de “imaginário” numa visão psicanalítica. Queremos, por outro lado, lançar o olhar para os dizeres dos sujeitos alunos e analisar a emergência de vozes oriundas de outros espaços, outras práticas, outros lugares discursivos, mas que o constituem enquanto uma (efeito de) memória discursiva inescapável de suas condições de sujeitos.

<sup>3</sup> Termo emprestado de Santos (2006). Nos dizeres desse autor, a noção de “ensinância” foi pensada com o intuito de “marcar uma dinâmica interacional diferenciada no processo de ensinar, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação por parte do sujeito-ensinante – o professor” (SANTO, 2006, p. 25).

principalmente para a noção de “sujeito” na sua (inter)constitutividade com a língua. Um indivíduo, por um lado, constitui-se sujeito porque há uma língua que o estrutura enquanto sujeito enunciador, dotado de unicidade. Por outro lado, a língua se dinamiza porque há sujeitos que a mobilizam. Do ponto de vista peuchetiano, se a língua goza de uma autonomia, essa autonomia só pode ser relativa, na medida em que ela mantém uma relação íntima – e não seria também uma heresia dizer “relação visceral” – com os sujeitos nas práticas linguageiras. Vejamos a afirmação dos seguintes autores:

Ora, do ponto de vista saussuriano a respeito da língua e do valor frente àquele a respeito das significações e da linguagem, há uma mudança radical de perspectiva. Apesar dessa mudança de perspectiva – e ainda que a referência à tradução tenha, neste caso, sempre um alcance teórico e não prático –, continuamos a colocar de imediato o problema por meio daquele sobre a correspondência entre duas ou mais línguas como se no interior de uma mesma língua não ocorressem problemas de tradução se considerarmos, por exemplo, o domínio da política e da produção científica, constataremos que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam. (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2007, p. 18)

Nesse estudo da língua a partir do seu imbricamento com o sujeito, vemos se desnudar uma noção de opacidade para a linguagem, na medida em que os sentidos serão próprios das posições e não de um suposto sujeito uno, e controlador de si, daquilo que enuncia e, sobretudo, dominador do que o sujeito outro interpreta de seu dizer. Se tomarmos, por exemplo, a palavra “língua”, veremos que ela apresentará sentidos diferentes na posição do professor e na posição do aluno. Desse modo, e na perspectiva da AD, o que o aluno entenderá de “língua” dependerá do que a sua posição lhe permite entender e não do que o professor deseja que ele entenda.

Há uma historicidade que atravessa a constituição do sujeito aluno, historicidade que o torna um nó de uma rede de relações que o saber mantém com o poder nas práticas que esse sujeito mantém com outros sujeitos. É essa historicidade que o vincula a determinadas Formações Discursivas<sup>4</sup> (FD) e não outras. Se os sujeitos alunos não entendem o que o sujeito professor explica tal qual ele pensa e deseja, pode-se dizer

---

<sup>4</sup> Segundo Foucault (1995), ter-se-á uma formação discursiva quando “se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)” (FOUCAULT, 1995, p. 43).

que, dentre outros fatores, há uma alteridade constitutiva aos sujeitos que lhes determina o que pode e deve ser entendido (FOUCAULT, 1995).

Desse modo, é possível dizer, por um lado, que o sujeito professor não consegue dominar, de forma exata, o que os sujeitos alunos entenderão de seu dizer e se há uma dada imagem do que é entendido, essa é ilusória para que o processo de ensino-aprendizagem interpele sujeitos (alunos e professor) e produza sentidos. Por outro lado, torna-se difícil também determinar a entrada do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os sujeitos alunos se constituem em recalques, frustrações e desejos que não estão ao controle deles nem do professor. Melhor dizendo, os alunos também se constituem pelo inconsciente que domina o seu consciente no cotidiano escolar. Todavia, é relevante destacar que, apesar do professor não ter um pleno domínio sobre si e seus alunos, o que ele lhes enuncia fica gravado em seus inconscientes e, em algum momento, esse saber pode retornar no dizer dos sujeitos alunos como uma voz incontrolável que ecoa produzindo sentidos, movimentações e deslocamento.

A partir do que fora exposto, é relevante, para dar continuidade a esse estudo, apresentar os dois esquecimentos formulados por Pêcheux (2009), por eles serem elementos fundantes e marcantes dos/nos dizeres dos alunos que iremos analisar. O esquecimento nº 1 diz respeito à ilusão, da ordem do inconsciente, de que o sujeito é a origem do dizer. Dizendo de outro modo, o sujeito esquece, sem que ele tenha controle desse esquecimento, de que as palavras que ele profere já foram ditas por outros sujeitos em outros acontecimentos: “nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão” (PÊCHEUX, 2009, p. 162). Já o esquecimento nº 2 se refere a um (não) domínio do sentido pelo sujeito. O acontecimento enunciativo faz com que o sujeito enunciador tenha uma ilusão de (i) saber o que está dizendo e de que (ii) o seu interlocutor poderá recortar em si os mesmos sentidos recortados por ele. Desse modo, denominou o “esquecimento nº 2 ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (*op cit.*, p. 161).

Pensar esses esquecimentos é relevante na medida em que eles se encontram presentes no processo de ensino-aprendizagem. No acontecimento enunciativo da aula

de LP, o professor ancora o seu dizer no esquecimento de que os enunciados que são proferidos, por ele, já foram ditos por outros sujeitos em outros lugares, assim ele acredita dominar o sentido de suas palavras bem como o que os alunos entendem de sua explicação. Convém remarcarmos que os alunos entendem o que a constituição sujeito deles permite entender e não o que o professor deseja que eles entendam. Há um hiato, fundado da, na e pela opacidade da língua(gem), entre o que sujeito professor deseja ensinar e o que os sujeitos alunos apre(e)ndem.

Uma outra noção que adotamos e consideramos relevante apresentar é a de *Silêncio*, desenvolvida por Villarta-Neder (2009). Acreditamos que os sujeitos, ao enunciar, apresentam uma relação de intimidade com o silêncio, haja vista que eles silenciam, enunciando e enunciam, silenciando. É preciso afirmar que “o sentido não está na coisa-em-si, mas no intervalo dinâmico entre os elementos que constituem a interação; numa relação de permanente reciprocidade, o silêncio não significa sem a palavra, nem a palavra sem o silêncio. Assim, a produção de sentidos é um movimento” (VILLARTA-NEDER, 2009, p. 249). Vemos que os processos de silenciamento, propostos por Villarta-Neder (2009), revelam-se de forma singular no processo de ensino-aprendizagem, produzindo sentidos, na medida em que há, por exemplo, um silêncio por ausência na proibição categórica e explícita do enunciar, em sala de aula, com o objetivo de manter a disciplina e a ordem. Por outro lado, há também um silenciamento por excesso na repetição de enunciados, por parte do sujeito professor, que visa sobrepor a manifestação enunciativa dos sujeitos alunos, numa tentativa (de)negativa de controle ilusório dos sentidos outros que possam emergir no processo de ensino-aprendizagem. Poder-se-á citar, como exemplo, os casos em que os professores prolongam as suas explicações e/ou (im)põem conteúdos extensos como cópia num afã utópico de que esses dizeres sobreponham a (im)pulsividade (enunciativa) dos sujeitos alunos.

## **2. Análise dos dizeres dos sujeitos alunos**

Antes de partirmos para a nossa proposta de análise convém apresentarmos as condições de produção nas quais os alunos foram chamados a se inscreverem na posição de *scriptors*.

As duas redações, das quais recortamos os excertos a serem analisados, foram frutos de um trabalho com o intuito de apresentar, aos alunos, noções de “língua” e de “língua portuguesa”. Ele foi elaborado em sala de aula, perfazendo aproximadamente seis aulas (de 50 minutos cada). Nessas aulas, *a priori* foram analisados dois textos, a saber: “O gigolô das palavras”, de Veríssimo (2008), e “A decadentização da língua”, de João Ubaldo Ribeiro (2007 [2011]). Este apresentando uma noção tradicional de língua(gem) e aquele com uma visão, digamos, mais usual e contextualizada da língua(gem).

Objetivamos com o estudo dos textos mostrar, aos nossos alunos, as várias possibilidades de se pensar e de se interpretar o emprego da língua(gem) nas práticas linguageiras. Dessas possibilidades decidimos recortar, à guisa de exemplos, num momento, uma visão mais rígida e formal e que privilegia a prescrição de regras para o emprego do dizer; e, em outro momento, um ponto de vista no qual se privilegia a constituição e percepção de (efeitos de) sentido, de forma a não estabelecer uma prescrição do que é “certo” e “errado”, revelando que o fundamental é produzir sentidos em seus sujeitos interlocutores.

Após ter mostrado essas duas possibilidades de se lançar um olhar para a LP, recortando, pois, objetos diferentes, lançamos a seguinte problematização que deveria ser respondida na forma de uma redação: “por que vocês devem aprender língua portuguesa, sendo falantes dessa mesma língua?”. A partir dessa problematização, objetivamos interpelar os nossos sujeitos alunos a uma tomada de posição frente ao objeto que lhes constitui: a “língua portuguesa”. Nessa tomada de posição, acreditamos que haverá uma ancoragem em uma memória discursiva, a partir da qual vozes emergirão nos dizeres desses sujeitos e, a partir delas, poderemos tecer algumas considerações sobre o imaginário desses sujeitos alunos. Construir o imaginário para esses sujeitos se mostra relevante, posto que, quando evocados a enunciarem sobre a sua relação com a língua de que já são enunciadorees, eles podem perceber os efeitos tensivos da constituição de sua posição sujeito em relação à língua portuguesa.

Vejam, agora, a primeira imagem que apresenta um excerto destacado da redação de um sujeito aluno (1):

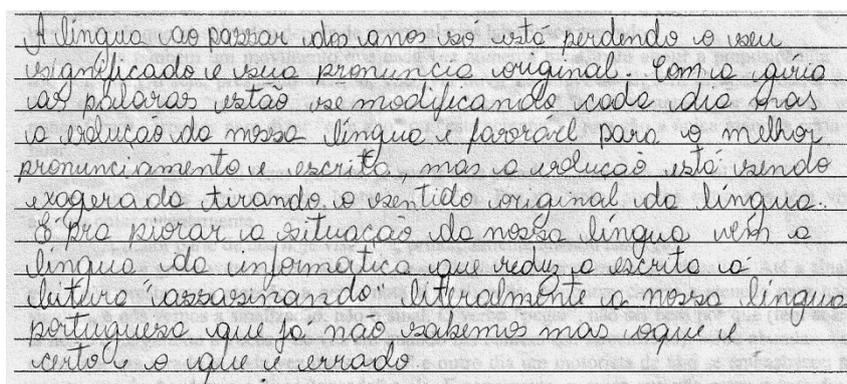


Fig. 2 sujeito aluno (1)

Nesse excerto, é relevante chamar a atenção, de início, para a noção de língua como um ser vivo que é apresentada e recorrente nos dizeres dos sujeitos que apresentamos nesse estudo. A vinculação a essa FD está presente no emprego, por esse sujeito, de termos como, por exemplo, “evolução”. O vínculo a essa FD leva a tomar a língua como um ser que nasce, cresce, reproduz e morre. É a partir desse vínculo que alguns sujeitos enunciam que a língua precisa ser salva de um “assassinato” e o objeto de salvação é a gramática tradicional. Sabe-se que essa noção de língua foi intensamente criticada por Saussure, que procurou isolá-la dos sujeitos e propor uma noção de língua psíquica e não mais como um organismo que possui vida. Remarcamos que, apesar da noção de língua saussuriana ser amplamente difundida e trabalhada nos cursos de Letras, a noção de língua enquanto um organismo vivo resiste na sociedade, adquirindo força e prestígio social como se pode perceber nos dizeres desse sujeito analisado.

Nos dizeres desse aluno, vemos se manifestar também *os esquecimentos nº 1 e nº 2*, fundados por Pêcheux (2009), na medida em que há a manipulação, por parte dos sujeitos alunos, da crença de uma língua original, primeira e diferente da que falamos na atualidade. O *esquecimento nº 2* se manifesta no enunciado do sujeito aluno (1) de que os falantes estão “tirando o sentido original” da LP, essa crença só é possível na medida em que o sujeito esquece que ele não domina o sentido de suas palavras, na medida em que esse está vinculado às formações discursivas em jogo pelas relações entre posições-sujeito nas práticas sociais. Há, portanto, a ilusão de que a LP pode existir sem movimentos e transformações na história. Todavia, o emprego do dizer apresenta uma dinamicidade radical, na medida em que os sujeitos estão envolvidos em práticas e em relações de saber/poder na sociedade. O discurso se desenrola, nas práticas sociais, em uma série de fios aos quais não podemos determinar o devir de sua existência.

Essa interpretação é possível na medida em que ele sempre se refere a uma língua que é enunciada por outros sujeitos, mas em momento algum ele se coloca enquanto um sujeito enunciador responsável pelos movimentos da língua. Esse movimento de tentar se posicionar fora dos processos enunciativos se dá como um ato (de)negativo do sujeito em relação à sua constituição, na medida em que ele não se vê em um lugar que é traspassado por um saber da LP.

Vemos que as contradições constitutivas da língua portuguesa são desconsideradas, fundando-se assim uma ilusão de completude para uma noção de língua falada no passado. Esse sujeito aluno (1) reconhece a LP falada no passado enquanto uma outricidade<sup>5</sup> constituinte da que falamos na atualidade. Mas essa outricidade se configura como um desejo, na medida em que se tem o imaginário de que a língua do passado não apresenta falhas e contradições advindas, por exemplo, do atravessamento de um saber da “informática” na posição-sujeito, alterando assim a estrutura da língua. Essa voz das novas tecnologias ecoa nos dizeres desse aluno para mostrar/revelar/desvelar a sua resistência aos novos suportes do dizer. Sendo mais enfático, o sujeito aluno (1) não percebe que as falhas e contradições presentes na LP na contemporaneidade são constituintes; desse modo elas existiam, elas existem e elas existirão à revelia dos sujeitos enunciativos e independente dos novos suportes de dizer que possam ser criados.

É relevante mencionar ainda que há uma outra voz que ecoa nos dizeres desse sujeito, que é a da gramática tradicional. Essa voz pode ser percebida no último enunciado do excerto no qual se enuncia sobre um desconhecimento do que é “certo e o que é errado”. Aqui vemos um imaginário ancorado numa noção da gramática tradicional que diverge, substancialmente, do ponto de vista da linguística. Se, por um lado, se tem um “saber gramatical” com uma função prescritiva nas práticas sociais, dizendo “como” se deve falar/escrever, por outro, há a linguística mais preocupada em pensar os mecanismos sociais, pragmáticos, enunciativos, discursivos que propiciam o surgimento de um dado fato linguístico.

O campo da análise do discurso, no bojo das pesquisas linguísticas, procura lançar o olhar para o dizer dos sujeitos alunos, não com o intuito de corrigi-lo, mas sim

---

<sup>5</sup> O termo “outricidade” é utilizado, nesse trabalho, significando uma prática enunciativa / discursiva, inserida num tempo e espaço, na qual vozes outras emergem no dizer de sujeitos imersos em relações sociais.

querendo perscrutar as condições sócio-histórico-ideológicas que possibilitaram a emergência de um dado enunciado e dos (efeitos de) sentidos que são instaurados entre sujeitos.

Apresentar essa discussão, nesse estudo, é relevante na medida em que vemos no ensino médio (e também no ensino fundamental) um privilégio do ensino gramatical, o que é ressaltado pelos dizeres dos sujeitos analisados. Apesar de as pesquisas no campo da linguística e da linguística aplicada apresentarem evidentes êxitos, esse saber circula e se faz sentir com maior ênfase no ensino superior. Pode-se dizer que o mesmo não ocorre no terceiro ano do ensino médio analisado, como podemos perceber nas vozes que ecoam no imaginário dos sujeitos analisados sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP e, por conseguinte, sobre a sua constituição enquanto enunciadores dessa língua.

Vejam, por fim, a imagem do excerto recortado do sujeito aluno (2):

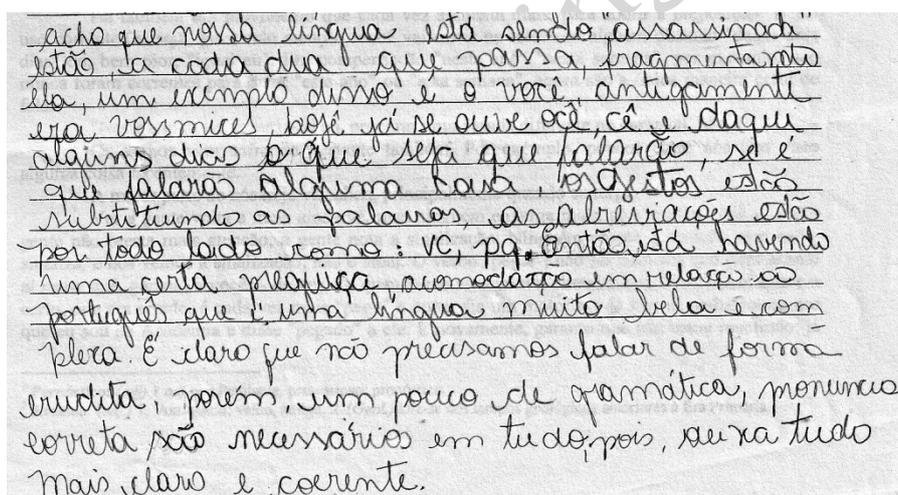


Fig. 3 sujeito aluno (2)

Nos dizeres desse sujeito, vemos o atravessamento de uma memória sobre o emprego da língua no passado como uma exterioridade que o interpela. Contudo, a partir dos enunciados do sujeito aluno (2), gostaríamos de chamar a atenção para o fato de os sujeitos alunos no ensino-aprendizagem de LP se constituírem num desejo da “fala” e não em outras habilidades como, por exemplo, a leitura, a escrita e a escuta. Essa percepção se sustenta por percebemos que, nos excertos, há uma alusão direta, quando enunciam sobre o ensino-aprendizagem de LP, à oralidade: o sujeito aluno (1), na epígrafe, pelo enunciado “da um pouco mais de atenção ao que falamos” e pelo

enunciado “perdendo o seu significado e sua pronuncia original”; e, por fim, no sujeito aluno (2) com o enunciado “pronuncia correta são necessário”.

Com efeito, apesar de eles serem enunciadores em língua portuguesa, eles denegam essa constituição e a oralidade emerge como o objeto de desejo. Acreditamos que esse desejo revela, por ser da ordem do inconsciente, uma similaridade entre o ensino de língua portuguesa, enquanto língua materna, e o ensino de língua estrangeira (LE). Acreditamos em similaridade e não em espelhamento, na medida em que não vemos, na ensinância de LP, haver o reflexo invertido do ensino LP no ensino de LE e vice-versa, para que haja um processo de espelhamento. São instâncias de ensino diferentes e até antagônicas. Defendemos a hipótese de similaridade, pois vemos que o ensino de LP compartilha regularidades similares ao ensino de LE. Então, se no ensino de LE os alunos desejam a oralidade, como nos chama a atenção Guilherme de Castro<sup>6</sup> (2009), pelas análises que empreendemos, poder-se-á dizer, também, que os sujeitos alunos de LP se constituem no desejo de uma oralidade utópica.

Mas não é em qualquer oralidade, é em uma oralidade ancorada na gramática. Ancoragem essa que tensiona o sujeito por ele se ver numa posição fora de um suposto falar regulado pela gramática. E essa tensão é tamanha que ele chega a enunciar que “pronuncia correta são necessários em tudo”, como se o conhecimento gramatical devesse estar presente nas práticas linguageiras, independente dos sujeitos enunciadores e das suas constituições enquanto tal nessas práticas. Esse quantificador universal “tudo”, evocado por esse sujeito, escamoteia uma outra condição enquanto sujeito enunciativo em LP: o fato de que o seu dizer segue uma dada ordem estética de emergência. O sujeito, mesmo que não saiba a gramática tradicional, apresenta em seu dizer uma certa gramaticalidade<sup>7</sup>, para que ele possa enunciar e os outros sujeitos possam produzir sentidos. Desse modo, percebemos que ele (de)nega, inconscientemente, em seus dizeres, a sua condição de sujeito que sustenta o seu dizer em uma gramaticalidade constitutiva para que ele possa assim dizer e ser dito para/por outros sujeitos nas práticas linguageiras.

---

<sup>6</sup> Guilherme de Castro (2009) analisou as representações que alguns professores recortam sobre a competência oral-enunciativa em Língua Inglesa. Convém destacar duas substâncias que são apresentadas pela autora, a saber: “i) falta de pronúncia (‘Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala’); ii) a falta de fluência (‘Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa’)” (GUILHERME DE CASTRO, 2009, p. 35).

<sup>7</sup> Essa visão é apresentada, de certo modo, por Travaglia (1996), sob uma óptica de estudo reflexivo, voltado ao ensino-aprendizagem de gramática da LP.

No dizer do sujeito aluno (2), há uma contradição entre “*um pouco* de gramática” e “deixa *tudo mais* claro e coerente”, haja vista que somos levados a pensar *a priori* como “um pouco” pode interferir em “tudo mais”? Acreditamos que esse (des)compasso mostrado no dizer desse sujeito se ancora no imaginário social de que por menor que seja o conhecimento de gramática que o aluno apresenta, esse pouco pode fazer toda a diferença. Contudo, gostaríamos de chamar a atenção para algo mais capital no dizer desse aluno que é a crença de que basta o sujeito saber gramática para que ele possa resolver/eliminar qualquer problema da e na língua(gem), o que na realidade é uma ilusão dado que, na perspectiva da AD, não há como cessar a falha da e na língua, falha essa que é constitutiva. E ressaltamos que, quando o nosso dizer se apresenta claro e coerente, essa visão é fundada numa ilusão de completude ancorada nos esquecimentos que já mencionamos.

Não resistimos em dizer, nesse momento, que na prática de ensino-aprendizagem de uma LP, os sujeitos alunos desejam a oralidade do sujeito professor, porque há vozes que povoam o imaginário social de que ele possui um saber completo e dominante da língua que ensina. Desse modo, cria-se uma imagem para ele que entra em contradição com a sua condição de enunciador, porque o seu dizer não se encontra alheio à opacidade da língua(gem), mas sim manifestando falhas, ambiguidades, polissemias e pontos de não saber. Nós, a um só passo, enquanto sujeitos professores, dizemos da Língua Portuguesa e somos, sobretudo, ditos por ela.

### 3. Considerações finais

Para dar encaminhamento a este artigo, gostaríamos de fazer um retrospecto dos pontos que foram, por nós, abordados. Iniciamos evocando uma visão saussuriana sobre a língua, para podermos pensar os seus desdobramentos no campo da AD. Apresentamos as noções de língua(gem) pensados por Pêcheux (2009), assim como os esquecimentos nº 1 e 2, e a questão do silêncio proposto por Villarta-Neder (2009). Há que se remarcar que, teoricamente, ao optarmos por centrar o nosso olhar na noção de língua para o campo da AD, inevitavelmente resvalamos, em alguns pontos de nossas considerações, nas noções de sujeito, de condições de produção, dentre outras, que são capitais ao campo da AD.

Procuramos, com nossas análises, tecer algumas considerações sobre os sujeitos alunos que encontramos em sala de aula. Mostramos que o ensino de LP é atravessado por um desejo da oralidade ancorada na gramática tradicional. Desejo esse que se dá à revelia dos sujeitos, na medida em que ele povoa o imaginário social no qual os dizeres dos sujeitos analisados se legitimam e adquirem status de verdade.

Confessamos que com o desenvolvimento desse trabalho em sala de aula, queríamos interpelar os sujeitos alunos a se deslocarem para um outro lugar no qual a gramática tradicional não imperasse sobre as práticas linguageiras. Queríamos mostrar-lhes que é possível pensar o sentido sem ficarem presos a um bem falar/escrever. Contudo, vimos que nossa prática também foi tangenciada por uma falha, e que os esquecimentos pecheutianos (2009) também nos afetaram enquanto sujeitos professores. Fato que não diminui a consistência do trabalho realizado, mas que ressalta que, na sala de aula, não nos esperam alunos frios, passivos e estáticos, mas sim sujeitos que exalam uma subjetividade ardente (PÊCHEUX, 2009).

Portanto, não quisemos, neste artigo, apresentar propostas metodológicas de ensino-aprendizagem de LP. Objetivamos antes tecer considerações sobre os sujeitos alunos que pudessem desvelar, mesmo que minimamente, os seus desejos e tensões, para que eles pudessem, ao enunciarem sobre a língua portuguesa, evidenciar as tomadas de posição que lhe são constitutivas. Deixamos, por fim, a voz de Foucault que nos (im)pulsionou à escritura desse texto e que nos constitui enquanto sujeitos professores e pesquisadores:

O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise, e é este hoje, essencialmente, o papel do historiador. Trata-se, com efeito, de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes [...] onde eles se implantaram. Em outros termos, fazer um sumário topográfico e geológico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer! (FOUCAULT, 2008, p. 151)

#### 4. Referências

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. Bras. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GUILHERME DE CASTRO, M. “Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores”. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n. 1, 2009, p. 23-41.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. “A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso”. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 13-31.

INDURSKY, F. “Unidade, Desdobramento, Fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso”. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETO, E.; CAZARIN, E. A. **Práticas Discursivas e Identitárias: Sujeito e Língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 09-33.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da UNICAMP. 2009.

RIBEIRO, J. U. (2007) “A decadentização da língua”. Disponível em [http://www.gda.com/consulta\\_noticias.php?idArticulo=332108](http://www.gda.com/consulta_noticias.php?idArticulo=332108). Acesso em: 02 setembro 2011.

SANTOS, J. B. C. “Lugares Discursivos: Influências no Ensino e na Escrita”. In: **Letras & Letras**, Uberlândia - MG, v. 15, n. 2, 1999, p. 37-51.

\_\_\_\_\_. “Discursividade e Ensinância de Línguas”. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs) **Análise do Discurso: Aspectos da Discursividade no Ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, p. 25-35.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 24ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática E Interação: Uma Proposta Para o Ensino De Gramática No 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VERÍSSIMO, L. F. “O gigolô das palavras”. In: **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VILLARTA-NEDER, M. A. “Adivinha como vou te avaliar: silêncios no discurso oficial sobre avaliação”. In: BERTOLDO, E. **Ensino e Aprendizagem de Línguas e a Formação do Professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 247-263 .

Artigo recebido em: 27.12.2011  
Artigo aprovado em: 02.06.2012

Domínios de Lingu@gem