

A POLÍTICA DO SILÊNCIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICO-DISCURSIVA

Anna Carolina de Siqueira Ferreira¹

RESUMO: O presente estudo trata da questão da educação em relação ao discurso institucional pedagógico e ao aspecto social. Acredita-se que o ensino no país esteja, há décadas, passando por uma crise e que a razão para isso está relacionada ao aspecto de seleção da escola, o qual determina o papel social de seus alunos, segundo interesses políticos de uma classe dominante. Pretende-se, dessa forma, coletar e analisar textos de alunos do Ensino Médio e averiguar quais são as condições de produção desses textos. Fez-se uso da teoria da Análise de Discurso de linha francesa como embasamento para a proposta de análise, enfatizando o conceito de silenciamento ou política do silêncio. Assim, através da análise, foi possível perceber que há silenciamento nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de o discurso pedagógico manipular o discurso dos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos reproduzem a ideologia do Estado, sem ter conhecimento disso. A instituição escolar, nesse contexto, perpetua a assimetria entre sujeitos e, assim, as estruturas de classe. Contudo, conclui-se que, embora a questão social não dependa somente da educação, é preciso promover mudanças no ensino, diminuindo as diferenças entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Discurso Pedagógico. Educação. Silenciamento.

ABSTRACT: *This study treats of education in relation to the pedagogical discourse and to the social aspect. We believe that education in Brazil, for decades, is undergoing a crisis and the reason for this is related to the aspect of school selection, which determines the social role of its students, through the political interests of a dominant social class. Therefore, we intended to collect and to analyze texts of high school students, through the observation of these texts' production conditions. We used the theory of Discourse Analysis as a basis for the proposed analysis, emphasizing the concept of silence's policy, that is, the manipulation of discourse. Thus, through the analysis, we realized that there is policy of silence in the Portuguese classes, because the pedagogical discourse manipulated the students discourse. They reproduced the State ideology, without knowing that. The school, in this context, perpetuates the asymmetry between subjects and the structure of classes. However, we conclude that, although the social question doesn't depend solely on education, we need to promote changes in teaching, reducing the differences between subjects.*

KEYWORDS: *Discourse Analysis. Education. Pedagogical Discourse. Silence's Policy.*

¹ Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela FEPI (Centro Universitário de Itajubá-MG), graduada em Letras pela Univás (Universidade do Vale do Sapucaí).

1 Introdução

É importante salientar a indissolubilidade da educação em face à política (FREIRE, 1992). Uma vez determinada tal relação, é necessário expor de forma breve o panorama geral da questão do ensino no Brasil. Quanto a isso, são muitos os autores que demonstram a crise educacional pela qual se tem passado durante anos no país (VIAL et al, 1979).

Sabe-se que, dentre outras esferas sociais, a educação é um direito dos cidadãos e é dever do Estado prover recursos a uma educação de qualidade. Contudo, não é exatamente essa a realidade com a qual nos deparamos (MEC, 2004). É justamente o reconhecimento de tal realidade o fator responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Acredita-se ser possível e necessário refletir sobre a realidade do ensino. O que se pretende, neste caso, é observar as condições de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio, e analisar como se dá o processo de produção de sentidos em sala de aula, frente ao discurso pedagógico. Para tanto, partiu-se de bases teóricas referentes à teoria da Análise de Discurso, a qual tem por referências principais Michel Pêcheux e, no Brasil, Eni Puccinelli Orlandi.

As observações a serem feitas acerca do contexto de sala de aula terão como parâmetro teórico a noção de silêncio (ORLANDI, 1992). Dessa maneira, analisar-se-ão produções de textos de alunos do Ensino Médio de uma escola pública, observando-se se há marcas de silenciamento nas produções.

Primeiramente, apresentam-se considerações acerca do construto teórico-metodológico referente à Análise de Discurso – teoria que servirá de embasamento à análise. Em seguida, trata-se do silêncio e suas formas, discorre-se sobre a relação entre linguagem/língua e poder, educação e o aspecto social e do discurso pedagógico, respectivamente. Depois, introduz-se a análise e resultados dos textos coletados. Por fim, há considerações finais em relação aos temas mobilizados.

2 Uma questão teórico-metodológica

Dentre os mais variados estudos teóricos que se encarregam de estudar a linguagem, sob seus diferentes aspectos, o construto teórico-metodológico do qual esta pesquisa lançará mão é o referente à Análise de Discurso.

Para efeito de esclarecimento, ressalta-se que a teoria da Análise de Discurso possui vertentes distintas – embora ao campo de pesquisa e à questão de análise existam características comuns entre tais vertentes. Portanto, adotar-se-á neste estudo a vertente de origem francesa, a qual tem como precursor Michel Pêcheux (1969) e como representante no Brasil, Eni Puccinelli Orlandi.

Como teoria de entremeio, a Análise de Discurso (doravante AD) constituiu-se a partir de alguns pressupostos provenientes de outras teorias ou estudos. As suas influências podem ser explicitadas segundo Orlandi (2001b), ao nos informar que

[...] a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento [...] Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia (p. 20).

Frente ao campo da Linguística, a língua – situada na vertente discursiva de origem francesa – é tomada não como um sistema abstrato somente, mas como modos de significação. Ou seja, procura-se compreender a língua em relação aos sentidos. Nas palavras de Foucault (2009), pretende-se “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (p. 7).

Como todo construto teórico-metodológico, a AD mobiliza determinados conceitos. Assim, torna-se necessário arrolar e esclarecer alguns deles, os mais relevantes a esta pesquisa. Como a própria denominação dessa área de estudos da linguagem, o primeiro conceito a ser levado em consideração é justamente o de discurso.

É necessário elucidar que língua e discurso não são a mesma coisa. Todavia, isso não significa que não haja relação entre os dois conceitos. Pode-se dizer, então, que “a língua é assim condição de possibilidade do discurso [...] não havendo portanto uma separação estável entre

eles” (ORLANDI, 2001b, p. 22). O discurso necessita da língua como forma própria de materialização.

A esse respeito, defende-se que o discurso também não pode ser tomado ou sintetizado como um conjunto de textos. O termo que melhor caracterizaria o discurso é o que se refere à prática dos processos de produção de sentidos. Já que, juntamente com Orlandi (2001b), ao buscarmos a etimologia da palavra discurso, a ideia apreendida é de movimento, fluxo constante de sentidos. “[...] o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso” (p. 71).

Outro conceito inerente à AD é o de sujeito. De acordo com tal perspectiva, o sujeito é linguístico-histórico, descentrado, indefinido, sem identidade ou unicidade determinadas – movente assim como o discurso (ORLANDI, 2001b). Para cada situação discursiva, há uma posição do sujeito.

Assim, o sujeito da AD mostra-se não como um ser empírico, físico, mas como representação, posição, ou várias posições, situadas no imaginário social. O sujeito disperso, sem determinação certa, encontra através da ideologia a origem de seu dizer, tomando o sentido como transparente (ORLANDI, 1999).

No espaço escolar, por exemplo, educador e educando são formas de sujeito distintas entre si, principalmente pelo valor social atribuído a cada um deles.

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude [...] principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. Ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, bem como o seu modo de transmissão (BRANTS, 2004, p. 2).

3 O universo do silêncio

Desenvolvido por Orlandi (1992), o silêncio descreve a iminência de sentido. É importante ressaltar que o silêncio do qual se fala não é o silêncio enquanto ausência de palavras, ou o silêncio radical estabelecido pela destruição do contato entre interlocutores (ORLANDI, 2001a); mas o silêncio em seu movimento ruidoso (OLIVEIRA; CAMPISTA, 2007).

[...] outra forma de se trabalhar o não-dito na Análise de Discurso. Trata-se do silêncio [...] pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido [...] silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro (ORLANDI, 2001b, p. 83).

A premissa central em relação ao embate entre linguagem e silêncio é a de que a linguagem é uma maneira de estabilização, de restrição do campo abrangente do silêncio. O silêncio categoriza, abarca a linguagem: enquanto a fala, a linguagem verbal é voltada à unicidade, o silêncio é disperso.

Ao se pensar o silêncio face à significação – uma vez que ele constitui-se como condição para tal – é possível afirmar que silêncio e sentido são diretamente correspondentes. Quanto mais silêncio há, mais possibilidades de sentido se impõem (ORLANDI, 2001b).

Outro tipo de silêncio que Orlandi (1992) propõe é o relativo à política do silêncio ou silenciamento, o qual diz respeito à delimitação ou recorte do dizer. Pela sua própria denominação, é possível inferir a essa forma de silêncio um caráter político-social e, conseqüentemente, ideológico.

Nesta categorização, há duas subdivisões: o constitutivo e o local (censura). A censura é tida como autoritarismo, aquilo que “mantém os costumes impedindo que as opiniões se corrompam” (ROUSSEAU, 2008, p. 168). Por outro lado, o silêncio constitutivo consiste no fato de que, ao falar, silenciemos outros discursos possíveis (ORLANDI, 1992). Este tipo de silenciamento se encaixa não na interdição do dizer, mas sim na manipulação do que é dito. É preciso distinguir o ato de calar e o de silenciar: não se impede o dizer, mas se obriga a dizer algo a fim de não permitir que se diga outra coisa. Mantém-se, assim, por meio do autoritarismo, o mesmo sentido.

4 Linguagem e poder

Considerando-se a linguagem como mediação entre o ser humano e o mundo, é coerente afirmar que a língua cumpre igualmente papel de mediadora, no que diz respeito às relações sociais do homem. Porque é através da língua, da linguagem que “a herança cultural humana se transmitiu pelos indivíduos e sociedades” (COTRIM; PARISI, 1982, p. 13).

Tomando a língua como discurso, podemos afirmar que “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2001b, p. 15). Dessa maneira, incorpora-se à produção do homem, a língua (o discurso).

Para se fazer entender entre outros de sua espécie, o homem foi obrigado a padronizar certos modos de se significar. Nesse contexto, podemos incluir a língua como produção humana estruturada por convenção. Contudo, segundo Dacanal (1985), “uma língua é muito mais do que uma simples convenção” (p. 17).

A partir desse momento, introduz-se o caráter de poder pelo qual a língua é marcada. Mesmo no século IV a.C., na Grécia, já havia certa preocupação com a linguagem, no que diz respeito ao ato de convencer, de submeter, de dominar: “O exercício do poder, via palavra, era ao mesmo tempo uma ciência e uma arte [...] instância de extrema sabedoria” (CITELLI, 2002, p. 9).

Independentemente de nomenclaturas ou de classificações, é fato que, além de uma convenção entre falantes, “a língua [...] é também um instrumento de dominação e de exercício do poder” (DACANAL, 1985, p. 23). Mais uma vez, somos levados a reafirmar a inexistência de neutralidade na utilização da linguagem, de uma maneira geral, e da língua, de uma maneira específica.

Como objeto de persuasão,

o discurso pode, pois, ser um recurso que um grupo utiliza para tentar instalar um controle mais ou menos eficiente sobre quais sentidos são ou não convenientes à manutenção da uma hierarquização que privilegia seus interesses e produz efeitos de poder (VOESE, 2004, p. 56-57).

De um modo geral, os sistemas simbólicos (como a língua, por exemplo) possuem inerente a eles uma função política, esta incumbida de impor, legitimar e assegurar a dominação de um indivíduo ou grupo sobre o outro. Esse processo é denominado por Bourdieu (2000) como violência simbólica.

É possível entender que, independentemente de como vemos a linguagem ou do que ao certo depreendemos por ela, o fato é que há relações de poder mediadas pela linguagem, pois é justamente esta que media todas as relações humanas.

No tocante da educação, a utilização da língua é também marcada pela inerente não neutralidade linguística. Nesse sentido, a língua em muitos casos pode ser usada “como arma de barragem a um possível – mesmo que altamente improvável – processo de ascensão na escala social” (DACANAL, 1985, p. 18). Considera-se, nesse caso, o fator social diretamente vinculado ao educacional, mantendo entre si relação de dependência e, até mesmo, de consequência.

5 Da educação

Uma contribuição importante de Freire (1982) diz respeito ao fato de se defender que educação e política estão intrinsecamente ligadas. Segundo o autor, “educação é um ato fundamentalmente político” (p. 8), o que nos permite entender “não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (Ibidem, p. 27).

Mesmo no tocante da sociedade, no geral, não se pode negar que imperam “profundas desigualdades entre os homens, deixando marcas indeléveis não somente no ser humano em si, mas também em seu modo atual de ser e de agir” (ROUSSEAU, 2007, p. 7). Em todas as camadas sociais e em todas as relações interpessoais a assimetria faz-se presente, porque a ideologia também se faz.

O fato é que as relações humanas são atravessadas e sufocadas por uma constante assimetria, especificamente no campo educacional. Nesse sentido, seria possível oferecer um ensino igualitário e de qualidade a todos? Seria possível, algum dia, minimizar as relações de dominação e desigualdades entre os homens?

Estas são questões a serem levadas em consideração e sobre as quais devemos refletir profundamente. Mas não neste momento. Espera-se que, talvez, esta pesquisa auxilie o leitor a pensar acerca das questões levantadas, mesmo que muito embora não venha a obter uma resposta rápida e definitiva quanto ao assunto.

Porém, é procedente afirmar que para cada escolha pedagógica tem-se uma postura política determinada, posto que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (GERALDI, 2000, p. 40). Sendo assim, a ideologia do educador será um dos fatores cruciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Pode parecer utopia acreditar que algum dia a escola será “de todos e para todos” (MEC, 2004, p. 10), já que a realidade que conhecemos nem sempre condiz com nossa própria Constituição. E, afinal, somente “garantir a matrícula a todas as crianças e jovens [...] para o acesso à educação [...] não é suficiente, por si só, para garantir o acesso ao conhecimento” (Ibidem, p. 15).

Parece-nos necessário, então, refletir a respeito da escola e de seu papel na sociedade, uma vez que parece haver uma forte contradição entre a legislação federal e a realidade que percebemos:

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso (GNERRE, 1998, p. 10).

Com base em diversos estudos, constatou-se que a escola exerce uma função específica, com certa tendência em rejeitar aqueles que não lhe respondem como esperado. Aqueles que corresponderem às expectativas da instituição, ou mesmo do professor, serão diferenciados daqueles que não se submeterem, por diversos motivos, ao caráter seletivo da escola.

No que diz respeito à relação entre escola e sociedade, torna-se procedente dizer que “a escola, longe de ser a escola de todos, favorece aos que já são favorecidos” (VIAL, 1979, p. 21).

Tem-se a escola, assim, como sede de reprodução cultural. Com a aparência de instituição neutra em relação às questões sociais, a escola visa à transmissão de poder – à minoria.

Introduz-se então a noção de circularidade: somente possui acesso ao conhecimento quem já tem condições de possuí-lo. Isso é, dificilmente modifica-se a ordem social: até mesmo a escola, instituição que deveria compartilhar igualmente o saber, assume uma postura política, dando maior acesso ao saber a poucos e negando acessibilidade aos demais.

Entende-se que a escola não é uma instituição dissociada da sociedade; justamente ao contrário, a instituição escolar é reflexo do social, pois aquela é constitutiva deste. “As relações de força criadas no exterior da escola penetram na organização” (BERNSTEIN, 1979, p. 56).

Quanto à relação entre educação e poder, Dacanal (1985) postula que

[...] quanto maior for o número de indivíduos de uma sociedade que dispuserem da informação e do conhecimento menor será o poder da palavra, quer dizer, da língua como instrumento de ação política e de controle social (p. 24).

Um conceito desenvolvido por Althusser (2007), nesse caso, refere-se à escola como Aparelho Ideológico de Estado, isto é, uma instituição que funciona através da ideologia. Segundo o autor,

[...] todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas (p. 78).

De acordo com o autor, é clara a conexão existente entre classe social e ensino, visto que “cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe (Ibidem, p. 79-80). E é justamente a instituição escolar que executa a função de selecionar, segregar e decidir o papel de cada um na conjuntura social – não excluindo, também, a possibilidade de se defender que é a própria conjuntura social é que determina, muitas vezes, o sistema de ensino, dentre outros. Estabelece-se, nesse sentido, um processo duplo de determinação social: um ciclo de poder e imposição.

6 Discurso institucional-pedagógico

Ao voltarmos nosso olhar à questão da educação, veremos que, como instituição social que é, a escola veicula seu próprio discurso institucionalmente marcado. Nesta conjuntura institucional, podemos identificar a presença do discurso pedagógico, o qual embora esteja diretamente relacionado ao corpo docente, não deixa de ser interpelado e transpassado pela autoridade que a instituição e o sistema escolar, como um todo, exercem sobre os sujeitos que neles estão inseridos.

Partindo da premissa de que “o diálogo professor/alunos constitui o processo educacional em si” (BRANTS, 2004, p. 2), ao contrário do que deveria ser, o discurso pedagógico (doravante DP) configura-se como um discurso marcado pela não neutralidade.

O DP, embora muitas vezes tido como autoritário, possui outras duas divisões, propostas por Orlandi (2001b). Assim, temos três tipos de DP: o lúdico, o polêmico e o autoritário – diferenciados entre si segundo critérios como os interlocutores e os processos de produção de sentido.

Com relação ao discurso pedagógico autoritário (doravante DPA), desde a década de 80, Freire (1982) já atentava para seu caráter negativo, defendendo que a relação professor-aluno não pode – nem deve – ser balizada por tal aspecto, posto que este se caracteriza como um discurso altamente persuasivo, por se mostrar fortemente dogmático.

Dessa maneira, ao se estabelecer a polissemia como parâmetro constantemente presente entre o homem e o mundo, torna-se possível distinguir os discursos mencionados acima. Dessa forma, o discurso lúdico é referente à abertura da polissemia; no discurso polêmico, a polissemia existente é controlada; e, com relação ao autoritário, a polissemia é reprimida por um agente exclusivo, o qual tem em seu interlocutor um simples receptor de suas mensagens: ele encontra-se oculto pelo dizer de uma autoridade (ORLANDI, 2001b; CITELLI, 2002).

Se tomarmos, então, o DP frente a seu autoritarismo, se tornará perceptível o fato de que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26).

Todavia, é importante elucidar que

[...] as denominações lúdico, autoritário, polêmico não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos; não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas (ORLANDI, 2001b, p. 87).

A partir dessas considerações, elucida-se o fato de que não podemos afirmar que um discurso configura-se unicamente como lúdico, ou autoritário, ou mesmo polêmico; é procedente defender apenas que, entre essas tipologias de discurso, há um funcionamento de dominância de um sobre o outro.

Dessa maneira, embora o que faça o DP ser considerado autoritário seja o fato de ele caracterizar-se como um discurso institucionalizado, é sempre possível a crítica, a resistência, posto que há algum deslocamento possível (ORLANDI, 1992).

7 A análise e alguns resultados

Com base nas considerações feitas até o momento, ressalta-se a importância de um estudo prático acerca do que se tem proposto: observar e analisar a (não)presença da política do silêncio no ambiente escolar.

Assim, para esta pesquisa, foram selecionadas cinco produções textuais de diferentes alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino. Durante a análise, com base nos pressupostos da AD no que diz respeito ao silenciamento, procurou-se confrontar o não dito frente ao dito.

O que se observou foi a manutenção do tema e da postura docente frente aos alunos. A professora, em todas as aulas observadas, entregou aos estudantes um texto-base (de autoria do escritor brasileiro Paulo Coelho, intitulado “Manual de conservar caminhos”) para que, em um primeiro momento, fosse feita sua leitura e, em seguida, a discussão acerca do que se leu.

No caso das aulas ministradas relativas à proposta de produção de texto, é procedente afirmar que a intenção da docente foi a de estimular o aluno a se decidir quanto ao seu futuro profissional.

De uma maneira geral, ao analisar as produções textuais dos estudantes, percebe-se que as aspirações e expectativas para o futuro entre eles parecem ser praticamente as mesmas, ou seja, houve repetição de sentidos. Por isso, procurou-se averiguar qual seria o motivo para esse tipo de funcionamento discursivo.

Foi possível constatar-se que todos os participantes da pesquisa depreendem por caminho, futuro; e, por este último, o sonho de ser bem sucedido(a) profissionalmente.

Uma vez que o texto-base mencione várias vezes a palavra “caminho”, mas que em nenhuma dessas vezes cite qualquer caso específico de que tipo de caminho se trata, ousa-se dizer que o que levou os alunos a utilizarem o mesmo discurso profissional foi a interpelação do DP, tanto pela docente como pela instituição escolar.

Dadas as condições de produção dos textos pelos alunos, foi possível chegar à conclusão de que a escola, como AIE, procurou inculcar nos sujeitos-alunos valores ideológicos relativos à produção de mão-de-obra para a sociedade capitalista (ALTHUSSER, 2007; BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Os alunos em questão, talvez sem que percebam, reproduzem os mesmos discursos que a escola, e o sistema no âmbito mais geral, lhes imputam. Ao fazê-los acreditar que a graduação é uma espécie de mérito de poucos indivíduos e que está, de algum modo, acessível a eles, o sistema omite, encobre a verdade sobre sua conveniência diante dessa situação.

Assim, inculca-se nos sujeitos que “a verdadeira paixão” deles é a graduação e a execução de seu ofício, e que se graduar será a “recompensa” por terem se sacrificado, e também a seus familiares, durante todo o processo de sua formação profissional.

Dessa forma, acredita-se que o sistema joga com os indivíduos, de um lado, por lhes oferecer a possibilidade, ainda que remota e ilusória, de alcançarem um sonho do qual mal conhecem a origem e constituição em seu imaginário; e de outro, por enganá-los com promessas e lhes negar liberdade de pensamento, posto que silencia outros discursos possíveis.

É procedente afirmar, então, que a escola, por esse viés, é tida como instrumento ou meio para se obter algo desejado; no caso, acesso ao ensino superior. Salientamos, contudo, que tal aspiração pelo ensino não parece referir-se à educação pela formação pessoal, pelo saber: o conhecimento pelo conhecimento. Ao contrário, parece que o desejo desses alunos de ingressar em uma faculdade é motivado por um fator de ordem causal: talvez o que interesse aos estudantes não seja o processo educacional em si, mas a conclusão do curso de graduação. Esta, por seu turno, implicará a possibilidade de se exercer a tão sonhada profissão.

Ao afirmar que seu sonho é se tornar um profissional bem sucedido, o aluno estabelece o pressuposto de que há também profissionais mal sucedidos. Um possível questionamento, então, seria: o que é ser bem sucedido? Qual a concepção que o estudante possui de sucesso profissional? (Estas são questões que podem ser trabalhadas isolada e pormenorizadamente face à AD, talvez em outro estudo).

Enfim, pudemos constatar que a educação é vista pelos alunos não como fonte de conhecimento e desenvolvimento intelectual, mas sim como um meio para se atingir o objetivo máximo: graduar-se e ser bem-sucedido.

Assim, esses alunos parecem provocar a impressão de que vivem em um universo fechado, limitado, finito, onde a realização de uma meta estipulada provavelmente significará o fim da jornada do sujeito, o fim de seus sonhos, a desmotivação para continuar.

Além destas considerações, outras podem ser desenvolvidas acerca dos textos dos alunos participantes desta pesquisa. Contudo, as reflexões feitas até o momento já são capazes de elucidar o que propomos no início deste trabalho: o percurso do silenciamento em sala de aula do ensino médio.

Quanto a isso, podemos dizer que houve silenciamento por parte do DP em relação ao discurso dos alunos. O silenciamento praticado nesse caso é o que se refere à instância do silêncio constitutivo, o qual se define pelo fato de permitir dizer alguma coisa e de, necessariamente, apagar outras. Dessa maneira, os alunos foram levados a pensar/manter um único discurso (no caso, o de interesse institucional), eliminando a possibilidade de se fazer uso de outros possíveis, existentes através da memória discursiva.

Ao delimitar o que o sujeito-aluno pode dizer e o que não pode, cria-se um vínculo de dependência entre o discurso institucional e o do aluno, em que aquele detém o poder de manipulação, persuadindo por meio de um autoritarismo legitimado.

Assim, através do trabalho ideológico dos esquecimentos, o sujeito-aluno acaba por acreditar que é ele próprio que determina o modo de funcionamento e de significação de seu discurso, bem como pensa ser a origem do que fala ou escreve. Comprova-se, uma vez mais, a presença da ideologia a favor da instituição escolar: faz-se o aluno acreditar que o dizer é dele próprio, quando na verdade aquele discurso está sendo imposto a ele sem que perceba. E ele o aceita, o reproduz.

8 Considerações finais

Há séculos, o acesso à educação é uma espécie de dispositivo que permite (ou não) o acesso dos indivíduos ao poder. Se observarmos bem, embora os contextos difiram entre si de tempos em tempos, a realidade de épocas anteriores pode ser facilmente comparada à dos dias atuais. O modo como a educação é regida, ainda parece privilegiar uns indivíduos ou grupos em detrimento de outros.

De um modo específico, procuramos nesta pesquisa problematizar a questão do ensino frente à manipulação do dizer dos alunos pelo DP, uma vez que consideramos educação e sociedade indissociáveis – como também o são ensino e política.

Acreditamos que, ao determinar dentro de uma formação discursiva qual o discurso que os estudantes podem fazer uso, nega-lhes inevitavelmente a possibilidade de outros sentidos. E isso se configura como silenciamento de dizeres, de discursos, de possibilidades semântico-discursivas.

Como consequência, tem-se a permanência da circularidade, que oferece condições de acesso ao saber àqueles que já as possuem, mantendo os que parecerem inconvenientes ao sistema, silenciados.

Enfim, a questão da educação tem sido analisada sob variados aspectos por estudiosos de áreas afins e distintas, entretanto, durante décadas, o intuito permanece o mesmo: procura-se compreender a causa do fracasso escolar. Nessa incessante busca, já se consideraram: metodologias de ensino, o corpo discente, o (devido) papel do professor, da instituição escolar, do sistema de ensino de um modo geral – como causadores do insucesso educacional.

O que é possível depreender através dessas pesquisas é o fato de que não importa questionar a existência e/ou a identidade de um *culpado*. Cada situação é determinada por suas características contextuais particulares. Não há como padronizar um único tipo de análise a todos os contextos de cunho educacional a fim de se identificar um culpado. Caso houvesse algum culpado, o que faríamos com ele? Deveríamos puni-lo? Como? A punição, uma vez praticada, solucionaria nossos problemas?

Uma vez constitutivos de uma conjuntura social – o contexto educacional – cada participante ou fator é decisivo e responsável pelo (in)sucesso do processo como um todo.

Estabelece-se uma relação de causa-efeito, um tipo de efeito dominó: cada elemento envolvido afeta e é afetado pelo outro. Assim, ao se procurar compreender, por exemplo, de quem possivelmente foi a culpa pelo fato de determinados alunos não terem sido bem-sucedidos em um teste, apontar-se-á rapidamente o possível responsável de forma ingênua, pois todos os elementos e sujeitos envolvidos são responsáveis pelo processo educacional e cada um tem sua função particular em relação à totalidade.

Enfatizamos, pois, o fato de que muito estudiosos desenvolveram algumas propostas à mudança do quadro educacional observado.

Quanto a isso, algumas propostas referem-se à ordem do questionamento, da crítica (FREIRE, 1967). Deve-se questionar o discurso educacional, o que proíbe o movimento de ação do professor, e o que o próprio professor impõe em sua prática, mesmo sem conhecimento disso.

Nesse sentido, Orlandi (2001a) propõe “buscarmos, professores e alunos, um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola” (p. 37).

Ainda sob essa perspectiva, podemos propor também que professores e alunos mantenham uma relação de interlocução em que aqueles respeitem o direito à palavra destes, “concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc” (GERALDI, 2000, p. 128-129).

Sob essa ótica, o professor possui uma importante responsabilidade em relação ao processo educacional, pois daquele dependerá em grande parte o modo de constituição das relações escolares. Embora o docente seja, também, de certo modo, manipulado pelo sistema e pelas formações ideológicas que o perpassam como sujeito, a ele ainda é oferecida a oportunidade de modificar ou reestruturar o modo de conceber a educação.

Portanto, é necessário que, como educadores, reflitamos constantemente sobre a nossa própria prática educacional, pois não há neutralidade nas relações humanas. Porque, talvez, na tentativa de pôr fim à manipulação, arrisquemos reproduzi-la (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 208).

Todos precisamos acreditar em melhorias constantes. Se não é possível, para o tipo de sociedade que ainda existe, eliminar relações baseadas em assimetrias, hierarquias, disputas pelo

poder; talvez seja possível ao menos, no âmbito da educação, nivelarmos as relações que regem o jogo de poder pela palavra, pela ideologia.

Seria possível modificar, como educadores, a estrutura do sistema por conta própria? É possível estabelecer, no âmbito educacional, uma política menos elitista e mais democrática? Há a possibilidade, ainda que remota, de não silenciar discursos ou, ao menos, de reduzir as relações de poder pela linguagem que se fundamentam em uma ideologia individualista? Ficam as questões para reflexão.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?/*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 43-58. – (Coleção Educação em questão).
- BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRANTS, G. W. Estudo da relação poder / submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. *Revista Letra Magna*, ano 01, n. 01, 2004.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Editora Ática. 2002. – (Coleção Princípios – vol. 17).
- COTRIM, G; PARISI, M. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.
- DACANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985. – (Série Revisão; vol. 19).
- _____. *A ordem do discurso*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. 1967.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 4).
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d’Água. 1997.
- GADET, F; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 3. ed, 2000.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Texto e Linguagem).

MEC. *A escola*. vol 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004, 26 p.

OLIVEIRA, V. M. R; CAMPISTA, V. R. O silêncio: multiplicidade de sentidos. In: *SINAIS*, Vitória: CCHN, UFES, n. 2, v. 1, p. 107-120, out. 2007.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. *Discurso e Leitura*. 5. ed. São Paulo / Campinas: Cortez / Editora da Unicamp, v. 1, 1999.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes. 4. ed. 2004.

ROUSSEAU, J. *A origem da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2007. – (Coleção Grandes obras do pensamento universal; vol. 7).

_____. *O contrato social*. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008. – (Coleção Grandes obras do pensamento universal; vol. 13).

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?!*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 11-24. – (Coleção Educação em questão).

VOESE, I. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção Aprender e ensinar com textos; vol. 13).