

A Língua Portuguesa: Um Instrumento Disciplinador?

THE PORTUGUESE LANGUAGE: A DISCIPLINARY INSTRUMENT?

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto **BARROS***

Resumo: Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa está centrado em uma metodologia voltada para a prescrição, provocando o insucesso dos estudantes quando avaliados. Tentamos, então, entender por que os professores de língua materna ainda persistem em tal perspectiva de ensino, utilizando as teorias de Foucault (1997a, 1997b, 2003), acerca dos procedimentos de controle dos discursos, da sociedade do discurso e da sociedade disciplinar. Em relação ao primeiro, entendemos que a Língua Portuguesa, à medida que se torna uma disciplina, traz em seu bojo um conjunto de verdades a ser ensinado/aprendido; quanto à segunda, pressupomos que os professores de língua materna são partícipes de uma sociedade de discurso, controlando as verdades a eles sancionadas; à terceira, por seu turno, cabe controlar o comportamento dos sujeitos, tornando-os dóceis e disciplinados. Conseqüentemente, o poder disciplinador produz igualmente um saber. Essa teoria é aplicada na análise dos discursos de professores de língua, a partir de entrevistas em dez escolas no Estado de Sergipe, nos municípios de Itabaiana e Aracaju. A análise se configura como qualitativa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Análise de Discurso; Controle dos discursos.

* Doutorado em Letras (UFBA, 2007). Professora de Língua Portuguesa (e disciplinas afins), nível Adjunto 2, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Colaboradora do Núcleo de Pós-Graduação em Letras/UFS, na linha 1: Teorias do Texto. Contato: mebarreto58@yahoo.com.br

Abstract: We know that the Portuguese language teaching is focused on a prescriptive methodology, causing the students unsuccessful when they are tested. Then, we tried to understand why the native language teachers continue using that way of teaching. In order to understand that problem, we used Foucault theories (1997a, 1997b, 2003) about the speech control, about the speech society and about the disciplinary society. On according to the first theory, we understood that when the Portuguese Language has become a discipline, there are in its interior groups of truth which must be taught and learned; the Portuguese teachers take part of the discourse society. Because of this, they control the truth that are taught by them and learned by the students. Therefore, the disciplinary society controls the students' behavior, transforming them in disciplined and subdued persons. As a consequence of that control, the disciplinary power produces knowledge. We used those theories when we analyzed the teachers' discourses, observing some interviews realized in ten schools in Sergipe State, in Itabaiana and Aracaju cities. We employed a qualitative method.

Key-words: Portuguese teaching, Discourse Analyze, Discourse control.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido objeto de várias investigações acadêmicas. Há muito discutimos sobre o fracasso dos estudantes, principalmente quando está em foco o domínio na modalidade escrita. Isso porque tal fracasso é visível nos exames vestibulares. E, apesar de a Linguística Aplicada ao Ensino de Língua fazer parte do quadro teórico dos cursos de Letras, os efeitos esperados ainda não são tão visíveis, principalmente, no que se refere ao Estado de Sergipe, lugar a que está circunscrita a nossa pesquisa. Esta surgiu da necessidade de entendermos por que, neste Estado, o ensino de língua ainda continua pautado em práticas normatizantes, a partir das quais os estudantes são levados a estudar e a repetir a Gramática Normativa.

Conseqüentemente, temos desenvolvido alguns projetos¹ cujo objeto é o ensino de LP. No interior de tais projetos, temos tentado relacionar o ensino de LP à teoria de Foucault (1997a; 1997b; 2003), levantando três hipóteses, quais sejam: a língua portuguesa, quando se torna uma disciplina, já traz em seu bojo um conjunto de verdades socialmente reconhecido; o professor de LP é partícipe de uma sociedade de discurso (FOUCAULT, 2003); a escola, lugar onde se ensina a LP, é uma instituição cuja base se encontra pautada na sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1997a).

À luz dessa abordagem teórica, procedemos à análise do *corpus*, parte resultante do projeto *O professor de língua materna e as imagens de si*, uma pesquisa não diretiva realizada com professores de língua materna em cinco escolas do agreste sergipano (Itabaiana) e cinco na capital (Aracaju) do Estado. É naquele município que foi construído o *campus* Professor Alberto Carvalho que, por sua vez, constitui o projeto de expansão da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Cinco escolas foram pesquisadas em Itabaiana, dentre as quais três são pertencentes à Rede Pública de Ensino; duas, à Rede Particular. As entrevistas, por seu turno, foram realizadas por estudantes de Letras (5º período), haja vista a necessidade de evitarmos uma possível intimidação dos sujeitos pesquisados. Os graduandos fazem parte dos grupos de estudo GELINS/LED e colaboraram na realização dessa pesquisa. Quanto à cidade de Aracaju, foram igualmente investigadas cinco escolas, com um diferencial: foram pesquisados três colégios particulares e dois estaduais, dada a dificuldade de acesso a esta Rede. Tais escolas, por sua vez, foram escolhidas ora por se constituírem instituições de reconhecido sucesso em relação à aprovação no vestibular; ora por ser considerada uma escola cuja metodologia de ensino se distancia do tradicionalismo; ora por ser um centro de excelência do Estado de

¹ “As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários” (Tese de doutorado, 2007); “O professor de Língua Portuguesa e as imagens de si” (PAIRD – UFS, 2009-2010); “O *ethos* discursivo do professor de língua materna” (UFS/ PIBIC, 2010-2011); “A circularidade discursiva na escrita de estudantes e em textos midiáticos” (UFS/PIBIC, 2010-2011); “A produção de texto no *Campus* Prof. Alberto Carvalho: um olhar discursivo” (UFS/ PIBIX, 2010-2011).

Sergipe e, finalmente, por ser uma escola de grande porte e com laboratórios de ensino. Omitimos os nomes das instituições, para que os sujeitos da pesquisa não sejam reconhecidos.

Destarte, o presente trabalho divide-se em três partes, afora esta introdução e as considerações finais. Na primeira, recorreremos às teorias de Foucault (2003) sobre os procedimentos de controle do discurso; na segunda, discutimos acerca da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1997a); na terceira, analisamos discursivamente algumas entrevistas desses profissionais, tentando estabelecer a relação entre a teoria foucaultiana e os discursos em questão. Aceitamos, então, o desafio de Foucault a respeito de como nós devemos proceder diante de uma análise. Segundo ele, há três fatores condicionantes para se realizar uma análise de discurso: “[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2003, p. 51). E, a fim de complementar essa perspectiva de análise, acrescentamos o ponto desse filósofo, segundo o qual a análise do discurso não consiste em um desvelamento dos sentidos; ao contrário disso, ela aponta para o ‘jogo de rarefação imposta’. Por conta disso, esta pesquisa se configura como qualitativa.

1 Os procedimentos de controle dos discursos

Desde a chegada da LP ao Brasil, durante o processo de colonização, houve uma tentativa de apagamento de outras línguas da realidade brasileira, proporcionando-se um ideal de homogeneidade, haja vista a proibição de circulação dessas múltiplas línguas e a adoção de um modelo de ensino de LP pautado na Tradição Gramatical. Nesse sentido, é importante notarmos que a língua portuguesa, além de ser a língua em circulação, num espaço enunciativo, torna-se uma disciplina ensinada nas escolas. E, à medida que ela passa a ser objeto de ensino, uma disciplina, já carrega em si um traço de “verdade” institucionalmente imposto. É nesse caminho de institucionalização da língua que concordamos com Foucault (2003), para quem a produção de discurso em toda sociedade é controlada. Consoante este filósofo, na sociedade ocidental, há procedimentos de controle de discursos tanto externos como internos. Entre os primeiros estão os

procedimentos de exclusão elencados da seguinte forma: a interdição, a segregação da loucura (*razão versus loucura*), a vontade de verdade (a oposição entre verdadeiro e falso).

O primeiro princípio, a interdição, é mais evidente e familiar, pois não se pode falar tudo, em qualquer circunstância; corresponde à proibição da palavra. O segundo, princípio de exclusão, consiste em uma separação e uma rejeição (a oposição entre a razão e a loucura); é a segregação da loucura. O terceiro, de exclusão, está centrado na oposição entre o verdadeiro e o falso. Desde o século VI a.C., perpetua-se o discurso verdadeiro, pronunciado por quem de direito, segundo um ritual requerido. Essa vontade de verdade, por sua vez, apoia-se em um suporte institucional, a partir das práticas pedagógicas, dos livros, dos sistemas editoriais, das bibliotecas. Então, apoiada institucionalmente, exerce sobre os outros discursos uma espécie de pressão, de poder de coerção.

Além dos procedimentos externos arrolados, existem os internos, haja vista os discursos exercerem seu próprio controle. São eles: a ordenação, a classificação dos próprios discursos. Foucault (2003), então, afirma a existência dos princípios de rarefação do discurso: o comentário, a questão da autoria, a constituição da disciplina. Todos esses consistem em limitação do discurso. O primeiro tem como função dizer o que está articulado silenciosamente no primeiro texto. O segundo, a questão de autoria, é um princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, o foco de coerência. Para esse filósofo (2003, p. 28), “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem de ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção do real”.

As disciplinas constituem o terceiro princípio de limitação. Este é um princípio relativo e móvel, que permite construir, mas conforme um jogo restrito. Nesse contexto, esse princípio se opõe aos dois primeiros, uma vez que é formado por um conjunto de métodos, proposições tidas como verdadeiras, impondo, por sua vez, um anonimato. Decorre daí o fato de ser oposta ao princípio da autoria, por conta do caráter repetitivo das proposições. Esta é, então, a sua definição: “[...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu seu inventor” (FOUCAULT, 2003, p. 30).

E, assim como a disciplina é contrária à questão da autoria, o é também em relação ao comentário. Se, no comentário, há um desvendar de um sentido implícito, na disciplina, ao contrário, há uma formulação indefinida de proposições novas, mas anônimas. Com efeito, tais princípios (comentário, autoria, disciplina) constituem princípios de coerção. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Nesse caso, à medida que a Língua Portuguesa transforma-se em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor/aluno).

Para Foucault (2003), ainda há um terceiro grupo de controle dos discursos: a determinação das condições de funcionamento dos discursos; a imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras, não permitindo que todos tenham acesso a elas. Por conseguinte, ocorre o fechamento das regiões do discurso para alguns. Mas, enquanto existem regiões proibidas, há aquelas abertas para muitos, sem restrição prévia. Nesse sentido, o ritual é responsável por tal seleção, por definir a qualificação que certos indivíduos devem possuir para participarem de certas regiões de discurso. A partir do ritual, há um preestabelecimento dos papéis dos indivíduos que falam. Surgem, assim, as sociedades de discurso, cuja função consiste em preservar ou produzir discursos, os quais circulam em espaço fechado, com uma distribuição de discursos segundo regras restritas. Dessa forma, efetiva-se a perpetuação dos detentores dos discursos.

Nessa perspectiva, observa-se o papel do professor como partícipe de uma sociedade de discurso, permitindo ou não o acesso dos alunos à circulação dos discursos produzidos. Os papéis do educador e do educando são igualmente preestabelecidos, segundo o modelo tradicional de ensino, em que somente ao professor é dada a chance de falar as “verdades” a respeito da disciplina que leciona; e ao aluno, a oportunidade única e exclusiva de ouvir, de reproduzir tal conhecimento. Nesse ponto, acrescentamos o postulado de Foucault (2003), segundo o qual o próprio ato de escrever encontra-se limitado por uma ordem discursiva, por uma sociedade de discurso. Por conta disso, há todo um impedimento ao acesso à escrita, segundo regras que são impostas tanto àquele que escreve como àquele que lê. Eis o seu argumento:

É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma ‘sociedade de discurso’ difusa, talvez, mas certamente coercitiva. (FOUCAULT, 2003, p. 40-41)

Com efeito, são várias as sociedades de discurso: o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, a apropriação do discurso econômico e do político. Em contrapartida a essas sociedades de discurso, encontra-se a doutrina, por ter um caráter de difusão das mesmas verdades. Apesar disso, constitui também um princípio de controle dos discursos, exatamente pelo fato de os indivíduos compartilharem dessas mesmas verdades, difundidas a partir de regras igualmente preestabelecidas. Ademais, esses indivíduos têm que aceitar certa regra de conformidade com os discursos validados, que, por sua vez, proíbe-lhes o acesso a todos os outros discursos. “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2003, p. 43). Nota-se, assim, a existência de grandes planos de apropriação social dos discursos.

Além desses aspectos, Foucault destaca a dupla função política da educação: manter ou modificar a apropriação dos discursos. Conforme as pesquisas revelam, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a educação tem exercido um papel de continuísmo da Tradição Gramatical, tendo em vista que perpetua os ensinamentos voltados para modelos estruturalistas, para a busca do “*bem dizer*”.

Como mencionado anteriormente, Foucault (2003) reconhece a disciplina como um princípio de controle da produção dos discursos. Sob a égide de proposições ditas como verdadeiras, controla-se, assim, o discurso do aluno, cuja língua deixa de constituir um espaço enunciativo e passa a ser vista sob o jugo do verdadeiro *versus* o falso, do certo *versus* o errado, distanciando o sujeito do que a língua lhe traz inerentemente: a sua historicidade. Depreendemos que, à luz da teoria foucaultiana, ao se tornar disciplina, a ciência (da linguagem, no caso) traz consigo a coerção discursiva, impondo aos sujeitos proposições ditas verdadeiras.

De acordo com o aporte teórico até aqui exposto, reconhecemos que o ensino de Língua Portuguesa, no Estado de Sergipe, tem contribuído para o silenciamento das vozes dos sujeitos. Estes se encontram aprisionados a um sistema de regras que os faz crer que não sabem falar, tampouco escrever. Assim, mantém-nos crédulos de que são incapazes de se expressar em sua própria língua, dado o seu caráter de dificuldade, e a conseqüente impossibilidade de aprendizagem por pessoas, por sua vez caracterizadas como incompetentes de adquirirem a língua em sua “*completude*” e “*pureza*”. Ora, se nem sequer podem se colocar enquanto sujeitos em seu próprio idioma, questionamos como poderão se constituir cidadãos políticos, capazes de lutar, de reivindicar pelos seus direitos enquanto tais. Fecha-se, então, o ciclo de conservação de um sistema que prima pela obediência, pela aceitação. Nesse contexto, como mencionado, muitos professores de Língua Portuguesa, considerados partícipes das sociedades de discurso, corroboram a exclusão de muitos estudantes do mapa da cidadania.

Além dos aspectos discutidos, para entendermos como se processam as relações de poder estabelecidas na escola, trazemos à baila as teorias de Foucault (1997) acerca da sociedade disciplinar.

2 A sociedade disciplinar

Numa perspectiva arqueológica, Foucault (1997) inaugura a discussão acerca do controle dos corpos, sob o jugo ora dos suplícios e torturas, ora da disciplina do comportamento. Grosso modo, defende que, à proporção que se exerce o poder disciplinar sobre os sujeitos, eles se tornam dóceis, produtivos ao sistema. Para o referido autor, a relação entre a disciplina e o corpo consiste em um estabelecimento de poder não só em relação ao sujeito, no âmbito de sua exterioridade, mas também quanto ao seu saber, haja vista tal disciplina produzir um saber, impossível de ser localizado em uma ‘instituição’, em ‘um aparelho do Estado’. Outrossim, poder e saber estão diretamente implicados. Com efeito, trata-se de uma microfísica do poder. Esta, por sua vez, não está circunscrita a uma dominação de classes, mas ao efeito de suas posições estratégicas.

É imprescindível, então, mencionarmos as condições da disciplina: a cerca, o processo de quadriculamento, as localizações

funcionais, a fila. Decorre desses aspectos a análise que Foucault (1997a) faz sobre a escola. De acordo com esse filósofo, o próprio edifício da escola é um aparelho de vigilância, de modo que a sua estrutura é dividida em celas, comparadas a um presídio. Nessa instituição, tal como nos presídios, há a separação dos indivíduos, de acordo com o seu grau de conhecimento. Além disso, são ordenadas fileiras: filas de educandos nas salas, nos corredores, nos pátios. Quanto à organização das salas, as cadeiras são enfileiradas, todas direcionadas ao professor, fazendo com que este exerça um maior controle sobre os educandos. Há, portanto, pela própria distribuição das posições, a instauração não só de uma relação de poder, mas também de um sistema de vigilância e de punição. Como bem define Foucault (1997a, p. 126): “[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor”.

De acordo com os argumentos arrolados, a disciplina constitui-se um conjunto de regulamentos que permite controlar ou organizar as operações do corpo. Esse controle do comportamento dos estudantes também é refletido no tempo, através dos horários regulamentados, em que anulam a distração e a ociosidade, tratando de constituir um tempo integralmente útil. Assim, todas as atividades e horários de aula são devidamente cronometrados. Como resultado disso, o tempo e o corpo passam a se constituir como um todo, figuratizando o controle do poder.

Além desses aspectos, o autor comenta que, desde o século XVII, há uma seleção de alunos com um bom desempenho nas provas e tarefas. Em uma determinada classe, há distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o comportamento e segundo sua maior ou menor aplicação. Por conseguinte, em sala de aula, o aprendiz tem seu comportamento analisado pelo professor, assim como suas competências e aptidões, as boas e más notas, dos “bons” e dos “maus” estudantes. A partir daí, os aparelhos disciplinares hierarquizam o valor de cada educando.

Desse modo, há recompensa, através de promoções que proporcionam lugares de destaque, e há punição, rebaixando e degradando cada um, segundo seu merecimento. A escola, por sua vez, transforma-se em ‘um aparelho de aprender’. Nela, os sujeitos estão ‘devidamente’ distribuídos, segundo uma hierarquização da idade,

dos ‘saberes’, da ‘qualificação’. Se acaso essa organização não for respeitada, lança-se mão da punição. Esta, por seu turno, é uma técnica de correção que tem como função reduzir os desvios. Através do castigo, espera-se que eles mostrem arrependimento e, conseqüentemente, disciplina. Surgem, então, mecanismos de fiscalização, inseridos na prática escolar, como constituindo um mecanismo inerente e eficiente. Conforme a escola aplica esses mecanismos de transformação e de aperfeiçoamento, transforma o corpo num organismo mecânico, para que ele possa exercer sua função com maior eficácia e rapidez, operando movimentos num tempo determinado. A isso o autor chama de “mecânica do poder”, o que transforma os corpos submissos e exercitados em corpos dóceis, correspondendo a uma necessidade constitutiva da escola. Esta, por sua vez, reconhece tal docilidade como condição para um ‘aprendizado eficiente’.

É importante, ainda, reconhecermos que o poder disciplinar está em toda parte, ‘silencioso’, ‘discreto’. Conseqüentemente, a disciplina torna os indivíduos ‘iguais’: todos se parecem. Essa similitude, consecutivamente, promove a circularidade discursiva. Todos os textos são iguais, haja vista o estabelecimento das relações de poder em sala de aula: o professor exige um saber do aprendiz, que, por sua vez, deve responder-lhe na mesma medida em que o recebeu. Como bem argumenta Foucault (1997a, p. 155):

[...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia.

É preciso ainda trazer à baila a advertência de Foucault (1997a, p. 160), segundo a qual não devemos evidenciar os efeitos negativos do poder, uma vez que este “[...] produz realidade, produz campos de objeto e rituais de verdade”.

Passamos, agora, à terceira parte deste trabalho, em que analisamos as entrevistas dos professores de Língua Portuguesa, segundo a perspectiva foucaultiana de análise.

3 A voz dos professores de língua materna

Antes de iniciarmos as análises, é importante mencionarmos a quais condições de produção esses sujeitos foram submetidos. Entrevistamos professores de LP nas duas instâncias de ensino (Fundamental e Médio), das Redes Pública (EPu) e Particular (EPa), nos municípios de Itabaiana e Aracaju, entre os meses de junho e novembro de 2009. Para efeitos de análise, contamos com quatorze depoimentos desses profissionais. A pergunta geradora da entrevista, por seu turno, foi: *Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?*

A partir desse questionamento, o entrevistador (graduando de Letras) gravou a fala do informante durante, no máximo, 15 minutos. Esse tempo foi estipulado por conta da disponibilidade dos sujeitos pesquisados, pois concederam a entrevista nos intervalos de aula. É importante esclarecer, ainda, que esses profissionais tinham ciência de que estavam sendo gravados. E, para salvuardarmos as suas identidades, omitimos tanto os seus nomes como a instituição em que lecionam.

Procedemos, assim, à análise em duas instâncias: entrevistas com professores em Itabaiana; e, depois, com os profissionais em Aracaju. De acordo com as falas, separamos em blocos as opiniões dos sujeitos pesquisados, dada a circularidade discursiva de seus depoimentos. Elencamos, ainda, exemplos extraídos das falas e, por último, fazemos uma análise, tentando estabelecer a ponte entre as teorias abordadas e as informações coletadas.

3.1 Fala dos professores

a. *O ensino de língua corresponde ao ensino da “norma” e da produção:*

1. (EPu): “Temos a obrigação de trabalhar a parte normativa. Nós temos que trabalhar as regras. Ah... e temos que trabalhar a produção textual”.
2. (EPu): “Com relação à gramática, eles já começam a *não saber se expressar direito*, porque não gostam de ler nada, entendeu?”
3. (EPa): “Ensinar a Língua Portuguesa é como ensinar qualquer outra língua, qualquer outra disciplina. Só requer mais atenção, por ser a língua

materna e se adequar a cada dia *para que nosso aluno tenha conhecimento das mudanças ortográficas [...]*”.

4. (EPa): “Até a 8ª série eu trabalhava com o objetivo de formar o aluno como cidadão. Quando passei para o Ensino Médio, passei a abordar um tema de cidadania no texto, explorando as regras gramaticais, *mas eu sei que estou formando alunos robotizados*”.

Nesses recortes, podemos constatar o quanto esses profissionais ainda estão vinculados aos pressupostos das Gramáticas Normativas. Corroboram o ideal, segundo a qual a “Gramática é a arte de ler e escrever corretamente” (ROBINS, 1983). Resgatam, então, outro ideal perpassado pelos gregos: a língua é expressão do pensamento, figurativizado na fala do informante 2, para quem a gramática possibilitaria uma *boa expressão*. Nessa direção, enfatizamos o discurso da necessidade da aquisição de ‘uma língua ortograficamente correta’, revelado a partir do informante 3. Destarte, os informantes dos três primeiros exemplos dialogam entre si, pois enunciam sob um mesmo ponto de vista, o do *certo* versus *errado*. Isso se dá nos dois âmbitos de ensino: público e particular.

O informante 4, entretanto, apresenta consciência quanto ao fato de estar colaborando para o silenciamento das vozes dos sujeitos, pois se coloca em duas posições distintas: professor de Ensino Fundamental e do Médio. Àquela função, atribui o papel de formador de cidadania; a esta, de colaborador do sistema. Atribui a essa escolha o fato de estar no Ensino Médio, como se nesse círculo a única visão possível de língua fosse a de conjunto de normas. Consequentemente, esse professor colabora com as relações de poder instituídas na escola, assumindo que, no Ensino Médio, não há mais espaço para o *erro*; por conseguinte, percebe que já não contribui para a formação da cidadania.

Nesse contexto, trazemos à tona o ponto de vista segundo o qual ainda não percebemos claramente os efeitos dos ensinamentos linguísticos. Isso porque professores, egressos dos cursos de Letras, ou não sabem como aplicá-los e optam pelo continuísmo do ensino da gramática da língua, ou não se percebem enquanto profissionais capazes de libertar ou oprimir. Nesse caso específico, acreditamos que o informante não sabe como aplicar os conhecimentos linguísticos

aos conteúdos trabalhados nesse nível de ensino, identificando-se como incapaz de ir de encontro à perspectiva instaurada nesse nível de ensino.

b. *O ensino de texto como pretexto para o ensino da gramática*

1. (EPu): “Nas minhas aulas, eu passo... assim... músicas, certo? Das músicas, eu peço pra eles retirarem... a letra da música fala de quê? Sujeito, predicado, predicado verbo-nominal, predicado verbal... E aí eles vão se interessar, vão cantar [...] Sempre na aula de literatura minha, eu passo o seguinte: eu passo o resumo das obras... um filme e relaciono com aquilo ali. Dou texto pra eles fazer (sic) uma análise. *Porque só gramática mesmo, só gramática não vai, tem que ser texto*”.

Falamos sobre ensinar a língua a partir do texto, uma unidade de sentido, discutindo-se as relações entre a materialidade linguística e a construção de sentido, perspectiva defendida por uma abordagem discursiva/enunciativa do texto; direcionamento amplamente divulgado pelos PCN, numa tentativa de tornar o texto o eixo de ensino de língua. Entretanto, a partir desse depoimento, percebemos que ele ainda utiliza o texto como pretexto de ensino de língua. E, conforme age dessa forma, contraria a visão de texto como evento comunicativo. Com efeito, esse profissional corrobora o ponto de vista de ensino evidenciado no *item a* dessa análise. Ou seja, tal como mencionado, corrobora a autoridade que as Gramáticas Normativas assumem dentro do cenário de ensino de língua, reificando a língua portuguesa como um conjunto de verdades preestabelecido.

c. *As relações de poder estabelecidas entre o professor e o estudante*

1. (EPu): “Os professores de Língua Portuguesa devem aplicar bastante leitura, textos literários, obras e muita interpretação. *Porque os alunos têm muita dificuldade, eles não gostam de nada, de ler nada, de fazer nada. Pra eles, se você ficar sentado na sala, sem fazer nada, tá bom demais; eles ainda acham ruim. Com relação à gramática, eles já começam a não saber se expressar direito, porque não gostam de ler nada, entendeu?*”

Grosso modo, nesse depoimento, podemos perceber a relação entre o saber dos professores e o do estudante: este nada sabe, não se importa em aprender. Esse informante perpassa a concepção de língua como expressão do pensamento, a qual corrobora a construção de imagem que o professor faz do aluno, à medida que lhe atribui a possível falta de expressão como consequência imediata de não saber a língua. Trazemos à tona o ponto de vista de Foucault (1997a) sobre o exame, o qual corresponde a um controle normalizante. Ao mesmo tempo em que, a partir dele, estabelece-se com o sujeito uma vigilância e uma punição, opera-se com um processo de qualificação.

Perpetua, assim, na visão desse professor, a “falta de expressão”. Tal perspectiva, por seu turno, está vinculada às análises anteriores, quando discutimos o ensino à luz dos postulados teóricos da Gramática Normativa. Nesse sentido, “a falta de expressão, de interpretação” tem a ver com a não aquisição dessa norma.

2. (EPu): “Você não pode rejeitar o que o aluno traz de casa. [...] dificilmente você vai conseguir reverter um aluno que fala ‘*amadroce*’, em vez de ‘*amadurece*’... uma pessoa que diz ‘*apaise*’... você não consegue fazer que ele diga ‘*pois sim*’... *A cultura que ele já traz é inata, está impregnada, ele é aquilo.*

Não me realizo como professora de Língua Portuguesa. A gente trabalha... e aprendeu a respeitar o aluno.... Não podemos discriminar jamais. [...] O governo nos cobra um índice de aprovação que é pior. Você tem que empurrar aquele aluno pra frente e o aluno não quer... E ainda mais agora com a bolsa família [...] O governo compra as eleições descaradamente [...]”.

3. (EPu): “É... *tentar moldar a forma como o aluno traz da família, da sociedade... e tentar inserir esse aluno de alguma forma no mercado de trabalho.* Porque assim, a gente tem uma grande preocupação... a questão é: você está de acordo com a sua visão e uma coisa é o que o sistema pede. A gente fica meio dividido, porque o Ensino Médio, ele se volta pra o quê... pra concurso, pra questão de vestibular. [...] *Na verdade, você não ensina com a sua visão.* [...] na minha visão [...], ensinar Português... trabalhar as diversidades... sem preconceitos, *porque o interessante mesmo... seria... a maior chance estaria na questão de comunicar, informar [...]*”

Constatamos um conflito entre os postulados trabalhados nos cursos de Letras e a realidade desses profissionais. Esta, por sua vez,

implica no desprestígio da norma utilizada por um conjunto de alunos considerado incapaz de adquirir outra norma, a de prestígio. Corroborando o ponto de vista do informante 2. Nesse caso, o professor atribui essa dificuldade ao fato de tal norma ser “inata”, consequentemente não pode ser mudada, por a língua ser um sistema abstrato. Esse discurso está perpassado pelo ideal de uma língua natural ao ser humano.

Ao mesmo tempo, deixam perpassar a visão sociolinguística, respeitando-se as múltiplas variações de língua. Assim, enquanto o informante 2 confessa a insatisfação com a profissão, o 3, por sua vez, afirma o distanciamento entre a sua “visão” e a prática. Contrasta as duas estabelecendo um dilema entre a *necessidade de levar o aluno adiante* e de ensiná-lo segundo a Sociolinguística. Percebemos a incapacidade do informante 2 em lidar com as camadas desprestigiadas socialmente e a atribuição da culpa disso aos alunos e ao governo, por operar com programas cuja única intenção é promover o aluno, sem a real aquisição de saberes. Já o informante 3 atribui a culpa ora ao sistema, às necessidades impostas pelo mercado de trabalho, ora ao próprio Ensino Médio, cuja prática deve ser voltada para a preparação com vistas ao vestibular.

Questionamos em que medida essa é uma defesa da necessidade de saber do aluno ou saudade da manutenção do poder do professor. A partir desses depoimentos, reiteramos a discussão acerca das relações de poder institucionalmente determinadas, bem como a questão de a disciplina ser um mecanismo de controle dos discursos em circulação. Há, então, o silenciamento das vozes dos alunos, principalmente os que estão inseridos nas classes sociais desprestigiadas. Daí interpretarmos tais falas como sendo depoimentos de fracasso no que diz respeito ao ensino de língua materna.

4. (EPa): “*É um privilégio ser professor de português por poder mostrar a cada falante do próprio idioma que existem coisas a aprender daquilo ali [...] mostrar para os alunos o quanto a Língua Portuguesa está presente nas outras disciplinas, porque, para você compreender uma pergunta que foi feita na disciplina de geografia, você não é uma pessoa que interpreta bem o que o professor perguntou [...] Então, nesse aspecto, a disciplina Língua Portuguesa invade as outras disciplinas em que você precisa ser bom na interpretação ou no conhecimento [...] que você tem até conhecimento, mas se você não souber ler [...] você não vai dar a resposta esperada pelo próprio professor*”.

Esse informante perpetua a imagem de detenção do saber, haja vista o motivo em ensinar LP. Ademais, na tentativa de destacar a questão da interdisciplinaridade, reitera a ideia de detenção do poder, do saber; o professor entende a língua como uma *disciplina* a ser ensinada/aprendida. Retomamos Foucault (2003), para quem a disciplina consiste em um conjunto de *verdades* a serem *aprendidas* por determinados sujeitos, enquanto outros detêm esse conjunto de verdades, estabelecendo quem irá aprendê-lo, constituindo a sociedade do discurso.

Levamos em conta ainda a noção de interpretabilidade, mencionando as noções de texto e de interpretação defendidas por Orlandi (2003), para quem o texto é compreendido como um conjunto de relações significativas que mudam de leitor para leitor, a partir de sua historicidade. Consequentemente, a interpretação é resultado de um trabalho histórico-social, com regras de funcionamento que desfazem a noção de prova imposta pela escola, modificando-se ao longo da história, pois o papel dos sujeitos na constituição dos sentidos e a própria concepção de mundo se definirão de maneiras diferentes com o passar do tempo. É negado ao aluno o espaço para reflexão sobre o que foi lido em sala, proporcionando o silenciamento de sentidos e se criando uma situação mnemônica para ambos. Destarte, questionamos a perspectiva a partir da qual este professor menciona a importância do ensino de língua, para que o estudante possa interpretar perguntas, textos, uma vez que sabemos que tais questionamentos já pressupõem uma resposta predeterminada. Logo, não percebemos uma relação entre leitura e interpretação, levando em conta o dialogismo inerente à língua.

Conclusão

Inicialmente, colocamos o fato de muitos professores egressos dos cursos de Letras passarem a integrar uma estrutura de ensino fincado na tradição. Realizam práticas cristalizadas de ensino de gramática, por a escola optar por um posicionamento conservador. Passam a estabelecer um compromisso com programas que visam à descrição da norma padrão, proporcionando um silenciamento das vozes que constituem as múltiplas variantes da língua portuguesa. Destarte,

questionamos como se pode conceber um ensino de língua efetivamente, se esta é tratada como algo inatingível, dada a sua dificuldade, a sua impossibilidade de aquisição como algo *certo*. Além desses aspectos, trouxemos à tona a teoria de Foucault (2003) relacionada aos procedimentos de controle dos discursos. Segundo ele, a própria disciplina carrega em si um traço de verdade imposto, consistindo em um princípio de controle do discurso. Nesse caso, à medida que a Língua Portuguesa se transforma em um objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina, traz em seu bojo o controle dos discursos dos partícipes desse processo. E, ao postular a existência de sociedades de discurso, cuja função é preservar ou produzir discursos, afirmamos, à luz de Foucault (2003), que os professores fazem parte de tais sociedades, permitindo ou não o acesso dos alunos à circulação dos discursos produzidos, conservando ou produzindo discursos para fazê-los circular em espaço fechado, distribuindo-os somente segundo regras restritas. É nesse caminho que, segundo os depoimentos, percebemos o fracasso dos alunos.

Podemos ainda afirmar que o professor de língua se mostra incapaz de operar com a própria perspectiva escolhida, provocando um grande distanciamento entre o que pretende ensinar e a sua prática efetiva. Com efeito, atribui a culpa desse insucesso ao próprio aluno, falante de uma variação desprestigiada. Isso o faz considerar que o aluno *não aprende porque não quer*, discurso amplamente circulado nas salas de professores. Temos que levar em conta, também, a menção que esses profissionais fazem à questão relacionada à língua e à sua utilização em um mercado de trabalho. Além desse aspecto, eles também justificam o ensino de língua sob os moldes estruturalistas, pela necessidade de os estudantes a aprenderem ora para prestarem um exame, ora para a utilizarem como forma de entender outras disciplinas. Isso remonta ao caráter de uso da língua, dentro de um sistema de constante avaliação. Tal caráter, por seu turno, nos remete a uma sociedade disciplinar, no interior da qual “A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos ‘com verdade’; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos” (FOUCAULT, 1997a, p. 151).

Referências

BARROS, M.E.R.A.B. *As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários*. 2007. 225p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Liz Felipe Bacta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

ORLANDI, E.P. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 2003.

ROBINS, R.H. *Pequena história da lingüística*. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.