

O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E AS IMAGENS DE SI¹

Agnaldo Almeida de Jesus²

Jacqueline dos Santos Oliveira³

Cristiane dos Santos⁴

Moniza de Oliveira Santos⁵

Resumo: Este trabalho consiste em uma abordagem parcial da pesquisa de mesmo nome (COPES - PAIRD - UFS). Está circunscrito à Análise do Discurso (AD); é resultado de dados colhidos em escolas públicas e particulares; ensinos fundamental e médio, em Itabaiana – SE. Investiga a imagem que os professores de LP fazem de si e da disciplina. E, conforme as teorias de Foucault (1996, 1997), constatamos que há na sociedade um controle dos discursos, a exemplo das escolas. Consoante Amossy *et alii* (2008), por sua vez, estudamos a construção de imagens dos actantes, à luz do *ethos discursivo*. A partir de tais postulados, ao analisarmos a fala dos professores, concluímos que os discursos estão vinculados ao posicionamento instituído pela direção escolar, principalmente no ensino médio, cujo objetivo é preparar o estudante para o vestibular. Consequentemente, há um silenciamento da “voz” do professor, o qual reitera os discursos impostos, corroborando as relações de poder.

Palavras-chave: ensino de língua, *ethos* discursivo, relações de poder

Abstract: This work consists in a partial approach of research with same name (COPES- PAIRD - UFS). It is limited to Discourse Analysis (DA); it is a result of data got at public and private schools; elementary school and high school in Itabaiana- SE. It investigates idea teachers of Portuguese Language (P. L.) make about themselves and subject. Then, according to Foucault's theories (1996, 1997), we find out that there is into society a control about speech, for example, at schools. According to Amossy *et alii* (2008), so, we study making of idea of someone works with education based on “*ethos discursive*”. From such postulates, when we analyze the speech of teachers, we conclude that speech is connected in an established position by school administration, mainly at high school, whose purpose is prepare student to exam. Therefore, there is a silence in “voice” of teachers, which it renews imposed speech, it is confirming relation of power.

Keywords: language teaching, *ethos discursive*, power relations

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem passado por um processo de fracasso e de insucesso. Tal fracasso, por sua vez, tem sido explicado por alguns teóricos a partir da instauração da disciplina Língua Portuguesa. Ademais, sabe-se que

¹ Trabalho orientado pela professora Dr^a Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros

² Aluno do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: agnaldoal@hotmail.com

³ Aluna do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: jac.santos1@hotmail.com

⁴ Aluna do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: cristianelettrasufs@yahoo.com.br

⁵ Aluna do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: moniza.santos@bol.com.br

grande parte dos professores de LP está predeterminada a ensinar somente a gramática normativa, elegendo a língua padrão como a única variação possível de língua. Nesse sentido, não é possível afirmar o reconhecimento da língua sob a perspectiva da sua própria historicidade e dialogia.

Dessa forma, o ensino da gramática normativa estabelece uma relação dialogal nula entre professor e alunos, pois a maioria desses tem em mente que, por não dominar a variante linguística tida como “certa”, o aluno não sabe a sua própria língua. Com efeito, tais alunos têm as suas vozes silenciadas. Os professores, por sua vez, ao privilegiarem a norma culta como único objeto de ensino acabam por instaurar uma relação de poder sobre seus alunos. Tal relação, por seu turno, já é estabelecida pela própria escola. Nesse contexto, esses profissionais corroboram a instituição do poder no espaço escolar, na medida em que impõem somente uma perspectiva de língua, qual seja: a norma padrão.

Com base nos pressupostos teóricos de Michel Foucault (2003, 2008), Guimarães (2005), dentre outros, pretendemos analisar como essa relação de poder vem se desenvolvendo desde o princípio da instauração do Português como disciplina obrigatória. Além dessa perspectiva histórica, à luz de Amossy (2008), Maingueneau (2008), trazemos à tona os estudos acerca do *ethos* discursivo, por entendermos que a construção de imagens que esses profissionais fazem de si, do seu objeto de ensino (a LP), e dos alunos também colaboram para a existência do já mencionado fracasso no ensino de língua.

As análises aqui apresentadas são parte da pesquisa de mesmo título desse artigo. Neste trabalho, observarmos a construção do *ethos* discursivo desses profissionais, por meio de entrevistas não diretivas. Tais entrevistas, por seu turno, foram feitas em cinco escolas (públicas e particulares), no município de Itabaiana – SE. À luz dos postulados teóricos da Análise do Discurso (doravante AD), procedemos às análises dessas entrevistas. Além dessas teorias, contamos com as contribuições de Michel Foucault, como mencionado, principalmente no que diz respeito às relações de poder instauradas no espaço escolar.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UM PERCURSO HISTÓRICO

Como citado anteriormente, acreditamos que o fracasso por que vem passando o ensino de língua no Brasil tem raízes históricas. Nesse sentido, fazemos algumas reflexões a respeito da chegada do português ao Brasil, apresentando o contexto histórico em que essa língua foi transportada para as terras brasileiras.

O processo de instauração dessa língua no Brasil, segundo Guimarães (2005), ocorre em quatro períodos. Desde as grandes navegações, passando pela colonização dos holandeses no Brasil, a expulsão desse povo das terras brasileiras, a vinda da família real para o Brasil até a imposição de tal língua, no Brasil e em Portugal, pelo Marquês de Pombal. Observamos que, por ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil, havia múltiplas línguas nesse território. Além dessas línguas, por conta do processo de colonização, foram importadas muitas outras. Afora isso, por necessidade de se estabelecerem as relações entre os povos indígenas e os colonizadores, foram instauradas as línguas gerais, cuja base era o tupi. Há de se considerar também a forte influência do latim nas relações entre a nobreza e os intelectuais.

É nesse contexto de multiplicidade linguística que o Marquês de Pombal, na metade do século XVIII, torna o uso da língua portuguesa obrigatória e proíbe o uso de qualquer outra língua. Essa medida tem como pressuposto o fato de o domínio de uma terra ter suas implicações linguísticas. Conforme Barros (2007), “[...] o domínio de uma terra se dá a partir da língua.” Tal proibição é uma forma de impedir o uso da língua geral nas instituições de ensino. Sendo assim, “[...] o português que já era a língua oficial do Estado passa a ser a língua mais falada no Brasil.” (GUIMARÃES, 2005, p.21). É nesse contexto que a Língua Portuguesa se torna a língua em circulação. Nesse sentido, há um silenciamento das vozes dos sujeitos falantes das outras línguas.

Por reconhecermos que tal silenciamento das vozes desses sujeitos a partir da imposição de Língua Portuguesa no Brasil tem seus reflexos no ensino de língua atualmente, contamos com as contribuições de dois autores, quais sejam: Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Para o primeiro, a língua legítima é legitimada, na medida em que aceitamos o falar certo versus o errado. Para o segundo, a Língua Portuguesa, na medida em que se torna uma disciplina, traz em seu bojo as relações de poder institucionalmente determinadas. Assim, trazemos à tona os postulados teóricos desses autores.

3 MICHEL FOUCAULT E BOURDIEU: A LÍNGUA COMO UMA QUESTÃO DE PODER

À luz das teorias de Michel Foucault (2003, 2008), abordaremos os mecanismos que instauram vigilância, punição e disciplina na instituição escolar. É nesse contexto que Foucault (2008) discute o ensino como algo que torna os indivíduos mecânicos, dóceis e alienados. Além desses postulados teóricos, colocamos em discussão os mecanismos de controle dos discursos, segundo Foucault (2003). Segundo este autor, na medida em que uma ciência se torna disciplina traz em seu bojo as relações de poder, uma vez que há a instituição de verdades absolutas.

Nessa perspectiva, quando a LP se torna uma disciplina, também se torna um mecanismo de controle dos discursos em circulação. Isso porque, a instauração da LP enquanto disciplina ocorreu sob uma única perspectiva, qual seja: a da Tradição Gramatical. Negaram-se, portanto, todas as outras variantes existentes. E, na medida em que os professores de língua perpetuam tal perspectiva, colaboram com as relações de poder instituídas.

Conforme Foucault (2003), em toda sociedade ocidental, existem procedimentos de controle do discurso tanto externos quanto internos. Fazem parte do primeiro procedimento: interdição, separação, rejeição e vontade de verdade que funcionam como sistema de exclusão concernente à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo.

Nessa perspectiva, a interdição restringe o discurso, pois não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Na análise dos procedimentos, Separação e Rejeição, Foucault (2003) cita como exemplo a oposição: razão e loucura. O louco é aquele cujo discurso é impedido de circular como o dos outros. O terceiro princípio de exclusão, por sua vez, está centrado na oposição verdadeiro versus falso. Nesse sentido, Foucault (2003) comenta que desde a Idade Média perpetua-se o discurso verdadeiro pronunciado por quem tem direito, segundo um ritual requerido.

Quanto aos procedimentos internos de controle e delimitação do discurso, temos: o comentário, o princípio de autoria, a disciplina. Tais procedimentos, por sua vez, exercem o próprio controle dos discursos. Funcionam segundo os princípios de classificação, de ordenação e de distribuição do discurso. Partindo dessa premissa, é

constatado o controle dos discursos nas instituições de ensino, em que o discurso do professor é moldado sob as regras das instituições escolares e o discurso do aluno é controlado e silenciado pelo professor.

A partir dos pressupostos acima mencionados, Bourdieu (1996), afirma que a detenção do poder da língua oficial está diretamente ligada aos dominantes, ou seja, àqueles que ditam como deve ser estabelecido o uso padrão dessa língua. Nesse contexto, as instituições de ensino “impõem” as normas consideradas legítimas ou legitimadas pela sociedade. Dessa forma, para não serem excluídos do sistema social, os participantes que compõem o grupo dominado são obrigados a internalizar o conjunto de regra proposto pela classe dominante. Como bem argumenta Bourdieu (1996, p. 32):

A língua oficial está enredada com o estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial [...].

Afora tal perspectiva de disciplina, existe uma outra: a imposição de comportamento. É nesse sentido que Foucault (2008) aborda a imposição da disciplina na escola a partir do século XVII. Nessas instituições são ordenadas fileiras nas salas, nos corredores e pátios. Em relação à organização das salas, ele observa que as cadeiras são enfileiradas e direcionadas ao professor, possibilitando-lhe exercer um maior controle sobre os alunos. Portanto, a partir dessa distribuição de posições, instauram-se relações de poder e de vigilância.

Sobre a vigilância, o autor aponta o edifício da escola como um aparelho de controle, o qual foi projetado com uma estrutura dividida em celas, comparada a um presídio. Tal divisão estabelece a separação e a subordinação do indivíduo de acordo com seu nível de conhecimento. Nessa perspectiva, Foucault (2008) acrescenta que os alunos são selecionados pelo seu bom desempenho nas provas e tarefas. Nesse contexto, o professor analisa as competências e aptidões de cada indivíduo, atribuindo-lhes o título de “bom” ou “mau” aluno.

Também em relação ao ensino, Foucault (2008) argumenta que este é realizado por sinais, por apito, a partir dos quais os alunos devem reagir de imediato. Assim as palavras são poucas, nenhuma explicação, somente o silêncio, que é interrompido somente por palmas ou gestos. Como técnica de correção, a punição tem como objetivo

corrigir os desvios. Nesse contexto, espera-se que, através do castigo, o indivíduo mostre arrependimento e, conseqüentemente, disciplina.

Dessa forma, ao aplicar mecanismos de vigilância e de poder, a escola transforma o corpo em um organismo mecânico para que ele possa exercer sua função com maior eficácia e rapidez, operando movimentos num tempo determinado. O autor chama isso de “mecânica do poder”, pois transforma os corpos submissos e exercitados em corpos dóceis, característica própria do aluno.

Pode-se observar tal controle no atual sistema educacional, em que o professor tenta transformar seus alunos em “corpos dóceis”, ou seja, indivíduos obedientes e mecânicos. Dessa forma, faz-se necessário abordar o conceito de *ethos* discursivo para analisarmos com maior eficácia a imagem que o professor faz de si.

4 O *ETHOS* DISCURSIVO E SUAS IMPLICAÇÕES

Sabemos que todo ato de tomar a palavra e utilizá-la em um ato conversacional implica na construção de uma imagem de si, é o que chamamos *ethos* discursivo. O estudo do *ethos* tem sua origem com Aristóteles, o qual dizia que, além de sabermos nos expressar perante o público, temos que mostrar confiabilidade e honestidade, pois na medida em que nos mostramos portadores de simplicidade e confiabilidade nosso discurso será aderido enquanto tal e será instaurador de sentidos.

A imagem que fazemos de nós mesmos revela nossas intenções e preceitos acerca do que estamos nos referindo no discurso. Assim, o *ethos* não se constitui um discurso que é dito claramente, mas mostrado, como bem observa Maingueneau (2008, p. 138) em: “O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir [...]”. Dessa forma, vemos que alguém, diante de um auditório, pode dizer que é confiável e honesto, no entanto, ele além de verbalizar, terá que mostrar isto através de atos.

E para a construção do *ethos*, leva-se em consideração fatores como: a imagem que se faz do outro e a imagem que outro faz do Eu. Já que este outro possui um *ethos* pré-discursivo, ou seja, antes mesmo do orador tomar a palavra o outro possui uma imagem pré-construída. E essa imagem tanto pode ser desfeita quanto intensificada ao se tomar a palavra, pois sabemos que o *ethos* está fundamentado nas representações

valorizadas e desvalorizadas, ou seja, nos estereótipos e é a partir destes que a enunciação se apoia e se constitui de valor.

Ruth Amossy (2008), ao introduzir o conceito de estereótipo, lembra que este é uma representação cultural preexistente, que modela a visão de si, do locutor e de sua plateia. Dessa forma, o locutor situa seu discurso de acordo com a plateia e suas características sociais, étnicas e políticas. E para uma maior aderência de tal discurso o orador deve estar autorizado a pronunciá-lo, pois só convencerá seu auditório, segundo Bourdieu (1996), se possuir autoridade e encontrar-se em uma situação legítima, pois é necessário que a plateia reconheça como “verdadeiro” o que é pronunciado pelo orador, que nada mais é do que um *porta-voz autorizado*. Nessa perspectiva, o discurso do orador deve seguir as crenças partilhadas por este e seu público.

Dessa forma, infere-se que a imagem construída de si valida e legitima nosso discurso, pois, na medida em que existem a identificação do público e o discurso proferido pelo orador, este terá mais autoridade e poder. Assim, mostraremos, a seguir, a construção da imagem de si pelos professores de língua materna, os quais possuem poder sobre seus alunos, no entanto, o recebe das instituições em que lecionam, corroborando assim, para um ensino mecânico. E acreditamos que, ao analisar o *ethos* desses profissionais, encontraremos pistas e detectaremos suas visões acerca de si, de seus alunos, da instituição a que presta serviços e do ensino de língua materna.

5 ANÁLISE DOS CORPORA

Com a análise dos *corpora* será possível perceber qual o ponto de vista é defendido a respeito do ensino de LP pelos professores. Além disso, verifica-se qual o reflexo dessa perspectiva na aprendizagem dos alunos. Para concretizar tal afirmação, será averiguada a fala de três professores que trabalham em três escolas, sendo duas da Rede Pública de Ensino e uma da Rede Particular, são elas: Nestor Carvalho (NC); César Leite (CL) e Dom Bosco (DB), respectivamente. Esses profissionais lecionam nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (6º e 9º ano) e Médio (1º e 3º ano). As entrevistas que colaboraram para a elaboração desse artigo foram realizadas por alunos do curso de Letras (5º período), os quais são partícipes do grupo de pesquisa GELINS.

A partir de tais entrevistas, será possível considerar que esses profissionais ainda sustentam a tese de que o ensino de língua está diretamente ligado ao ensino de *Gramática Normativa*. E, nesse caso, será pertinente uma abordagem consistente acerca da imagem que tal educador constrói de si e de seus alunos. Quanto a estes, torna-se possível perceber em que lugar, ideologicamente falando, ele está inserido, como um sujeito assujeitado e silenciado. É nesse sentido que constataremos a construção do *ethos* discursivo desses sujeitos.

Para possibilitar que os professores discorressem acerca do seu objeto de ensino, fez-se o seguinte questionamento: “Para você, o que é ensinar Língua Portuguesa?” Mediante tal pergunta, elencam-se as falas dos entrevistados, observando algumas questões presentes em seus discursos. Estas serão discutidas na medida em que se estabelece um diálogo entre a teoria e o material coletado, tomando como corpora as transcrições seguintes:

Exemplo 1 (DB): “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*”. (grifos nossos)

Neste exemplo, é notável a instauração de poder na relação professor/aluno, na medida em que o educador admite transformar os estudantes em robôs. Considerando esse fato, fica evidente o controle e o poder exercidos sobre tais sujeitos. Isso acontece porque o aluno encontra-se num lugar desprestigiado, discursivamente. Isso porque o professor representa o lugar institucionalmente marcado, o do detentor do saber e do poder; ao aluno resta o lugar de que nada sabe e, portanto, o de mero aprendiz, um lugar também institucionalmente marcado pelo desprestígio, pela necessidade de obediência. Dessa forma, o aluno será silenciado, e conseqüentemente, transformado num *corpo dócil* - passivo de ser moldado e monitorado. Corroborando ainda mais essa postura, coloca-se em questão o papel do professor como formador ou não do cidadão.

Ademais, o entrevistado deixa claro seu posicionamento em transformar o aluno como cidadão no Ensino Fundamental, no entanto, traz tal enfoque apenas como temática textual para o Ensino Médio, uma vez que nesse nível de ensino admite trabalhar apenas regras gramaticais. Logo, é evidente a dificuldade apresentada pelo

profissional em estabelecer um diálogo entre o ensino de língua e o ensino da norma, deixando evidente que o ensino está institucionalmente voltado para a perpetuação da língua circunscrita à *Gramática Normativa*. É nesse sentido que “verdades” sobre o ensino de língua é perpetuado, e tal perspectiva atinge toda sociedade.

Exemplo 2 (CL): “Com relação à gramática, *eles já começam a não saber se expressar direito, porque não gostam de ler nada,*”. (grifos nossos)

Neste segundo fragmento, nota-se a presença de um discurso que perpassa a grande maioria dos profissionais de letras. É a visão de que o aluno só é competente se apresentar capacidade expressiva e se ele for capaz de repetir regras e conceitos preestabelecidos. É justamente nesse ponto que o professor deixa claro sua percepção sobre a língua, em que língua escrita e a língua falada seriam a mesma coisa. Trazemos aqui os postulados teóricos de Bourdieu, para quem a língua legítima é legitimada, uma vez que entendemos que a percepção desse profissional não é só dele, mas é compartilhada socialmente. Isso porque os próprios alunos se percebem assim: uma folha em branco, que nada sabem.

Podemos notar também a utilização do texto com o propósito de ensinar as regras gramaticais, dada a relação de causa estabelecida por esse profissional (falta de expressão/falta de leitura). Por conseguinte, a visão depreciativa que tem de seus alunos corrobora a construção de uma imagem negativa deles. Tal imagem, como mencionado, está pautada na relação expressão/uso *certo* de língua/leitura. Questionamos, assim, como essa leitura é abordada por esse profissional, uma vez que, em sua fala, deixa perpassar que o ideal de abordagem de texto está vinculado à análise da gramática do texto. Dessa forma, não percebe o texto como um evento comunicativo, capaz de possibilitar múltiplas construções de sentido, mas apenas um exemplo de utilização das regras gramaticais.

Exemplo 3 (NC): “Temos a obrigação de trabalhar a parte normativa. Nós temos que trabalhar as regras, ah, e temos que trabalhar a produção textual. Quando você coloca a parte normativa que são as regras, você vai para o texto [...]”.

Neste exemplo, nota-se a mesma visão em relação ao ensino de LP. De modo que o professor evidencia em seu discurso a obrigatoriedade do ensino pautado na gramática normativa. Esse é só mais uma discurso, dentre os demais já mencionados

acima e, considerando tal fato, podemos constatar que tal visão sobre o ensino de língua foi sendo cristalizada ao longo do tempo na sociedade. Um dos fatores que pode ter contribuído para isso seria a exigência para que o aluno tenha domínio de tais regras, sendo cobrado constantemente, tanto pela escola em si, como pelos concursos e vestibulares.

No que diz respeito à produção textual, percebemos, mais uma vez, que o texto é utilizado somente com o propósito de explorar as normas gramaticais. Corroborando assim, para um ensino mecânico, de modo que a capacidade crítica do aluno não é estimulada. Nesse sentido, o aluno não se constitui um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento, tornando-se um corpo passivo de ser moldado, o que Foucault (2008) denomina de corpo dócil. Constitui assim, um aprendizado mecânico e, como apontado acima, focado apenas na Gramática Normativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos de maneira significativa que os professores entrevistados, em suas falas, perpassam uma visão de que ensinar Língua Portuguesa é ensinar Gramática Normativa, dessa forma, colaboram para a construção de uma imagem negativa da língua em relação aos alunos. É evidente que a imagem que esses profissionais fazem de si corresponde à pessoa instituída de poder para ensinar *Gramática Normativa*. O aluno, por sua vez, está à mercê do controle feito pela própria instituição de ensino, que exige aprovações, principalmente no que se refere ao vestibular.

Assim, vemos que reconhecem as dificuldades enfrentadas, os seus desafios diante de um público heterogêneo e múltiplo, a recusa em aprender o Português por parte de alguns estudantes, a insatisfação por não trabalhar de forma autônoma, já que estão sujeitos ao próprio regimento de ensino das instituições em que lecionam. Dessa forma, não estão satisfeitos, mostrando-se infelizes em sua profissão.

Podemos perceber ainda o grande impasse pelo qual passam os sujeitos responsáveis pela educação. Também não se pode negar que eles reconhecem seus fracassos no ensino LP. Atribuem como principal causa a falta de interesse do aluno acerca da disciplina em questão. Este recebe o conhecimento “bem acabado” com todas

as regras e estruturas prestigiadas socialmente. E, finalmente, a circularidade desses discursos na sociedade institui a perpetuação do ensino de Gramática Normativa.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários**. Tese (doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. de Sergio Miceli (*et ali*). São Paulo: Edusp, 1996. (Título original: *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*)

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, abr/jun 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>>. Acesso em: 08 jul. 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69 - 91.