

Língua(gem), discurso e ensino

Langue/language, discours et enseignement

Guilherme Figueira-Borges¹

Universidade Estadual de Goiás - UEG

guilherme.borges@ueg.br

Grenissa Bonvino Stafuzza²

Universidade Federal de Catalão - UFCAT

grenissa@ufcat.edu.br

Cleudemar Alves Fernandes³

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

cleudemar@ufu.br

¹ Professor do Curso de Letras - Campus Inhumas e do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFCAT). Líder do Grupo de Estudos do Discurso e de Nietzsche - GEDIN.

² Professora associada do Instituto de Estudos da Linguagem e do Programa de Estudos da Linguagem (PPGEL/UFCAT). Líder do Grupo de Estudos Discursivos - GEDIS.

³ Professor Titular do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, nesta universidade (PPGEL/UFU). Líder do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos - LEDIF.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.⁴

Como sujeitos envolvidos em problematizações (im)postas pelas práticas docentes e pesquisadores em Análise do Discurso, apresentaremos, neste artigo, algumas considerações sobre a complexa relação de implicação entre *Língua(gem), Discurso e Ensino*, temática deste número da *Heterotópica*. Este texto configura-se como um momento para reflexões gerais e, ao mesmo tempo, um espaço de abertura para os artigos subsequentes, que versam sobre questões mais específicas e aprofundadas na temática proposta. Nossa proposição pauta-se na consideração de que o número de pesquisas e trabalhos nessa vertente teórica e metodológica, com foco em questões referentes ao ensino, ainda é restrito, e sentimos necessidade de mais investigações sobre os discursos que circulam e dão sustentação aos espaços escolares, sobre os contextos e condições de produção de ensino-aprendizagem de línguas e literatura em uma visada discursiva, e, entre outros aspectos, sobre a constituição identitária dos sujeitos inscritos nesses espaços, com vistas a explicitar, inclusive, possíveis embates e resistências. Consideramos que o estabelecimento de um mapeamento do funcionamento discursivo do/no/pelo campo de ensino pode fornecer indícios, ferramentas, reflexões que nos possibilitem reconsiderar e até mesmo modificar a relação complexa entre teoria e prática.

A relevância da temática deste o dossiê – *Língua(gem), Discurso e Ensino* – no âmbito da Linguística e, mais especificamente, no campo da Análise do Discurso, encontra respaldo em pensadores como Mikhail Bakhtin e o Círculo russo (BAKHTIN, 2012; BAKHTIN, 2016; BAKHTIN, 2017; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2017; VOLÓCHINOV, 2019), Michel Pêcheux (PÊCHEUX, 1997; 2010; 2015), Michel Foucault (FOUCAULT, 1996; 2008a; 2008b; 2011; 2015), em diálogo com pesquisadores dos estudos linguísticos discursivos, conforme apontaremos oportunamente.

Os contextos de ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e de literatura, por serem sempre plurais e heteróclitos, devem ser considerados como instâncias que abrem (im)possibilidades de (efeitos de) sentido e que remarcam jogos de verdade, de

⁴ Foucault (1996, p. 43-44).

poder e resistência, falhas, contradições, heterogeneidades, incompletudes, esquecimentos, como constitutivos, constituídos e constituintes do funcionamento da linguagem. Nessa linha de estudos, os temas pesquisados sobre discurso e ensino, seus aportes teóricos, metodológicos e analíticos, abarcam processos de interação viva e (in)tensa entre sujeitos situados cultural, social e historicamente.

A propósito desses aspectos, ressaltamos que a instituição escola surge ligada à organização de saberes em currículos, e, sendo um espaço de ensino e aprendizagem, funciona sob demandas sociais e sofre alterações históricas em decorrência das transformações que marcam a sociedade. Nesse âmbito, o ensino de língua, se observado em correlação com a Linguística, implica considerar aspectos sociais e também alterações históricas que marcam a produção do conhecimento sobre a língua e a linguagem.

No Brasil, a disciplina Língua Portuguesa foi incluída nos currículos escolares somente no final do Império, e até meados do século XX, a escola manteve a tradição da gramática e da retórica, que serviam prioritariamente aos grupos privilegiados. A linguística, enquanto base epistemológica, faz-se marcante no ensino de língua somente na segunda metade do século XX, quando começa uma fusão da gramática com o texto, e os livros didáticos trazem exercícios que focalizam a gramática por meio de textos. Como mostra Soares (1987), a partir de 1970, a linguística procura contribuir para uma democratização da escola ao considerar indispensável uma prática de ensino que revele os pressupostos sociais e linguísticos das relações sociais. Como assegura a autora, essa proposição pode ser verificada na reivindicação de que a língua deve ser estudada com vistas à situação de uso e que seu ensino considere a dimensão sociocultural.

Mais recentemente, a presença da linguística no ensino possibilita a instauração de processos de leitura voltados para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre o mundo da vida, considerado um leitor, na medida em que esse sujeito, pelo estudo discursivo dos textos que circulam socialmente, passa a ter dimensão das contradições sociais e históricas que permeiam suas próprias condições de existência, suas condições culturais e socioeconômicas, possíveis de serem observadas especialmente na linguagem. Assim, a linguística mostra a língua como uma realidade social, cujo estudo poderá contribuir para o exercício da cidadania.

A língua é considerada como um objeto de estudo dos processos de interação entre sujeitos e entre sujeitos e enunciados, bastante complexo, que se constitui e se transforma pelos usos que se faz da língua nas diversas esferas de atividades humanas, sendo que as relações sociais, históricas e culturais também se modificam (BAKHTIN, 2017). Nesse

sentido, a prática escolar de leitura de textos, por exemplo, passa a considerar a produtividade dos sentidos possíveis de serem lidos pelo aluno leitor dentro da constante atualização da língua.

Nesse contexto, por meio de análises linguísticas praticadas em sala de aula, cabe à escola possibilitar o estudo e a compreensão dos jogos de verdade por meio de uma abordagem teórica e metodológica que explicita os aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras, nos textos etc. Não pertencente propriamente à linguística, mas em uma perspectiva filosófica-linguística, Medviédev (2012, p. 50) observa que “não há significado fora da relação social de compreensão”, uma vez que é no processo de interação entre sujeitos (e entre sujeitos e enunciados), no ato comunicativo, que todo e qualquer fenômeno se torna ideológico, que a palavra produz sentido e pode ser interpretada. Logo, os textos trabalhados em sala de aula só podem ser lidos (produzem sentidos) para além de sua existência material, quando inseridos no ato social da comunicação.

Os aspectos tomados da linguística como parâmetros para o ensino de língua, mais recentes, encontram respaldo na Análise do Discurso, uma abordagem teórica e metodológica que contempla a determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX, 1997) envolvendo a língua(gem) e os sujeitos inscritos no social e na história. Da mesma forma, a Análise do Discurso “é instrumental teórico-metodológico que permite analisar as tramas do dizer, e pode *re-significar o ensino*, a partir de novas condições de produção das práticas pedagógicas” (BARRETO, 1994, p. 157).

A tomada de aportes da AD como fundamento para o ensino se deu de maneira marcante, na década de 1990, quando da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), pela recorrência à noção de gênero discursivo⁵ cunhada por Mikhail Bakhtin, a saber:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gênero do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279. grifos do autor).

⁵ A referência à tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira se dá de modo ilustrativo também sobre como a obra de Bakhtin foi lida como uma potencialidade teórica para o campo educacional brasileiro, tanto é que consta nas referências de diversos documentos oficiais, como é o caso em destaque dos PCNs (1997).

Esse aporte implica considerar, em contextos de ensino, que tudo o que faz parte da língua é matéria de reflexão, e isso envolve os sujeitos em situação de uso da língua, inscritos em distintas realidades históricas, sociais, culturais e ideológicas.

No entanto, essa tomada conceitual como parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa gerou um conjunto de problemas entre e para os professores de língua(gem). Em princípio, porque a Análise do Discurso ainda não configurava como disciplina regular dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras; portanto, os professores dos ensinos Médio e Fundamental não haviam recebido esse instrumental teórico e metodológico para sustentar sua prática pedagógica, e o Ministério da Educação não proporcionou aos docentes cursos de formação de maneira suficiente para assegurar-lhes condições de trabalho respaldado por essa proposição teórica e metodológica.

Entre professores pesquisadores do Ensino Superior, em especial aqueles voltados para a fomentação de reflexões sobre o ensino de língua, houve certa profusão teórica, refletida em ampla produção de livros e artigos acadêmicos e didáticos sobre “gênero discursivo”, “gênero textual” e “tipologia textual”, pensados a partir de diversas perspectivas e disciplinas (Linguística Textual, Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, entre outras). Nessas produções, não há um consenso entre esses conceitos, e, a depender da disciplina de estudo, gênero textual e gênero discursivo foram, constantemente, tratados como equivalentes. Os estudos de gêneros do discurso no Brasil têm uma diversidade conceitual e terminológica advindos de diferentes correntes teóricas que resultaram em uma concepção não hegemônica do conceito de gênero do discurso, com diferentes interpretações e apropriação dessa noção pelos estudiosos.

Da mesma forma, texto e discurso, que são objetos e conceitos distintos na Linguística e na Análise do Discurso, foram, muitas vezes, abordados como equivalentes em outras disciplinas que estudam a língua(gem). Soma-se a essa complicação uma corrida comercial apressada, promovida pelo mercado editorial e que possui consequências também no trabalho do professor da educação básica em sua prática docente e no ensino escolar. Enfim, são muitas as questões, de natureza variada, cujo aprofundamento foge ao escopo deste artigo; mesmo porque nossa proposta é a de colocar em evidência possibilidades que a Análise do Discurso desperta para refletir, pesquisar, desenvolver atividades de ensino.

Tomar a Análise do Discurso como parâmetro para olhar o contexto de ensino nos leva a deparar com questões como:

- Por que tal escolha teórica e não outra?

Guilherme Figueira-Borges; Grenissa Bonvino Stafuzza; Cleudemar Alves Fernandes. *Língua(gem), discurso e ensino.*

- Se a produção do conhecimento se dá e se modifica historicamente, o que determina a escolha de parâmetros norteadores dos currículos escolares?
- Qual é relação da escola com as condições de produção do sujeito aluno?
- Quais são os discursos constitutivos dos sujeitos envolvidos e das propostas elaboradas como parâmetros a serem seguidos nas atividades de ensino?
- Há correlação entre epistemologia norteadora das propostas curriculares e linha política de governos em vigência?

Entre tantos outros aspectos, a escola sob determinações da história do presente (que envolve a política) nos leva a refletir sobre o material didático, os parâmetros curriculares etc. Todos esses elementos podem constituir objetos de estudo por meio da análise discursiva dos textos e contribuem para a compreensão dos sujeitos constituídos pelos discursos.

Diante da amplitude das questões mencionadas nesta introdução, nos tópicos seguintes, tomando como fundamentação os principais pilares da Análise do Discurso, procederemos a uma discussão geral sobre a temática proposta para este Dossiê.

Discurso, sentido e ensino

Pêcheux (2010), no célebre texto que funda a Análise do Discurso enquanto um campo de estudo científico dentro da linguística – “Análise automática do discurso (AAD 69)” –, aponta para o fato de que a maioria dos estudos, na linguística, tem lançado o olhar para o funcionamento dos textos com foco em seu “conteúdo”. E, apesar de haver grande empenho pela análise do funcionamento linguístico, a maioria dos trabalhos no espaço escolar ainda tem se restringido à descrição gramatical ou à delimitação do conteúdo do texto em si. Com este texto inaugural, Pêcheux (2010) propõe outra maneira de pensar o texto e o discurso como uma necessidade da/para a escola enquanto um lugar social que recorta interpretações sobre a realidade.

A escola deve ser alvo de análise do funcionamento da língua, enquanto uma instituição social, de forma a possibilitar um trabalho discursivo com o texto nas práticas sociais. Na perspectiva pecheutiana, as práticas sociais remarcam um papel de destaque na interpretação do texto, pelas delimitações linguísticas, na esfera da luta de classes. Se a escola se tornou, ao longo da história, indiferente aos discursos, é preciso demarcar que os discursos, por sua vez, não cessaram de se fazer sentir no espaço escolar, incidindo na constituição subjetiva dos sujeitos. A título de exemplo, pode-se observar o discurso neoliberal,

atualmente presente nos espaços de ensino por meio de exames (vestibulares, concursos, ENEM) que instituem uma meritocracia classificatória, que seleciona e cria uma hierarquia entre os estudantes.

Diante desses apontamentos, atividades de leitura em sala de aula possibilitam-nos evocar questões contestadas por Pêcheux e ainda hoje presentes na escola: “‘De que fala este texto?’, ‘Quais são as ‘ideias’ principais contidas neste texto?’ e ‘Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?’, ou então ‘Quais são as normas próprias a este texto?’” (PÊCHEUX, 2010, p. 59). Essas indagações visam a manter a interpretabilidade circunscrita ao texto, tomado como um espaço fechado de sentidos, do qual os alunos deveriam depreender os sentidos vinculados às significações cristalizadas das palavras, orações e períodos. Essa forma de leitura silencia a historicidade do aluno e restringe as possibilidades de, através da leitura do texto, instaurar leituras outras do mundo.

Os apontamentos pecheutianos possibilitam considerar que a leitura do texto, destinada apenas à análise de conteúdo, apresenta três direcionamentos: i) interpretação do texto a partir de palavras-chave da leitura do professor e/ou do livro didático; ii) leitura do texto enquanto pretexto para se ensinar gramática; iii) delimitação de elementos formais constituintes de um determinado texto. Quando o professor trabalha estritamente com o conteúdo do texto, ocorre a delimitação de padrões interpretativos, uma vez que se constrói o imaginário de que o olhar analítico do aluno deve ser restrito/recortado/moldado por uma única forma de leitura considerada válida, a do professor; ou seja, aquela apresentada no livro/material didático do docente. Nessas situações, o professor ignora as respostas dos alunos e se limita a reproduzir o que encontra especificado no livro didático como resposta “correta”, para que os alunos adequem suas respostas a uma prescrição prévia. O segundo direcionamento diz respeito, especificamente, ao trabalho com os textos no sentido de utilizá-los como pretextos para delimitação e classificação de elementos gramaticais no que tange, principalmente, aos aspectos morfológicos e sintáticos da língua. Nessa direção, encontramos, nos livros/manuais didáticos, questões como: ‘Quais palavras, do poema, são substantivos concretos?’; ou: ‘Qual a classificação das orações em destaque no rol das orações subordinadas?’. Esse tipo de análise limita-se à classificação de elementos gramaticais apresentados em contextos ideais de uso da língua, enquanto os alunos deveriam ser instigados a perceberem os funcionamentos de determinadas palavras na relação (de diferença e, portanto, identitária) com outras palavras na materialidade linguística. O último direcionamento que destacamos diz respeito à delimitação dos elementos internos na construção de um determinado texto, o que possibilita a sua classificação. Essa percepção

torna-se árida na medida em que consiste em uma prática circunscrita ao estudo formal de elementos constitutivos de um texto, sem considerar as determinações e os efeitos sociais próprios a cada gênero textual (comumente assim nomeado e trabalhado na sala de aula).

Conforme assinalado, o pensamento de Pêcheux vigora na atualidade, haja vista que algumas práticas de ensino têm resistido à mudança desde a década de 1960. Propor uma teoria do discurso exigiu de Pêcheux uma ruptura com as linhas interpretativas vigentes do/sobre o texto. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de um “deslocamento de perspectiva teórica, uma ‘mudança de terreno’ que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística” (PÊCHEUX, 2010, p. 71). Esse posicionamento já prenuncia o que Pêcheux (1997) especificou em estudos posteriores sobre a necessidade de a linguística estabelecer relações com outros campos do saber para que a definição de um campo interpretativo que considere a realidade social dos sujeitos seja possível. Por meio de um questionamento da noção de autonomia do sistema linguístico, o sujeito e a história consistem em elementos necessários para se pensar a especificidade de um trabalho discursivo.

O linguístico, o histórico e o ideológico coexistem em uma relação de implicância, compreendidos como discurso (exterioridade à langue e à parole), há um atravessamento do materialismo histórico na linguística, e é no interior de problemas colocados pela linguagem que essa exterioridade tem eco (FERNANDES; SÁ; DORNE, 2019, p. 7).

É justamente nesse ponto que a teoria do discurso tem muito a contribuir para o ensino, pois ao lançar o olhar para a realidade social, histórica, cultural e ideológica, que funciona como condição de produção dos textos, pode-se compreender que os sentidos não podem ser controlados e não cessam de se produzirem. Pelo atravessamento do materialismo histórico nas questões discursivas, no espaço escolar, os sujeitos são interpelados/convocados/intimados a pensar e trabalhar a constituição do aluno enquanto sujeito inscrito em espaços sociais específicos, pertencentes a grupos socioeconômicos e culturais específicos.

Considerar o texto sob suas condições de produção implica apreendê-lo em uma cadeia acontecimental, com vistas à história que participa da produção de sentidos instaurados nas práticas sociais. Assim, a prática de leitura proposta pela Análise do Discurso busca romper com as bordas materiais dos textos e direcionar o olhar do aluno para aquilo que lhe está exterior, a saber, os discursos que circulam socialmente. Nesta proposta de leitura sócio-histórico-ideológica, o texto e a prática de leitura ocupam papel singular nos embates políticos e sociais, que podem ser iluminados a partir da sala de aula.

O que faz “particularizar esta Análise de Discurso: é que ela se apoia sobre o político” (GADET, 1997, p. 9). Esta inscrição no político funda a instauração de gestos de leitura determinados pela história. Se, como vimos, a interpelação inicial de Pêcheux (2010) diz respeito à leitura propagada na escola, vemos que a fundação de técnicas discursivas de leitura, que levem em consideração o político, pode contribuir com os mecanismos históricos de transformação social. Procedimentos de leitura, que conduzem o sujeito a analisar a especificidade da sua inscrição na sociedade, possibilitam tomadas de posição que problematizem, por exemplo, as explorações cotidianas dos trabalhadores. Em consonância com esses apontamentos, Gadet (1997) afirma que a Análise do Discurso “nasce na crença em uma visão de intervenção política, porque aparece como portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica” (GADET, 1997, p. 9). A Análise do Discurso nasce à guisa de um cavalo de Tróia que, de um presente que se fez arma, visou a implodir o discurso burguês, por meio de um trabalho (in)tenso dos seus elementos constituintes, que sustentam/mantêm as relações de exploração na sociedade. Reforçamos, pois, que a construção teórica de outro olhar sobre o discurso foi possível, justamente, nas bordas da noção de interpretação.

As considerações sobre a especificidade da interpretação, na rede teórica pecheutiana, avançam no sentido de desenvolver reflexões sobre as relações entre estrutura, discurso e acontecimento. Nesse momento teórico, Pêcheux aborda um enunciado efetivo – “on a gagné” – para demonstrar matrizes de análises possíveis tomando-o desde uma base linguística até seus efeitos de sentido em diferentes espaços sociais. Para tal empreendimento, três caminhos são colocados em evidência: “o acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação no interior da Análise do Discurso” (PÊCHEUX, 2015, p. 18). A relação entre a “descrição” e a “interpretação” é marcada por uma “tensão”, haja vista a necessidade de uma tomada de posição do sujeito analista na emergência dos sentidos.

Em consideração sobre a especificidade do discurso na visada pecheutiana, Maldidier (2003, p. 15-16) afirma categoricamente que “o discurso [...] parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”. Nesse sentido, refletir sobre a relação entre discurso e ensino significa direcionar o olhar para constitutividades (im)possíveis aos sujeitos na história. Os alunos afetam, ao mesmo tempo em que são afetados, o inacabamento da luta de discursos sobre discursos. Pode-se afirmar que a “originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato de que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que

é seu instrumento” (MALDIDIER, 2003, p. 15-16). Cabe ao analista um intenso trabalho sobre a relação (in)tenso entre o “pensamento teórico” e o “dispositivo de análise” na construção de gestos interpretativos que coloquem em causa o sujeito na luta, inscrito em realidades sociais, econômicas, políticas etc.

Se se acredita que os sentidos são produzidos em práticas sociais específicas, eles se instauram por um efeito de língua(gem) em que as palavras de tão gastas, pelos contínuos usos dos sujeitos, acabam por ter escamoteadas as suas especificidades de metáforas (NIETZSCHE, 1996). O que se tem, ao lançar o olhar sobre o mundo, é o efeito de dominância de interpretações sobre interpretações.

No rol das elaborações de Pêcheux (2015, p. 26), sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, considera-se que “o ‘poder’ aparece, efetivamente, ora como um objeto adquirido”, e pode também emergir “como novas relações sociais a serem construídas”. Essas relações colocam no centro da discussão a noção de sujeito, que não cessou de se fazer sentir nas discussões que, até este momento, elaboramos sobre a relação entre *língua(gem)*, *discurso e ensino*. Noção que consideramos relevante retomar na sequência deste texto, sob o prisma foucaultiano.

Sujeito, discurso, ensino e a “arte de governo”

O Estado incide, pela arte do governar, na constituição dos sujeitos inscritos em instâncias sociais como a escola. Trata-se de uma governamentalidade que implica movimentações, deslocamentos e transformações do poder disciplinar, delimitando práticas (im)possíveis concernentes à educação e, com efeito, ao ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Isto porque a escola é um espaço (in)tenso de construção do sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2013), haja vista que há, por meio de um ensino do funcionamento da língua portuguesa, um trabalho na maquinaria corporal do alunado, delimitando construções de raça, de gênero e de sexualidade. O Estado, notadamente, forjou inúmeras ferramentas e procedimentos teóricos e práticos para efetivar um controle social de forma que, através de um conhecimento e cuidado de si, os corpos dos sujeitos possam ser construídos sócio historicamente.

No rol dessas discussões, o termo foucaultiano “arte de governo” é uma noção-conceito que propõe pensar a gestão da população, e deve ser mobilizada de forma interseccional com outros conceitos, como “poder disciplinar”, “biopolítica”,

“governamentalidade”, dentre outros. Isto para pensar os modos pelos quais o exercício do poder “se concentra na figura do Estado, sendo exercido com pretensões de administrar a vida e o corpo da população” (SOUSA, 2015, p. 160). Por isso, busca-se, aqui, construir uma linha interpretativa do ensino-aprendizagem de línguas e literatura inscrita em práticas de governamentalidade modernas, que visam a conduzir a vida e o corpo da população. Delimita-se, por fim, que os contextos de ensino apresentam instâncias que remarcam construções de raça, de gênero e de sexualidade.

A partir da segunda metade do século XVII, segundo Foucault (2011, p. 132), o corpo foi descoberto como uma materialidade “objeto e alvo do poder”. Na instituição do “homem-máquina”, houve a delimitação do corpo enquanto uma instância sobre a qual pode haver um trabalho de aperfeiçoamento, isto por meio de um registro “técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo” (FOUCAULT, 2011, p. 132). Nesse ínterim, a escola é uma instituição que, desde esse período, configura-se como um espaço de construção do corpo com vistas à instauração de uma “docilidade” nos alunos, entendida como uma capacidade de transformação subjetiva.

A escola se inscreve em uma maquinaria de saber-poder que visa a estabelecer um controle minucioso sobre os corpos dos alunos construindo uma “relação de docilidade-utilidade”. O método empregado para esta relação é a “disciplina” que se destina a um controle regulado e sistemático sobre as habilidades dos corpos no interior das instituições (FOUCAULT, 2011, p. 133). As “disciplinas, baseadas no adestramento do corpo, na otimização de suas forças, na sua integração em sistemas de controle, tornam o corpo uma máquina” (SOUSA, 2015, p. 161). Nessa contenda, o poder disciplinar i) esquadrinha o corpo delimitando um trabalho minucioso sobre cada parte de sua materialidade; ii) desarticula os jogos de forças corporais; iii) recompõe o corpo por meio deste outro cenário de forças. A disciplina tem por função fabricar corpos dóceis, por um aumento contínuo de sua utilidade social e, ao mesmo tempo, uma redução da sua capacidade de questionamentos e insurreições. O poder disciplinar visa a “oferecer um suporte de formação de mão-de-obra ao capitalismo emergente neste momento” (PRADO FILHO, 2010, p. 185). A disciplina, portanto, fez com que o campo político-econômico penetrasse na anatomia, delimitando os bordamentos corporais.

Foucault (2011) descreve quatro procedimentos por meio dos quais a disciplina incide na materialidade dos corpos criando uma “docilidade-utilidade”. Destacaremos, a seguir, esses procedimentos naquilo que eles se relacionam com a escola e com questões de ensino. O

primeiro diz respeito, especificamente, a uma organização da distribuição dos sujeitos no espaço. Há um esquadramento espacial em que se determina “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar a distribuição por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, 2011, p. 138). Pela prática da disciplina, os sujeitos são distribuídos na escola em lugares específicos, de modo a inseri-los em uma complexa rede de relações de poder. Cada sujeito é definido pelo lugar que ocupa na série e pela distância delimitada para ele em relação aos outros sujeitos na sala de aula. Na ordem escolar, as “filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova” (FOUCAULT, 2011, p. 141). Sendo essa distribuição espacial modificada temporalmente (ou seja, por semana, mês, ano), há uma demarcação de uma hierarquia entre os sujeitos. A prática disciplinar, na escola, visa a organizar multidões de crianças e adolescentes.

O segundo procedimento direciona-se ao controle temporal das atividades. Na disciplina, passou a ser importante estabelecer uma mensuração das práticas desenvolvidas pelos alunos, privilegiando o imediatismo, ou seja, as tarefas devem ser feitas no momento restrito da aula, sob o controle do professor, e não em outros momentos do dia. Delimitação do tempo de cada conteúdo, de cada exercício, de cada questão dentro das atividades, de forma a otimizar e automatizar cada vez mais as práticas dos sujeitos. Assim, o “tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2011, p. 146). Não há apenas a delimitação de um horário para o corpo, mas a delimitação de um “programa” que insere o corpo-máquina em uma complexa rede de atividades que, por meio de um olhar exterior vigilante do professor, controla o interior dos alunos. O terceiro procedimento, por sua vez, trata da organização das gêneses e, por isso, a dependência com a figura do mestre enquanto sujeito que “deve dar o seu saber” (FOUCAULT, 2011, p. 151). Esse procedimento é responsável por uma capitalização do tempo por meio de um processo de divisão temporal que estabelece “segmentos, sucessivos ou paralelos”, aos quais os alunos devem chegar em tempos específicos. Delimita-se também o estabelecimento de “séries de séries; prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convém” (FOUCAULT, 2011, p. 153). Com o uso desse processo, é possível estabelecer ramificações para os conteúdos a serem, por um lado, ensinados pelo mestre e, por outro, vinculados temporalmente aos alunos de acordo com seu nível escolar.

O quarto procedimento, por fim, refere-se ao trabalho sobre a composição das forças que constituem os sujeitos de forma a conseguir deles o ápice de eficiência laboral. “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o

tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2011, p. 158). O aluno, enquanto um sujeito em treinamento, deve ser considerado “um fragmento de espaço móvel”, no qual seja possível estabelecer um trabalho sobre as forças que o constituem nos contextos de aprendizagem. O trabalho do mestre deve incidir nas relações de dominância entre aquilo que Foucault (2011) chama de “forças elementares”, que devem ser reprimidas para que “forças produtivas” possam ser dominantes.

Em conformidade com o que delineamos, consideramos que o poder disciplinar objetiva criar/fabricar/forjar subjetividades, e a escola foi criada como um espaço próprio a esta prática, assim como as instituições do exército, do hospital etc. O poder disciplinar, “em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las e multiplicá-las e utilizá-las num todo” (FOUCAULT, 2011, p. 164). Esse poder é exercido em uma capilaridade de relações, exigindo um método de análise que leve em consideração essa especificidade. Torna-se relevante, ainda que à guisa de conclusão, dar sequência à discussão apresentando algumas notas sobre a proficuidade do método genealógico para pesquisas que versem sobre contextos de ensino-aprendizagem de línguas e literatura.

Considerações finais: o método genealógico para pesquisas sobre ensino

Analisar o funcionamento dos discursos na constituição dos sujeitos nos contextos de ensino leva-nos a refletir sobre procedimentos concernentes à construção da subjetividade em práticas de ensino-aprendizagem, o que implica considerar as relações e práticas do poder, bem como os mecanismos e técnicas de resistência. Para tal, consideramos profícuo recorrer ao método histórico de análise da “genealogia”, delineado por Foucault (2008c) como o que consiste em analisar o “exercício do poder” entre os sujeitos, marcado por uma descontinuidade histórica que demarca a manutenção de determinados discursos, bem como suas rarefações, inversões e deslocamentos no cenário da luta de forças. Esse método incide na análise e problematização dos “biopoderes modernos: disciplinas e biopolíticas, os dispositivos, a objetivação dos corpos, jogos de poder operando como microfísica” (PRADO FILHO, 2017, p. 312). Para Foucault (2015), é preciso entender o “campo das correlações de força” por meio das quais os mecanismos de poder estão engendrados na sociedade. No contexto escolar, o uso livre do didático possibilita a efetivação de exercícios de poder sobre

o corpo e a mente dos alunos. Entretanto, o trabalho realizado pelo professor pode apresentar elementos que instauram resistências e inversões.

Foucault (2008a) mobiliza a genealogia enquanto um “instrumento na análise do nosso presente, das nossas relações, da constituição dos nossos corpos e subjetividades” (PRADO FILHO, 2017, p. 312). Pela genealogia é possível compreender que as práticas de ensino-aprendizagem de línguas e de literatura são liames de uma complexa rede acontecimental da educação, em níveis local e global. Dessa maneira, delineia-se a necessidade de “saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades” (FOUCAULT, 2008a, p. 19). É possível compreender, pelo uso do método genealógico, como o saber-poder “corta” a constituição dos sujeitos, delimitando que o corpo é fragmentado (presença de apenas algumas partes corporais em charges e tirinhas), deslocado (textos que retratam a vida dos pretos nas favelas), reposicionado (práticas de inclusão de sexualidades desviantes na escola e na sociedade), dentre outros aspectos.

O fato de a genealogia ser um método, e não uma metodologia (“uma vez que não desce ao nível de um detalhamento dos procedimentos, configurando algumas prescrições de prudência” [PRADO FILHO, 2017, p. 312-313]), não implica imprecisão e imperícia. Ao contrário, preza-se por um olhar atento para os acontecimentos na descontinuidade da história. Em palavras foucaultianas, é preciso “demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 2008a, p. 21). A genealogia preza pela arte de análise da singularidade acontecimental e do sujeito, no espaço escolar, enquanto uma centelha movente em microfísicas sociais.

No que concerne às reflexões sobre a temática proposta para este Dossiê – *Língua(gem), discurso e ensino* –, apresentamos considerações basilares, de caráter geral. Reiteramos, contudo, que cada acontecimento nos contextos de ensino-aprendizagem leva o analista/estudioso a mobilizar ferramentas conceituais diferentes em seus gestos interpretativos e movimenta saberes de campos variados. Como se nota nos artigos subsequentes, à luz da Análise do Discurso, muitas são as ferramentas teóricas e metodológicas utilizadas para fomentar as discussões; todas possibilitaram análises de discursos constitutivos dos sujeitos e dos objetos envolvidos em práticas educacionais, e oferecem esclarecimentos, avanços e inovações teóricas e práticas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Vladimir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BARRETO, Raquel Goulart. A Análise de Discurso do/no Ensino: por novas práticas de linguagem na escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FERNANDES, Cleudemar Alves; SÁ, Israel de; DORNE, Vinícius Durval. De Michel Pêcheux a outras epistemologias em Análise do Discurso. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/49400>>. Acesso em: 6 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/HTP-v1n1-2019-49400>
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2008a, p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2008c, p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade saber**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADET, Françoise. Prefácio. GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 7-10.
- MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003.
- MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. **Obras incompletas**. São Paulo: Editoras Globo, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 2015.

PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de normalização nas sociedades ocidentais modernas. CAPONI, S. et al. **Medicalização da vida**: ética, saúde pública e indústria farmacêutica. Palhoça: Ed. Unisul, 2010, p. 183-191.

PRADO FILHO, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. **Revista de Ciências HUMANAS**, v. 51, n. 2, 2017, p. 311-327. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2017v51n2p311>>. Acesso em: 13 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n2p311>

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

SOUSA, Kátia Menezes de. Inovar em AD com Foucault: a tecnologia dos enunciados no funcionamento dos dispositivos de poder. In: SOUSA, K. M. de; PAIXÃO, H. P. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios, 2015, p. 155-171.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 19-41, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2179>>. Acesso em: 13 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce19.41>

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução e ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.