

LÍNGUA E PODER EM SALA DE AULA: O DISCURSO HIERÁRQUICO NA TEORIA E NA PRÁTICA

Cintia Alves da Silva

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores (Bakhtin).

Sob a máscara da língua há muito mais do que um sujeito — há a face multiforme de todas as vozes que fazem parte de sua própria voz; ideologias, afirmações, réplicas, ecos do confronto entre valores sociais e de classe. Mas o que estabelece, então, o discurso individual quando na realidade as vozes do “outro” permeiam e significam dentro da voz do sujeito?

De forma que essa e outras questões pertinentes pudessem ser respondidas, considereei a possibilidade de se tomar a sala de aula como um microcosmo das relações em sociedade — espaço onde língua e poder se engendram — para refletir sobre a dinâmica do *discurso a transmitir* e *o que serve para transmiti-lo* (Bakhtin, 1997: 148), envolvendo a interação professor-aluno — e sua tão conhecida assimetria.

Para isso, utilizei-me de gravações de áudio feitas durante uma semana em duas salas de aula de uma escola da rede pública de ensino¹, uma do primeiro (1ºA) e outra do terceiro ano (3ºA) do Ensino Médio. É importante

¹ E.E. Jesuíno de Arruda (São Carlos - SP), que me permitiu a coleta de dados para este estudo e a qual dedico os meus mais sinceros agradecimentos pela colaboração dos professores e alunos. Agradeço especialmente à amiga Gabriela Rosseti pelas contribuições na discussão e revisão deste artigo.

ressaltar que, para que a minha presença fosse menos intimidativa e a espontaneidade dos alunos fosse o menos comprometida possível durante a interação em aula, unicamente os professores sabiam da existência de um gravador em suas salas. Nelas foi aplicado também um questionário no qual constavam perguntas a respeito dos hábitos de leitura dos alunos, bem como um trecho de um poema de Álvares de Azevedo, para que cada um deles respondesse, com a *sua* leitura, sobre o que falava o poema. O trecho é o que segue:

UM CADÁVER DE POETA

*Levem ao túmulo aquele que parece um cadáver!
Tu não pesaste sobre a terra: a terra te seja leve! (L. UHLAND)*

(...)

A poesia é decerto uma loucura:
Sêneca o disse, um homem de renome.
É um defeito no cérebro... Que do Udos!
É um grande favor, é muita esmola
Dizer-lhes — *bravo!* à inspiração divina...
E, quando tremem de miséria e fome,
Dar-lhes um leito no hospital dos loucos...
Quando é gelada a fronte sonhadora
Por que há de o vivo, que despreza rimas,
Cansar os braços arrastando um morto,
Ou pagar os salários do coveiro?
A bolsa esvaziar por um misérrimo,
Quando a emprega melhor em lodo e vício? ...

(...)

Álvares de Azevedo, *Lira dos Vinte Anos*.

Tendo como hipótese para a leitura desse poema de Álvares de Azevedo que os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, por terem tido apenas uma introdução à Literatura, fariam leituras mais livres do discurso do professor — uma vez que não tiveram qualquer contato com os poemas do poeta ultra-romântico — e que os alunos do terceiro ano, por estarem em contato com a

Literatura há mais tempo, fariam leituras mais próximas ao discurso do professor — citando, muitas vezes, características da escola literária a que pertence o poeta em vez de se deter ao texto — pude constatar que tais considerações mostraram-se verdadeiras, ainda que com algumas ressalvas.

A fim de detectar como o discurso do professor era transmitido e recebido em sala de aula, recorri ao material de áudio, que se mostrou surpreendente à medida que a hipótese inicialmente lançada — de que o aluno optaria por repetir o discurso do professor em vez de defender o seu próprio discurso — pôde ser parcialmente negada. Isso por uma simples diferença de meio, uma vez que a língua escrita e a língua falada, bem como a questão da identidade, possuem um papel decisivo na forma como o discurso hierárquico pode ser aceito ou refutado.

E como toda prática encerra muitos imprevistos — sem os quais, aliás, boa parte dessa reflexão permaneceria uma incógnita — alguns deles foram altamente positivos para que as perguntas deste estudo pudessem começar a ser respondidas.

Entre essas situações inesperadas, está a primeira coleta de questionários numa outra sala do terceiro ano (3ºE) do Ensino Médio, admitida como “difícil” pela escola, e na qual acidentalmente tive a oportunidade de entrar. Nessa classe apliquei também o mesmo questionário que utilizei nas outras salas. Entretanto, de forma a preservar a liberdade de opinião e de leitura dos alunos, estes puderam responder às perguntas sem a identificação de nome. Como resultado dessa experiência, obtive respostas que revelam quanto a questão da identidade é relevante para a reflexão sobre o discurso hierárquico em sala de aula, como veremos adiante.

Já nas salas indicadas para a aplicação dos questionários e coleta do material de áudio, as respostas para a pergunta “*sobre o que fala este texto?*”, referente à compreensão do poema “*Um cadáver de poeta*”, de

Álvares de Azevedo, mostraram-se as mais variadas. Vale ressaltar que nesses questionários houve a identificação de nome por parte dos alunos, a fim de que respostas mais “sérias” pudessem ser obtidas.

Dessa maneira, na sala de primeiro ano, em que as respostas teoricamente seriam mais originais, pode constatar que, na realidade, estas foram mais sucintas, próximas do discurso dos alunos, tais como em: *Ele fala sobre aqueles que não gostam de poesia, e faz isto a sua maneira, diz do seu ponto de vista.* Ou em: *[Sobre] um homem que não gosta de Poesia e acha uma loucura e fala coisas ruins dela.* E de uma forma geral, as respostas obtidas na maioria dos 28 questionários foram: 1) *fala sobre a poesia*; 2) *fala sobre os poetas*; 3) *fala sobre a poesia e os poetas.* Uma das respostas mais interessantes foi:

Ele está recriando a vida a seu modo através de palavras, em relação a quem não aprecia a leitura.

E fala que apenas quando estamos sofrendo uma desilusão na vida, colocamos em versos nossos sentimentos.

Nesse trecho, embora o aluno pareça ter apreendido parte do sentido do poema, como pôde ser demonstrado no primeiro parágrafo da resposta, há também a citação de algo que não está presente no texto, visível no parágrafo seguinte. O fato de o aluno ter feito tal leitura — levando-se em conta que o texto não oferece essa possibilidade — pode, certamente, revelar a adesão do aluno a outros discursos, repetidos dentro de seu próprio discurso, o que o faz desconsiderar a inexistência de elementos textuais que comprovem sua leitura. Este pode ser considerado o início de um processo que só ao longo dos três anos do Ensino Médio poderá ser evidenciado, como podemos notar nas respostas da sala de terceiro ano.

No 3ºA, dentre os 33 questionários coletados, algumas respostas nos mostram claramente a interferência

da voz do professor no discurso dos alunos. Uma das hipóteses iniciais — de que as características do autor, típicas das discussões sobre literatura, poderiam ser citadas na leitura dos alunos como forma de assegurar a sua legitimidade — pôde ser confirmada em trechos como este:

A poesia (Ultra-Romantismo) disse que ninguém dá valor para a poesia, estão enterrando e os poetas acabam bebendo, ficando louco, pelo desprezo que os “homens” tem pela poesia.

É interessante notar como a voz do professor mantém sua autonomia dentro do discurso do aluno. Assim, podemos perceber o que, segundo Bakhtin, seria uma não-diluição da palavra citada na enunciação:

(...) a diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua, e não poderia efetuar-se, completamente: não somente o conteúdo semântico mas também a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso permanece palpável, como um todo auto-suficiente (1997: 145).

Por essa mesma razão, podemos facilmente apontar o que faz parte ou não da fala do aluno e o que, muito provavelmente, foi ouvido do professor ou adquirido em outras leituras, o que, de qualquer maneira, constitui também uma forma do discurso hierárquico. Essa *autonomia estrutural e semântica do discurso de outrem* (Bakhtin, 1997: 144) é conservada e ao mesmo tempo questionada, uma vez que, entrelaçado com o discurso do outro também está o discurso individual. Essa distinção se torna possível através do que Bakhtin denomina *reação da palavra à palavra*, em que as afirmações e réplicas são integradas gramaticalmente e passam a pertencer a um contexto único. Essa reação entre as vozes constituintes de um discurso é demonstrada por respostas como esta:

O texto refere-se à própria poesia, a qual é considerada loucura, defeito, erro e o quanto pouco ela é valorizada, sendo seus poucos elogios comparados a esmolas já que não foi levado em conta a tamanha **inspiração divina** sofrida pelo autor, os quais que quando entram no estado de miséria são levados ao hospício.

Bem como em:

O texto fala sobre o poeta que sempre é considerado louco, que só **por usar palavras e formações diferentes de construções é considerado** maluco.

Nesses trechos, as partes em negrito representam o discurso do professor, enquanto as restantes constituem a voz do aluno. Podemos partir do pressuposto de que a não-diluição dessas vozes é um recurso lingüístico utilizado para preservar a autenticidade e integridade do discurso de outrem, ao mesmo tempo em que atribui legitimidade ao seu próprio.

Mais do que isso, a delimitação entre o discurso citado do professor e o discurso do aluno nos revela a *orientação ativa* (Bakhtin, 1997:148) deste como falante, uma vez que é no processo de recepção que o sujeito aplica seu discurso ao do outro, refaz as palavras alheias em suas próprias palavras e termina por elaborar seu comentário efetivo — expresso integralmente ou em parte pela linguagem verbal, cujas marcas de apreciação podem ser perceptíveis através da entonação de sua fala ou mesmo pela linguagem corporal, como a expressão facial, por exemplo, que mantém uma relação direta com a situação interna do sujeito.

Embora possamos afirmar que há uma tendência dos alunos em repetir a voz do professor, admitindo-a como uma verdade, podemos também dizer que em alguns momentos esse controle discursivo ou essa *hierarquia eminente*, na concepção bakhtiniana, se rompe. Aliás, não seria precipitado dizer que a oralidade mostra-se ao aluno

como uma excelente oportunidade para se travar um embate com o discurso do professor, uma vez que não deixa *registros* que comprovem essa tentativa, além de não comprometê-lo da mesma maneira como poderia em uma avaliação escrita. A avaliação como recurso punitivo pela não-repetição do discurso do professor é posta em xeque nesse momento.

Como exemplo desse rompimento ao controle do discurso hierárquico, podemos observar o diálogo que se estabelece entre a professora e um aluno, no 3ºA, ocorrido durante o ditado de alguns parágrafos de obras literárias para sua análise sintática:

d) *Eia, comecemos a evocação por uma célebre tarde de novembro, que nunca me esqueceu. Tive outras muitas, melhores e piores, mas aquela nunca se me apagou [se me apagou?, pergunta uma aluna. A professora confirma: SEME-APAGOU, enfaticamente] do espírito [Cícero: Se eu tivesse dito isso, ia falar que tá errado...]. É o que vais entender, lendo.*

Machado de Assis

ALUNA: Ele tem que falar... a senhora devia ter uma conversa com o Cícero, que ele tá querendo falar.

PROFESSORA: Hehehe... Tá fazendo cócega hoje?

ALUNO: Cícero, Cícero... libera o Cícero falar...

CÍCERO: A gente é aluno, professora... a gente, enquanto tá aqui, professora, a gente tá errado. O cara é Machado de Assis, ele vai e escreve isso aí, ele tá certo.

PROFESSORA: O quê? Escrever dessa maneira? **Português castiço!**

CÍCERO: Me perdoe, mas **eu não concordo com você**, professora...

PROFESSORA (interrompendo a fala do aluno): Não tá errado, não. **Ninguém** diria a você, se escrevesse dessa maneira, que está errado. O que acontece é que, como nós

temos o **hábito da economia, da fala solta**, esse tipo de frase acaba chamando muita atenção, e as pessoas, que a maioria não conhece esse falar, estranha. Ah? (confirmando) Então, fica olhando pra pessoa com cara de *meu Deus, que será isso*, né? Mas não é erro. **Não é erro e nem é licença literária, não. É gramaticalmente aceito e correto**, tá?

CÍCERO (no meio da fala da professora): Correto. Umhum... (ironicamente)

PROFESSORA: Só é a **linguagem lógica, na linguagem coloquial** a gente não usa, porque **ela é uma linguagem bastante... é... os termos bastante invertidos**. Mas **português não é uma língua onde a posição da palavra... ah... seja o que determina o seu valor**. Ah? É... **é em função da relação que ela tem com as outras palavras. Por isso é permitido esse tipo de construções**, né?

(Breve momento de silêncio)

CÍCERO: 'brigado, professora.

Nesse diálogo, podemos perceber nitidamente não só a assimetria da relação professor/aluno, como também a resistência do aluno ao discurso hierárquico. Durante os cinco minutos em que se desenrolou essa situação de tensão na sala de aula, é visível o esforço da professora em defender sua concepção de linguagem, assim como também é evidente a tentativa do aluno de refutar o discurso da professora.

É interessante — e compreensível — perceber o estranhamento que a construção utilizada por Machado de Assis causa nos alunos, de uma forma geral. Ainda mais curiosa é a reação da professora a esse estranhamento, ao qual esta vem a responder como se a dúvida dos alunos fosse extremamente óbvia para merecer maiores explicações, o que notamos por sua atitude de soletrar enfaticamente SE-ME-APAGOU. Nesse mesmo instante, o aluno Cícero faz uma observação a um colega de classe e desde então começa a externar seu *comentário efetivo* sobre o discurso da professora.

Esse comentário efetivo, expresso mesmo em uma relação hierárquica assimétrica — repleta de interrupções por parte da professora e de um discurso citado *não aparente* — comprova que todos os recursos de que a professora se valeu para defender sua posição “superior” em sala de aula não foram suficientes para convencer o aluno de que ele teria a mesma liberdade em sua escrita — sem ser corrigido, naturalmente.

De um lado temos, portanto, o discurso da professora, no qual expressões ligadas à metalinguagem são utilizadas para se contrapor ao discurso do aluno. Os termos citados por ela estão em negrito nesse diálogo e comprovam um uso da voz do outro, cuja finalidade é a de legitimar o discurso professoral pura e simplesmente. De modo que essa voz não é aparente na fala da professora — fenômeno típico da impessoalidade no discurso direto — cria-se, então, um efeito de “verdade absoluta”, muito adequado à situação de assimetria hierárquica classicamente conhecida em sala de aula.

Acerca desse autoritarismo, Bakhtin afirma que

(...) convém discernir igualmente o grau de firmeza ideológica, o grau de autoritarismo e de dogmatismo que acompanha a apreensão do discurso. Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem (1997: 149).

Embora impedido de expressar plenamente a sua opinião, o aluno mantém seu comentário efetivo, que persiste em sua entonação, sob a forma de ironia, quando este resolve concordar com a professora a fim de que a discussão não se alongasse mais do que o necessário — infrutiferamente, nesse caso, já que sua voz foi desconsiderada. Essa postura do aluno é justificável à medida que

(...) Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as fronteiras e menos acessível ela será à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário (Bakhtin; 1997: 153).

Ainda assim, é claro o posicionamento discursivo do aluno durante o embate em sala de aula, demonstrando sua capacidade de refletir sobre a língua e, mais do que isso, sobre seu papel de aluno como usuário da língua, mesmo que isso tenha ficado muito mais nas entrelinhas do que na superfície desse diálogo.

Por outro lado, nem sempre a oralidade, por si só, é o que define a quebra da eminência hierárquica em sala de aula. É nesse ponto que a questão da identidade deve ser levada em conta, a fim de que a relatividade que acompanha a dinâmica de inter-relação social dos indivíduos não seja, ingenuamente, desconsiderada.

Esse fato pôde ser percebido no 3ºE, com a aplicação do questionário, no qual a identificação por nomes foi dispensada. Como resultado, constatei que o discurso hierárquico foi utilizado apenas para que se pudesse fazer a sua própria negação. Assim, dentre os 20 questionários coletados, cerca de metade deles demonstrou, em um maior ou menor grau, um contra-discurso ao do professor. Tal discurso foi expresso não apenas na questão referente à compreensão de texto — em que “*Não vou ler*” e “*Não sei, odeio ler*” foram respostas recorrentes — mas também, e principalmente, na questão número 4 do questionário “*Quem mais estimulou o seu gosto pela leitura? Caso não goste de ler, cite o por quê*”.

Nessa questão, boa parte dos alunos respondeu com um discurso autêntico e no mínimo desapontador para muitos professores. Suas respostas não tinham relação direta com a pergunta feita, mas com a forma como a leitura era tratada pelo professor em sala de aula; expressavam seu desinteresse pelas leituras obrigatórias do conteúdo programático e também falavam sobre a

desconexão entre o que aprendiam e a vida extra-escolar. Uma delas diz:

Esses professores que não tem nada para fazer da vida e forçam a le essas porras de literatura e sobre o Caeiro e sua vida, ele morreu faz tempo e não me interessa a sua vida.

Como podemos ver, o anonimato deu aos alunos a chance de expressar suas opiniões sobre o que aprendem de uma forma no mínimo inusitada. Ter sua identidade assegurada tornou a classe uma só massa, onde todos são *ninguém* e *qualquer um*.

Numa relação direta com o que ocorre na oralidade, podemos dizer que quanto menores forem os indícios materiais que comprovem que o aluno disse o que disse e com um propósito claro, maiores serão as chances de ele expressar seu próprio discurso — com mais ou menos radicalismo de acordo com a assimetria que usualmente se estabelece entre ele e seu professor. Isso exemplifica por que a prova como recurso punitivo pode levar o aluno a repetir o discurso do professor em vez de defender o seu posicionamento, bem como por que a oralidade pode representar uma oportunidade de rompimento do discurso hierárquico.

Assim, falar, unicamente, sobre a importância do embate para a formação do aluno como um sujeito crítico e, na prática, negar a ele a possibilidade de empreender esse mesmo embate é não apenas contraditório, mas perigoso, à medida que o papel do professor como *formador* pode resultar em conseqüências mais positivas para a vida desse aluno do que o seu posicionamento como mero *transmissor* de conhecimento. Se, com essa postura, por um lado poderemos ter pessoas futuramente disciplinadas e facilmente controláveis, por outro correremos o risco de fazer com que a intolerância ou a violência seja a única atitude aceitável para algumas outras. Repensar sobre o papel do professor é, sobretudo, ponderar sobre os

resultados de ações imediatas em longo prazo, bem como se teoria e prática devem ou não coexistir e se articular.

Referências Bibliográficas

Azevedo, Manuel Antonio Álvares de. *Lira dos vinte anos*. São Paulo: Landy, 2000.

Bakhtin, Mikhail. “O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas”. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

* Este artigo é parte integrante do livro “*Jogos de Linguagem*”. Ed. Compacta/Pedro & João Editores, 2005 (ISBN 85-88533-286). Organização: Prof. Dr. Valdemir Miotello (Departamento de Letras - Universidade Federal de São Carlos).