



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/Catalão
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implementação
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

SARAH PEREIRA DOS SANTOS

**DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TORNO DA
SINTAXE: RELAÇÕES DE PODER, SABER E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**

CATALÃO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Sarah Pereira dos Santos

3. Título do trabalho

"DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TORNO DA SINTAXE: RELAÇÕES DE PODER, SABER E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Bruno Franceschini, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2022, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SARAH PEREIRA DOS SANTOS, Discente**, em 08/09/2022, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3162310** e o código CRC **6990BB6C**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/Catalão
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implementação
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

SARAH PEREIRA DOS SANTOS

**DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TORNO
DA SINTAXE: RELAÇÕES DE PODER, SABER E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de pesquisa: Discurso, Sujeito e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Franceschini.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

**Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465**

S237d

Santos, Sarah Pereira dos.

Discursos sobre o ensino de língua portuguesa em torno da sintaxe [manuscrito]: relações de poder, saber e subjetivação docente / Sarah Pereira dos Santos. - 2022.

CXLV , 145 f.

Orientador: Prof^o Dr. Bruno Franceschini.

Dissertação [Mestrado] – Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação. – Catalão, 2022.

Bibliografia.

Inclui: listas de abreviaturas, siglas , figuras e quadros.

1. Estudos discursivos Foucaultianos. 2. Saber-Poder 3. Subjetivação. 4. Ensino de Língua Portuguesa. 5. Ensino de Sintaxe. I. Franceschini, Bruno. Orient. II. Título.

CDU: 811.134.3'367



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 24/2022 da sessão de Defesa de Dissertação de Sarah Pereira dos Santos, que confere o título de Mestre em Estudos da Linguagem, na área de concentração Discurso, Sujeito e Sociedade.

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois, a partir das nove horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa em torno da sintaxe: Relações de poder, saber e subjetivação docente", de autoria da mestranda **Sarah Pereira dos Santos**, matrícula 2020100418. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Bruno Franceschini (PPGEL/UFCAT) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges (PPGEL/UFCAT), membro titular interno; Prof. Dr. Pedro Luís Navarro Barbosa (PLE/UEM), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata (X) Aprovada () Reprovada por seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Bruno Franceschini, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e quatro dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Franceschini, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Figueira Borges, Usuário Externo**, em 24/08/2022, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Pedro Luis Navarro Barbosa, Usuário Externo**, em 07/09/2022, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3102106** e o código CRC **82599F6D**.

Referência: Processo nº 23070.042567/2022-49

SEI nº 3102106

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de deixar transparecer neste texto um dos sentimentos mais bonitos que a humanidade é capaz de externar, a gratidão. Após uma longa e difícil jornada, encontro fôlego para reconhecer a importância de cada um que contribuiu de alguma forma para que esta etapa se findasse.

A Deus, que em sua benevolência, concede-nos diariamente amor e proteção para que sigamos o nosso caminho em sua companhia.

Aos meus pais, Leonida e Alberto, por sempre nos encorajar e ensinar que éramos, eu e os meus irmãos, capazes de alcançar o que quiséssemos, bastando conhecimento e coragem para enfrentar o que fosse necessário.

Às minhas irmãs, Magda e Andreia, das quais tenho muito orgulho e empreendo muito esforço para que sintam o mesmo sobre mim. Obrigada por me apoiarem de todas as formas imagináveis e me mostrarem que não estou sozinha em nenhum único momento.

Ao meu companheiro de vida, Gustavo, por me amar e estar presente sempre que tudo se tornou muito difícil ao longo desta caminhada, sendo paciente, incentivando-me a seguir em frente e de cabeça erguida.

Ao meu melhor amigo, Pauler, pelas infinitas horas de chamadas de vídeo em que compartilhamos tudo sobre nossa vida pessoal e acadêmica. Obrigada por me ouvir sem julgamentos e sempre me oferecer conselhos pertinentes para que eu permanecesse firme.

A prof.^a Dra., Erislane Rodrigues, grande responsável pelo meu interesse primário na Análise do Discurso.

A prof.^a Dra., Vanessa Regina, excelente professora, pesquisadora, e grande amiga por todas as vezes em que me ouviu e me aconselhou sobretudo acerca das questões cotidianas.

À minha psicóloga, Lady Dayane, por ser uma excelente profissional e me fornecer as ferramentas necessárias para manter a minha saúde mental, principalmente no período pandêmico, e compartilhar as suas experiências acadêmicas para que eu pudesse ter diferentes perspectivas sobre o que é a pós-graduação.

Ao meu orientador, prof. ° Dr. ° Bruno Franceschini, por toda a sua dedicação em sua carreira acadêmica e sua competência em tudo o que se propõe. Agradeço por cada comentário e pelos necessários momentos de “advertência”, mas sou grata ainda mais pela sua compreensão, escuta e empatia para lidar com os contratempos e me mostrar que eu era capaz de continuar.

Ao prof. Drº Pedro Navarro, pela sua diligência aos estudos foucaultianos e, por isso, lançar um olhar sempre muito cuidadoso sobre o meu trabalho, desde a primeira apreciação do projeto até neste momento final. Aproveito para reconhecer as contribuições advindas do prof. Drº Guilherme Figueira, pesquisador excepcional que se dedica, dentre outras questões, ao ensino, o que aumenta ainda mais a minha admiração por seu trabalho.

A todos os meus alunos, por me incitarem todos os dias a problematizar a educação e repensar as verdades naturalizadas em nosso meio.

Às professoras entrevistadas, por compartilharem a sua prática e pelo trabalho executado na rede básica de ensino.

À CAPES, pelo financiamento e, assim, possibilitar que esta pesquisa ocorresse.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?

Michel Foucault

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo cartografar os discursos acerca do ensino de língua portuguesa com ênfase na sintaxe com a finalidade de identificar quais são as regras de formação que constituem esse saber. Além disso, dispõe-se da hipótese de que essa rede discursiva incide sobre o processo de subjetivação do sujeito professor. Para tanto, nossos *corpora* são constituídos por enunciados coletados de duas revistas *on-line*, *Exame* e *Negócio*, quatro artigos científicos, três textos de leis; excertos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de entrevistas com professores da rede básica, de modo a apresentar uma rede discursiva sobre este ensino de português, acentuando, por vezes, a sintaxe. Sabe-se que investigar o ensino de língua portuguesa abre múltiplas possibilidades, em vista de ser uma ciência ampla e com várias ramificações. Entretanto, decidiu-se evidenciar o ensino de sintaxe, visto que é parte constituinte do cotidiano de alunos e professores da rede básica por meio do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, dado que esse conteúdo aparece como obrigatório, a partir do 6º ano do ensino fundamental, nos documentos normativos que regem as práticas educacionais no Brasil. Como gesto metodológico, para a coleta de dados, lançou-se mão de entrevistas, no formato semiestruturada (FLICK, 2013), com professores de língua portuguesa que lecionassem no ensino fundamental: anos finais, no 8º ano da rede básica, e, para desenvolver um movimento analítico sobre o que esses sujeitos enunciaram a respeito da sua prática, esta dissertação valeu-se do método arqueogenealógico, ferramenta engendrada por Michel Foucault. Destacam-se enquanto objetivos específicos: i) descrever as regras de formação do saber acerca da língua portuguesa em torno da sintaxe; ii) no ensino de português e de sintaxe; iii) compreender como se dá os efeitos de verdade produzidos nos enunciados selecionados; iv) analisar de que maneira esses discursos constituem o sujeito-professor. Com o fito de desenvolver um estudo arqueogenealógico, esta investigação fundamentou-se nos ditos e escritos de Michel Foucault, principalmente, das noções de enunciado, discurso, sujeito, saber-poder, memória discursiva, governamentalidade, efeito de verdade e subjetividade. A relevância desta pesquisa está intrinsecamente associada à necessidade de problematizar o saber que está em circulação acerca do ensino de língua portuguesa e da sintaxe por meio dos estudos discursivos foucaultianos.

Palavras-chave: Estudos Discursivos Foucaultianos. Saber-Poder. Subjetivação. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Sintaxe.

ABSTRACT

This research aims to map the discourses about the teaching of Portuguese language with emphasis on syntax, in order to identify what are the rules of formation that constitute this knowledge. Moreover, it is hypothesized that this discursive network affects the subjectivization process of the teacher. To this end, our corpora consist of statements collected from two online magazines, *Exame* and *Negócio*, four scientific articles, three texts of laws; excerpts from the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and interviews with teachers of the basic network, in order to present a discursive network about this teaching of Portuguese, emphasizing, sometimes, the syntax. It is known that investigating the teaching of Portuguese language opens multiple possibilities, in view of being a broad science with many ramifications. However, we decided to focus on the teaching of syntax, since it is part of the daily lives of students and teachers in the basic education system through the teaching-learning of Portuguese, since this content appears as mandatory from the 6th grade on in the normative documents that govern educational practices in Brazil. As a methodological gesture, for data collection, it was used interviews, in semi-structured format (FLICK, 2013), with Portuguese language teachers who taught in elementary school: final years, in the 8th grade of the basic network, and, in order to develop an analytical movement about what these subjects said about their practice, this dissertation used the arquegenealogical method, a tool developed by Michel Foucault. The specific objectives are: i) to describe the rules of knowledge formation about the Portuguese language around syntax; ii) in the of teaching Portuguese and syntax; iii) to understand the effects of truth produced in the selected statements; and iv) to analyze how these discourses constitute the subject-teacher. In order to develop an archegenealogical study, this research was based on the sayings and writings of Michel Foucault, especially the notions of utterance, discourse, subject, knowledge-power, discursive memory, governmentality, truth effect, and subjectivity. The relevance of this research is intrinsically associated with the need to problematize the knowledge that is in circulation about the teaching of Portuguese language and syntax through Foucauldians discourse studies.

Keywords: Foucauldians Discourse Studies. Knowledge-Power. Subjectivization. Teaching Portuguese Language. Syntax Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cf. – Conferir

CF – Constituição Federal

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CLG – Curso de Linguística Geral

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

EF – Ensino Fundamental

GT – Gramática Tradicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

NGB – Nomenclatura Geral Brasileira

PCN – Parâmetro Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFCAT – Universidade Federal de Catalão

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dos enunciados científicos: <i>aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?</i>	52
Figura 2 – Dos enunciados científicos: <i>em defesa do ensino de gramática na escola</i>	52
Figura 3 – Dos enunciados científicos: <i>ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística</i>	52
Figura 4 – Dos enunciados científicos: <i>as 7 pragas do ensino de português</i>	52
Figura 5 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Fregonezi (1999).....	57
Figura 6 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Martins (2017).....	57
Figura 7 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Silva (2010)	57
Figura 8 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Faraco (1975)	57
Figura 9 – Dos enunciados legislativos: o <i>Diretório dos Índios</i>	60
Figura 10 – Dos enunciados legislativos: a <i>Lei de 15 de outubro de 1827</i>	61
Figura 11 – Dos enunciados legislativos: a <i>Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959</i>	61
Figura 12 – Dos enunciados midiáticos: <i>por que todo profissional deveria estudar mais a gramática do português</i>	64
Figura 13 – Dos enunciados midiáticos: <i>30 erros de português para não cometer no trabalho</i>	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Excertos da série enunciativa: <i>Finalidade do ensino de língua portuguesa</i> retirados da BNCC.....	89
Quadro 2 – Excertos da série enunciativa <i>Percurso metodológico do ensino de língua</i> retirados da BNCC.....	93
Quadro 3 – Excertos da série enunciativa <i>Ensino de sintaxe</i> retirados da BNCC.....	97
Quadro 4 – Excertos da série enunciativa <i>Idealização docente</i> retirados das entrevistas.....	100
Quadro 5 – Excertos da série enunciativa <i>A realidade da sala de aula</i> retirados das entrevistas	104
Quadro 6 – Excertos da série enunciativa <i>Impactos da BNCC</i> retirados das entrevistas.....	108
Quadro 7 – Excertos da série enunciativa <i>Idealização discente</i> retirados das entrevistas....	111
Quadro 8 – Excertos da série enunciativa <i>Diferenciação entre gramática e sintaxe</i> retirados das entrevistas.....	114
Quadro 9 – Excertos da série enunciativa <i>Relevância do ensino da sintaxe</i> retirados das entrevistas	116

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	11
CAPÍTULO I - PERPASSANDO AS QUESTÕES DE LÍNGUA, GRAMÁTICA E SINTAXE PELAS TRILHAS DISCURSIVAS	16
1.1 Língua(gem) sob um viés foucaultiano	16
1.2 Afinal, o que é gramática?	22
1.3 Sujeito, verbo e complemento: breves apontamentos sobre a sintaxe	29
CAPÍTULO II – A ARQUEOLOGIA NA MEMÓRIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
2.1 Foucault e o método arqueológico.....	35
2.1.1 Campo associado e memória discursiva.....	39
2.1.2 História geral <i>versus</i> história global	42
2.1.3 Acontecimento e arquivo.....	47
2.2 <i>Saber português (não) é saber gramática</i> : investigando enunciados materializados em múltiplos suportes	50
CAPÍTULO III – A VONTADE DE VERDADE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TORNO DA SINTAXE	67
3.1 Sobre a pesquisa de campo: descrevendo o percurso metodológico	67
3.2 Foucault e o método arqueogenalógico	70
3.2.1 Saber-poder e a vontade de verdade	77
3.3 O ensino de Língua Portuguesa e da Sintaxe enquanto vontade de verdade para a BNCC	86
3.4 <i>A culpa também não era dos professores</i> : efeitos de verdade e o processo de subjetivação docente.....	99
PALAVRAS FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE	130

PALAVRAS INICIAIS

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.

Michel Foucault

Ao refletirmos sobre o ensino de língua portuguesa (LP), é possível que surjam variados questionamentos sobre a qualidade, a necessidade e a efetivação dessa disciplina. Isso se justifica pelo fato de que, normalmente, ela é um dos maiores destaques dentro do horário escolar porque, para esta disciplina, são reservados entre cinco a seis horários semanais, conforme observado nas escolas participantes desta pesquisa. Dentro desse período, instaurou-se, pelos documentos que regem as práticas pedagógicas em nosso país, que este componente curricular, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), deveria ser dividido entre oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e produção de texto. Contudo, na prática, essa divisão do conteúdo não ocorre de forma igualitária, o que faz com que, normalmente, no ensino de língua portuguesa no Brasil, a gramática receba maior visibilidade.

Essa visibilidade faz com que o ensino acerca da norma seja preconizado e reproduzido pelos professores durante as suas práticas pedagógicas. Afilando ainda mais a forma como acontece este ensino, estudos demonstram que, durante as aulas de gramática, os conteúdos relacionados à sintaxe dominam grande parte dos materiais didáticos (cf. MARTINS; PEREIRA, 2020). A partir disso, reconhecemos a importância dada a esse ensino e percebemos a real necessidade de sua problematização. Ancorando-nos em Veiga-Neto (2011), é importante ressaltar que problematizar não significa ser contra algo. Trazer questionamentos e reflexões acerca do ensino de língua com ênfase na sintaxe não expressa uma posição contrária ou que, automaticamente, precisamos entregar uma nova fórmula que salve o ensino, mas que questionamos no sentido de demonstrar que, por vezes, aceitamos verdades construídas como verdades verdadeiras, naturais, o que pode dificultar um pensamento crítico e inovador.

A pesquisa relacionada ao ensino de língua portuguesa é do meu interesse desde a graduação. No Trabalho de Conclusão de Curso, escolhi como tema *O livro didático como um espaço para reflexão: uma análise discursiva sobre as concepções de leitura*, cujo objetivo era analisar, por meio da AD francesa, tomando Michel Pêcheux como base teórica, a concepção de leitura adotada pelo material e como isso influenciava no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, foi apenas quando me tornei professora do ensino fundamental II que as questões relacionadas à gramática e, principalmente, à sintaxe desencadearam-me reflexões.

Iniciei o meu percurso na posição de docente de turmas do 7º ano e, nesse período, foi possível notar que dentre as seis aulas semanais disponibilizadas pela coordenação, apenas duas eram destinadas ao ensino de produção de texto, as quatro restantes reservavam-se ao ensino de gramática.

Durante as aulas de gramática, era perceptível como os conteúdos relacionados à sintaxe causavam mais dúvidas para os alunos e também aos professores. Por diversas vezes, em conversa com outros docentes da mesma área, percebia que havia um sentimento de apreensão e insegurança no que tange às especificidades desse ensino, em vista de esse saber não ter sido alcançado durante a graduação, porém, na prática escolar, ser requerido de forma tão predominante por documentos normativos, direção escolar, material didático, pais de aluno e pelos próprio alunos. Além disso, esse comportamento dos alunos de questionarem, problematizarem e discutirem conceitos que, aparentemente, não havia solução, primeiro me intimidou, depois, após se repetir em outras turmas que sucederam, fascinou-me.

Resta a dúvida sobre como essa experiência se cruzou com as analíticas foucaultianas. No último período da graduação, ao cursar uma disciplina intitulada *Discurso, dispositivos de poder e produção de subjetividade*, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior, obtive conhecimento sobre os escritos de Michel Foucault, especificamente, acerca das noções de poder e resistência. A partir disso, manifestou-se esse desejo de analisar como a escola, local em que dedicava a maior parte do meu tempo, era um ambiente ideal para investigar essas práticas. Desta forma, como suporte teórico, nosso texto se fundamenta, mormente, nos pressupostos teórico-metodológicos elaborados por Foucault, sobretudo no que o autor expõe sobre o binômio saber-poder, o foco central deste trabalho.

Propomos, então, nesta pesquisa, uma reflexão sobre os discursos que tenham como referente o ensino de língua portuguesa acentuando o ensino de sintaxe na atualidade, de modo que este ensino seja estabelecido como o nosso objeto discursivo. Como objetivo principal, busca-se, a partir da perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos, cartografar os discursos sobre o ensino de língua portuguesa em torno da sintaxe com a finalidade de identificar quais são as regras de formação que constituem esse saber. No âmbito dos objetivos específicos, elencam-se os seguintes: i) descrever as regras de formação do saber acerca da língua portuguesa em torno da sintaxe; ii) observar as relações de saber e poder que se estabelecem no ensino de português e de sintaxe; iii) compreender como se dá os efeitos de verdade produzidos nos enunciados selecionados; iv) analisar de que maneira esses discursos constituem o sujeito-professor.

Para tal propósito, surgem algumas questões de pesquisa, como: 1) O que é dito sobre o ensino de língua portuguesa em diferentes épocas? 2) De que forma esses discursos abrem espaço para os ramos específicos dessa ciência, como a sintaxe? 3) De que maneira as relações de saber-poder perpassam os discursos e normatizam o ensino de língua materna? 4) Quais vontades de verdade se efetivam nos discursos que conduzem esse ensino? 5) Como os efeitos de verdade constituem os professores e subjetivam a prática docente?; dentre outros questionamentos. Partimos da hipótese de que a rede discursiva sobre o ensino de Língua Portuguesa em torno da sintaxe incide sobre o processo de subjetivação do sujeito professor.

A metodologia a ser adotada nesta pesquisa terá natureza qualitativa e social (FLICK, 2013), visto que os dados serão obtidos por meio da realização de entrevistas no formato semiestruturada. Ainda de acordo com o estudioso mencionado, nesse tipo de entrevista, “são preparadas perguntas que cobrem o escopo pretendido”, mas, ao mesmo tempo, tem-se como objetivo “obter visões individuais dos entrevistados sobre o tema” (FLICK, 2013, p. 110). Isso corrobora com a escolha de valer-se do método arquegenealógico, presente nos escritos foucaultianos, para analisarmos tanto as entrevistas, com o propósito de investigar o que os sujeitos enunciam sobre a escola e as suas práticas, quanto para verificarmos os discursos possibilitados pelas práticas discursivas.

Os nossos *corpora* são constituídos por duas partes: a primeira contém enunciados retirados de duas revistas *on-line* de circulação nacional, a saber *Exame* e *Negócios*, quatro artigos científicos, três textos de leis e de excertos da BNCC. A partir desses enunciados, descreveremos as regras de formação que constituem o saber sobre o ensino de língua portuguesa em torno da sintaxe e quais são as vontades de verdade que perpassam esses discursos. Em seguida, nossos *corpora* são compostos por entrevistas gravadas com três professoras de língua portuguesa que lecionam na rede básica de ensino em escolas estaduais localizadas na cidade de Catalão-Goiás. Nesse momento, dedicar-nos-emos a analisar os efeitos de verdade produzidos por tais discursos e a constituição do sujeito-professor por meio de sua fala sobre si.

Inicialmente, também ocorreram entrevistas com alunos que estivessem no 8º ano do Ensino Fundamental, entretanto, após transcrição e análise superficial dos dados por parte da pesquisadora e recomendação dos professores presentes na banca de Qualificação, preferiu-se priorizar os enunciados coletados apenas nas entrevistas com os professores, em virtude de haver maior imbricamento entre as analíticas propostas e os enunciados obtidos.

A escolha de realizar entrevistas com os professores em uma escola pública se deu, essencialmente, por acreditarmos ser de extrema relevância que esses sujeitos sejam ouvidos em estudos que têm por tema o ensino. Antes de escrever *Vigiar e Punir* (1999), Foucault

esteve envolvido na criação do Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP), formado com o objetivo de “chamar atenção para o problema das prisões. ‘Não se tratava de falar pelos prisioneiros, e sim de criar condições para que os próprios prisioneiros pudessem denunciar o que de intolerável existia nas prisões francesas’. Ressaltou o impacto dessa postura sobre os meios intelectuais, citando uma frase de Deleuze: ‘Foucault nos ensinou sobre a indignidade de falar pelos outros’ (MACHADO, 2017, *site*).

Do mesmo modo, não visamos, neste estudo, falar pelo sujeito-professor, mas valer-se do que foi enunciado para uma problematização desses discursos inscritos nos regimes de saber-poder presentes na mídia, em normativas, entre outros, e, por vezes, materializados nas práticas docentes. Dessa forma, intentamos que esta investigação colabore com discussões já realizadas acerca do ensino de LP e da sintaxe na rede básica ou que ainda se desenvolverão possibilitando novas problematizações. Enquanto parte da justificativa desta pesquisa, inclui-se o caráter inovador devido ao fato de, primeiro, incorporarmos ao nosso recorte do objeto o ensino de sintaxe, assim como nos valermos das ferramentas foucaultianas para nos auxiliar em nossa perscrutação dos enunciados coletados das entrevistas realizadas com os docentes.

Até o presente momento, há estudos com temáticas similares às empreendidas nesta pesquisa, a exemplo daqueles desenvolvidos por Coracini (2000), Gomes (2015), Oliveira (2016) etc. No entanto, pautando-nos em uma busca realizada em repositórios como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, durante o período de confecção desta dissertação, observamos que esses, dentre outros encontrados, não se valeram de entrevistas com os sujeitos da educação, além de não enviasar o ensino de sintaxe às analíticas que versam acerca da subjetivação docente.

Para concretizarmos esta investigação, realizamos a divisão deste estudo em três capítulos, além das palavras iniciais e finais. O primeiro, intitulado *Perpassando as questões de língua, gramática e sintaxe pelas trilhas discursivas*, tem a finalidade de promover uma discussão teórica acerca das noções de língua, linguagem, gramática e sintaxe. Consideramos a necessidade de articular esses conceitos sob um viés discursivo, uma vez que, ainda que sejam bastante difundidos, são questões centrais deste trabalho. Neste capítulo, trouxemos à tona as reflexões que Foucault (2000) faz sobre linguagem em sua obra *As Palavras e as Coisas: uma*

arqueologia das ciências humanas. Para discorrer acerca de gramática e sintaxe, fundamentamos o nosso trabalho em estudos como os de Perini (2019), Possenti (1996), Franchi (2006) e outros.

Sob o título *A arqueologia na memória sobre o ensino de língua portuguesa*, iniciamos o segundo capítulo. Neste, abordamos as principais características do método arqueológico, valendo-nos de *A Arqueologia do Saber* (2008). Além disso, realizamos uma investigação acerca das memórias discursivas que versam sobre o que significa o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Com o fito de desenvolver as noções de história e memória, trabalhos como os de Achard (1999) e Navarro (2008) foram fundamentais.

Dedicamos para o terceiro capítulo, *A vontade de verdade sobre o ensino de língua portuguesa em torno sintaxe*, um espaço atribuído para versarmos sobre as vontades de verdade que circulam na sociedade sobre como deve ocorrer o ensino LP e da sintaxe. Posteriormente, examinaremos os enunciados retirados das entrevistas realizadas para verificarmos os efeitos de verdade que constituem tais enunciados e quais processos subjetivam o sujeito-professor. Frequentemente, ao se definir discurso utilizamos uma citação de Foucault, na qual o autor explana que os discursos “certamente são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Ao examinarmos as vontades e os efeitos de verdade na constituição docente, estaremos, com efeito, buscando fazer aparecer esse mais dos discursos em estudo.

A partir das materializações dos enunciados do sujeito professor e do sujeito aluno, temos como principal objetivo averiguar as práticas de resistência embasados no que Foucault apresenta sobre este conceito. Esperamos que, a partir das séries enunciativas elaboradas, possamos estabelecer uma regularidade entre os enunciados que versam sobre esse ensino em meio a dispersão coletada.

Por fim, após esse percurso, finalizaremos a nossa investigação na forma de *palavras finais*, na qual retomaremos as discussões apresentadas, os resultados e as perguntas de pesquisa. Contudo, conscientes da impossibilidade de esgotar a temática proposta e a análise dos enunciados aqui reunidos, convidamos aos leitores que se inquietem conosco e problematizem as questões aqui expostas sobre o ensino de sintaxe na rede básica de educação.

CAPÍTULO I - PERPASSANDO AS QUESTÕES DE LÍNGUA, GRAMÁTICA E SINTAXE PELAS TRILHAS DISCURSIVAS

Saber consiste, pois, em referir a linguagem à linguagem.

Michel Foucault

Nesta pesquisa, temos como objeto discursivo o ensino de língua portuguesa com ênfase na sintaxe. Entretanto, reconhecemos que não há possibilidade de abordar essa parte da gramática, a qual consideramos extremamente relevante, sem nos debruçarmos sobre as diferentes concepções de gramática e, de maneira mais ampla, discutir acerca das noções de língua e linguagem sob uma perspectiva discursiva. Para tanto, neste capítulo, utilizaremos, sobretudo, as análises de Foucault (2000), com o fito de explicar acerca da importante discussão proposta pelo autor sobre *As Palavras e as Coisas*. Posterior a isso, concentramo-nos, a partir de autores como Franchi (2001), Neves (1997), Possenti (2008) e outros, investigando as vontades de verdade presentes nas tentativas de definição do objeto “gramática”. Por fim, torna-se imperativo que dediquemos um tópico à concepção de sintaxe, em vista de a nossa pesquisa evidenciar essa área, contudo sem declinar os discursos sobre LP. As concepções de gramática e o que é enunciado sobre sintaxe nessas teorias mostram-se partes relevantes deste capítulo, já que acreditamos que os discursos veiculados sobre esses objetos constituem-se como condições de emergência da formação discursiva que enuncia sobre como deve ocorrer o ensino de LP e sintaxe.

1.1 Língua(gem) sob um viés foucaultiano

Caso realizemos uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas que têm como foco o ensino de língua portuguesa, provavelmente, encontraremos uma quantidade notável de estudos que, além de abordarem essa temática, apresentam uma concepção de língua e linguagem bem delimitada para pautar os seus apontamentos, conforme podemos observar em Araújo (2020), Lopes (2020), Mitsunari (2020). No entanto, se uma pesquisa empírica fosse realizada com o objetivo de identificar quais são e de que maneira essas noções são adotadas pelos professores de língua portuguesa que atuam na rede básica de ensino, possivelmente nos depararíamos com um número bastante limitado, quando colocado em comparação com a situação inicial. Isso significa que, apesar de serem consideradas dentro do espaço universitário como uma noção

precursora de outros conhecimentos linguísticos, a concepção de língua e linguagem ainda são pouco compreendidas e utilizadas por aqueles que estão à frente do ensino.

A língua é instaurada como objeto de estudo da Linguística por Ferdinand Saussure, considerado o pai da Linguística, exatamente por torná-la uma ciência. Isso ocorreu em meados do século XX, após a publicação do *Curso de Linguística Geral* (CLG), o qual, segundo Khalil (2014, p. 328), estabeleceu relações “específicas de divergência, deslocamento ou concordância com as diversas correntes que sucederam a sua obra”. O autor complementa que “os trabalhos inseridos na área da Linguística sustentam variadas noções de língua que, quando atravessadas pela noção de sistema desenvolvida pelo CLG, encaram-na de acordo com os parâmetros impostos pela perspectiva teórica adotada” (KHALIL, 2014, p. 328). Nessa perspectiva, observa-se que, ao longo da elaboração do CLG, houve preocupação em estabelecer a língua enquanto sistema. Dessa maneira, para o linguista, o estudo da linguagem comportaria duas faces “uma essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objetivo a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

No CLG, Saussure distinguia língua e fala, entretanto, colocava a fala como algo secundário. No pensamento instituído por ele, a língua era um sistema de signos, o qual se sobrepunha à fala e dispensava completamente o sujeito e a história, contudo, por meio dos estudos saussurianos, seja para dar continuidade ou para se opor ao teorizado, é que passou-se a considerar o aspecto funcional da língua, ou seja, a língua enquanto funcionamento, o teórico “estaria entre os primeiros lingüistas a olhar cientificamente para o aspecto da seleção de elementos lingüísticos no uso cotidiano da língua. Essas opções de escolha [...] seriam as responsáveis pelo funcionamento da língua como um sistema de valores” (RODRIGUES, 2008, p.16). Nesse sentido, o gesto metodológico elaborado por Saussure para conferir à linguística o caráter científico contribuiu para que, posteriormente, a Análise do Discurso (AD) pudesse pautar o seu movimento analítico sobre o funcionamento da língua.

A partir de 1960, com o advento da AD, a língua, analisada pelo viés estruturalista, em que as questões principais eram a fonética e a morfologia, deixa de ser o objeto de estudo e, conforme Orlandi (2003), são os discursos que passam a ser o alvo em questão para essa disciplina, ainda que a língua e a gramática a interesse. Nesse momento, consoante Miranda (2012, p. 21) “a relação entre linguística e história toma um novo rumo ao tomar o discurso como objeto de estudo e não exclusivamente a língua. A Análise de Discursos nasce tentando dar conta do que Saussure teria excluído de suas análises: a história, o referente e o sujeito”. Contudo, é importante frisar que a Análise do Discurso se ramificou e apresenta diferentes

vertentes, o que fez com que conceitos tidos como universais dentro da área, a exemplo a noção de discurso, fossem mobilizados de formas distintas. Devido a isso, nos estudos empreendidos por Foucault, foco deste trabalho, essa tríade, desconsiderada por Saussure – discurso, história e sujeito – é uma questão central.

Entretanto, Butturi Junior (2018, p. 190) nos relembra que em *A Arqueologia do Saber*, Foucault “se eximia de discutir as relações entre a linguagem e o mundo”, e percebe-se, nesta obra, que o objeto de estudo do autor é o arquivo e não a linguagem. Por outro lado, o pesquisador foucaultiano faz uma ressalva quanto ao que pode ser levado em conta a respeito do termo linguagem:

[...] é preciso lembrar que essa linguagem a que se remete pode ser lida ao menos de três maneiras: estruturalmente, próxima de uma *langue* como sistema de regras que gera sentenças, uma organização formal (e então, temos Foucault negando suas primeiras impressões a respeito de um estruturalismo); literariamente, como um espaço exterior, pré-discursivo, prenes de resistência e subversão tipicamente modernistas; enunciativamente, aos moldes benvenistianos, o que exige um espaço entre a estrutura semiótica e o ato do sujeito falante (BUTTURI JUNIOR, 2018, p. 190, *grifo do autor*).

De fato, a linguagem enquanto sistema de regras não é o cerne do pensamento foucaultiano. Interessa ao autor, por sua vez, problematizar a relação existente entre linguagem e o sujeito. Isso é explicitado em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, em que Foucault (2000, p. 468) busca responder “Que relação existe entre a linguagem e o ser do homem?”. Ressalta-se que não está sob o nosso horizonte propor uma definição única sobre linguagem e apontá-la como pertencente a Foucault, autor que sempre negou os rótulos, não fixava os seus pensamentos em teorias, tampouco seguia as regras impostas pelo o que a tradição determinava. O que está sob o nosso enfoque é, a partir de *As palavras e as coisas* (2000), compreender quais são as condições que possibilitaram a linguagem no formato como a conhecemos na modernidade, apresentadas por Foucault neste empreendimento dedicado a compreender como o homem tornou-se objeto das ciências humanas.

Nesta obra é possível observarmos a formação dos saberes em diferentes épocas. Após a análise do quadro *Las meninas*, no capítulo intitulado *A prosa do mundo*, Foucault (2000) demonstra como que, até o século XVI, a semelhança tinha por papel construir o saber do ocidente. Entretanto, essa função se pluralizou e, para o filósofo,

Foi ela que, em grande parte, conduziu a exegese e a interpretação dos textos: foi ela que organizou o jogo dos símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiou a arte de representá-las. O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. [...] E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar (FOUCAULT, 2000, p. 23).

Consoante o pressuposto acima, percebe-se que a relação entre o conhecimento e a linguagem mostrava-se intrínseca, até porque as ciências humanas em estudo apresentavam-se como linguagens “por serem e comunicarem representações acerca do homem, tal como a economia, a biologia, a psicologia, a sociologia etc.” (PEREIRA, 2011, p. 93). Neste sentido, a linguagem mostra-se como o instrumento necessário para que se obtenha conhecimento sobre o homem. Nesse primeiro período de análise empreendido por Foucault, o saber era apreendido a partir da interpretação da natureza a partir da similitude, o que, para a época, detinha um certo positivismo nesta forma de produção do conhecimento.

A semelhança era articulada ao saber a partir de quatro figuras principais que indicavam essas relações, a *convenientia*, a *aemulatio*, a *analogia* e o *jogo das simpatias*. De forma sucinta, a *convenientia* é explicada como a aproximação entre as coisas que possibilita um emparelhamento e, por isso, tornam-se convenientes. Em seguida, Foucault (2000, p. 24) discorre sobre a *aemulatio*, porém, para nossa breve compreensão, entendemos essa similitude como “uma espécie de conveniência, mas que fosse liberada da lei do lugar e atuasse, imóvel, na distância”. Por outra forma, não se faz mais necessário uma aproximação espacial em que ocorresse o contato “as coisas podem se imitar de uma extremidade à outra do universo sem encadeamento nem proximidade”.

Enquanto a *analogia* possibilita a semelhança de maneira mais sutil entre as relações, “seu poder é imenso, pois as similitudes que executa não são aquelas visíveis, maciças, das próprias coisas” (FOUCAULT, 2000, p. 26), mas sim aquelas que sejam permitidas por uma relação ainda que tênue. Por fim, a *simpatia*, descrita por Foucault como a mais poderosa forma de assemelhar as coisas, “tem o perigoso poder de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua individualidade - de torná-las, pois, estranhas ao que eram. A simpatia transforma” (FOUCAULT, 2000, p. 27). Ora, se todas as coisas aqui se tornam idênticas, surge uma ameaça de que tudo se assemelhe e por isso se torne finito.

Então, Foucault acrescenta à simpatia, sua figura opositora - a antipatia. É papel da antipatia assegurar que “a identidade das coisas possa se assemelhar a outras, sem, contudo, se dissiparem, preservando a sua singularidade” (FOUCAULT, 2000, p. 34). É como se a simpatia

e antipatia retomassem todas as três formas de similitude e as comportassem de modo que “as coisas não cessem de se aproximar e de mantê-las a distância” (FOUCAULT 2000, p. 29). Por meio dessas quatro figuras, *convenientia*, *aemulatio*, *analogia* e *simpatia*, tornou-se possível positivar e compreender de que forma as coisas se assemelhavam e significavam. Contudo, como buscar o sentido nesse período significava “trazer à luz o que se assemelha”, além das quatro noções apresentadas acima, para que essa similitude se concretize também é necessária a assinalação, ou seja, para que as coisas sejam colocadas em semelhança, elas precisam estar efetivamente inscritas.

Com a assinalação, Foucault passa a questionar a linguagem que é propiciada por essa “marca visível” no mundo. Ele assevera que “convém nos determos mais sobre essa própria linguagem. Sobre os signos de que é formada. Sobre a maneira como esses signos remetem ao que indicam” (FOUCAULT, 2000, p. 30). Essa problematização acerca do funcionamento da semelhança não se dá por acaso. Para o autor, essa forma de conceber os saberes trouxe consequências para a época, uma vez que “colocando a semelhança [...] como nexos entre o signo e o que ele indica, o saber do século XVI condenou-se a só conhecer sempre a mesma coisa” (FOUCAULT, 2000, p. 42). Pensar o saber por meio da similitude indicava compreender que essas não escapariam mais indefinidamente, uma vez que se apoiavam sempre umas nas outras, isso fazia com que tivessem um “domínio perfeitamente cerrado”.

Com a chegada do século XVII, conforme explicita Foucault, após a publicação de *Dom Quixote*, o saber passa a ser representado e fixa o limite final da similitude,

Dom Quixote desenha o negativo do mundo do Renascimento; a escrita cessou de ser a prosa do mundo; as semelhanças e os signos romperam sua antiga aliança; as similitudes decepcionam, conduzem à visão e ao delírio; as coisas permanecem obstinadamente na sua identidade irônica: não são mais do que o que são; as palavras erram ao acaso, sem conteúdo, sem semelhança para preenchê-las; não marcam mais as coisas (FOUCAULT, 2000, p. 65, *grifos do autor*).

Dessa maneira, na episteme Clássica, as palavras não mais se assemelham às coisas. Entretanto, a linguagem não deixa de ser parte essencial na construção do saber neste período. Pelo contrário, a linguagem passa a ser constituída pela ordem, uma vez que a similitude é vista como um período em que não havia regras, no qual os signos eram colocados lado a lado sem razão. Conforme Foucault (2000, p. 65) aponta, para Descartes, o período clássico exclui a semelhança “como experiência fundamental e forma primeira do saber”. A crítica cartesiana expõe as confusões acerca da linguagem advinda de uma semelhança indiscriminada entre os

signos, contudo não deixa de lado a comparação. Faz com que a comparação ocorra sob a medida e a ordem, sendo que, “a medida permite analisar o semelhante segundo a forma calculável da identidade e da diferença” (FOUCAULT, 2000, p. 67). O saber constitui-se, então, pela identidade e diferença.

Atribuir o saber à comparação por meio da ordem fez com que, apenas quando a semelhança fosse “encontrada, pela medida, a unidade comum, ou mais radicalmente, pela ordem, a identidade e a série das diferenças” (FOUCAULT, 2000, p. 69), é que seria admitida. Além disso, a infinitude alcançada no século XVI foi substituída por uma racionalidade que conseguiria demarcar o sistema das similitudes. Uma das principais modificações listadas por Foucault, alcançada no século XII, seria que as palavras não mais eram a marca da verdade, como algo inerente, naquele momento, as palavras poderiam apenas traduzi-la, caso conseguissem, do contrário não alcançariam a verdade. Um pouco mais a frente, Foucault nos explica que o papel da linguagem, no século XVI, era instaurar a função significante das coisas, pois ainda que elas não fossem desvendadas, “nada perdiam de sua consistência”. Já no século XVII, “a razão ocidental entra na idade do juízo” (FOUCAULT, 2000, p. 84), e é o conhecimento do signo que faz com que ele se constitua.

A “idade do juízo” permanece soberana e a representação significa que “a linguagem representa o pensamento como o pensamento se representa a si mesmo” (FOUCAULT, 2000, p. 107), ou seja, representar não sugere uma tradução exímia ou reprodução exata do pensamento. No Renascimento, a linguagem “estava numa postura de perpétuo comentário”, e esse comentário exigia a presença preexistente do texto, enquanto que, no Classicismo, o texto se apaga e quem ganha destaque na representação é o discurso.

Ora, quando esse discurso se torna, por sua vez, objeto de linguagem, não é interrogado como se dissesse alguma coisa sem o dizer, como se fosse uma linguagem retida em si mesma e uma palavra fechada; não se busca mais desvelar o grande propósito enigmático que está oculto sob seus signos; pergunta-se-lhe como ele funciona: que representações ele designa, que elementos recorta e recolhe, como analisa e compõe, que jogo de substituições lhe permite assegurar seu papel de representação. O *comentário* cedeu lugar à *crítica* (FOUCAULT, 2000, 110, *grifos do autor*).

Sendo assim, a crítica deixa de lado a interpretação e passa a questionar o funcionamento do discurso. É por meio dela, que era possível determinar a relação existente entre o que era representado e a linguagem. Contudo, não é neste período que o discurso torna-se objeto passível de análise da forma como conhecemos na contemporaneidade. Tener (1995, p. 48) assegura que “a partir do final do século XVIII e começo do século passado a episteme ocidental

se reorganiza. [...] Já não nos contentamos com analisar representações. A verdade não mais habita o universo transparente das idéias. Precisamos arrancá-la à espessura das coisas”. Encerra-se a ordem clássica da linguagem.

No período em que se inicia a modernidade, a linguagem deixa de ser instrumento de representar e passa, por meio da historicidade, a ser o seu próprio objeto de saber, “[...] a linguagem se dobra sobre si mesma, adquire sua espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem” (FOUCAULT, 2000, p. 409). Este novo modo de encarar a linguagem possibilita a instituição desta área enquanto ciência. Dá-se início a uma época em que a existência do saber e do homem enquanto objeto deste saber não eram considerados determinadores e preexistentes da linguagem, mas que esta é o que determina o surgimento destes. A ênfase dada, ao longo desse tópico, para compreendermos as condições que possibilitaram a linguagem no formato contemporâneo antecipa um fator crucial para as discussões que serão realizadas, a linguagem não pode ser considerada como algo natural, concedida à humanidade em uma origem inacessível. Além de assimilarmos o fato de que se trata de uma construção, é necessário investigar quais são as condições que tornaram possível diferentes formatos de linguagem.

Por muito tempo, a gramática geral centralizou os estudos acerca da língua, muitos foram os teóricos que se dedicaram a estabelecer as regras e a formação deste campo do saber. Contudo, ainda hoje, faz-se necessário investigar quais são as vontades de verdade que afluem nas principais concepções de gramática que se instauraram nas práticas pedagógicas atuais, devido a isso, no próximo tópico, dedicar-nos-emos a compreender um pouco mais sobre o referido assunto.

1.2 Afinal, o que é gramática?

A pergunta acima constituiu-se uma paráfrase do título *Mas o que é mesmo “gramática”?*, obra bastante utilizada neste tópico, do autor Carlos Franchi (2006); assim como àquelas escritas por Maria Helena de Moura Neves (1997), e pelo pesquisador e escritor Sírio Possenti (1996), com sua obra intitulada *Por que (não) devemos ensinar gramática na escola?* Responder a essa questão – o que é gramática – não está no escopo deste trabalho, já que não pretendemos prescrever uma única gramática como verdade absoluta e universal que deva ser seguida por todos os professores de língua. Assim, por que empregamos esforços em trazer tais obras à seção? Empenhamos os nossos estudos nos métodos foucaultianos, devido a isso abordamos as concepções de gramática não para conceituá-las, mas sim para apontar vontades

de verdade que se manifestam dessas tentativas de definição ao longo do tempo, que porventura podem ou não aparecer nos discursos dos professores entrevistados, portanto em sua subjetivação.

Para justificar esta seção, valemo-nos das palavras de Franchi (2006, p.11), ao explicar por que discutir sobre gramática ainda é fundamental. O autor apresenta duas afirmações de professores que servem de fundamento para nós, uma vez que veiculam discursos pertencentes à formação discursiva que evidencia uma forma ideal de ensino em detrimento de outras.

O objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos e compreendê-los de um modo criativo e crítico. Assim, são mais importantes, na escola, as noções relativas ao texto e ao discurso e a análise textual e não as noções gramaticais e as análises sintáticas. A gramática não tem nada a ver com texto, nem com discurso, e muito menos com os processos de produção e compreensão do texto (FRANCHI, 2006, p. 11).

Ao nos atentarmos às declarações, percebemos que há uma negação à gramática em detrimento aos estudos relacionados ao texto. Contudo, é importante destacar que para o termo gramática, ao longo dos estudos linguísticos, diversas concepções foram criadas. Logo, ao proferir “gramática não tem nada a ver com texto, nem com discurso”, seria necessário questionar o sujeito em questão para compreendermos o significado dos termos “gramática” e “discurso”. O estudo da gramática de uma língua é prática existente desde a Grécia Antiga, sabendo que “o poder produz saber, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber” (FOUCAULT, 1989, p. 30), concluímos que, desde os primeiros estudos que compuseram a noção de gramática, este saber, por meio das diferentes relações de poder e vontades de poder, certamente já foi atualizado, contestado, reformulado, etc. Portanto, é significativo demonstrarmos algumas das concepções existentes de gramática.

Inicialmente, fazemos referência a um capítulo da obra de Possenti (1996) intitulado *O papel da escola é ensinar língua padrão*, para ilustrar que língua padrão e gramática não são sinônimos. Ao leitor que possui o entendimento de que língua padrão e gramática compreendem o mesmo significado, o título citado pode soar como *O papel da escola é ensinar gramática*, ideia que, ao ler a obra, é descartada por Possenti, uma vez que, para o autor, é possível ensinar a língua padrão sem que seja necessário dedicar-se à gramática dessa variação. A referência feita ao capítulo tem por finalidade limitar essa percepção de que a gramática corresponde apenas a regras e não aos aspectos linguísticos da língua. Elencamos neste tópico três principais concepções existentes, a saber gramática normativa, gramática descritiva e a gramática funcional.

Franchi (2006, p. 16), conceitua a gramática normativa como “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. O uso do adjetivo “bem” representa um ideal que permanece na atualidade, no qual saber este sistema de normas significa dominar a língua materna. Denominar um conjunto de regras que estabelece um padrão de como se deve falar e escrever de gramática normativa não pode ser considerada como uma ação impensada. Foucault (1975), ao explicar sobre o funcionamento da disciplina, expõe de que maneira a normatização do indivíduo é necessária para obtenção do seu controle.

Esse entendimento acerca do que é bom ou ruim em um uso específico da língua baseado na utilização que escritores renomados fazem não é recente, a *Nomenclatura Brasileira de Gramática*, justifica a escolha dos nomes utilizados, para a gramática brasileira, a partir de observações e comparações ocorridas aos textos literários e livros publicados de autores de renome. Nesse momento, em que se define quem pode ser considerado um bom autor que servirá à vontade de verdade vigente, é que se inicia o processo que institui apenas à norma-padrão o *status* de prestígio, em razão de os autores selecionados sempre pertencerem às classes altas da sociedade.

Anterior a isso, conforme discutido no tópico acima, no século XVII, durante o Classicismo, período em que se procurava por uma logicidade para representar o pensamento, uma teoria de gramática geral foi estabelecida pelos gramáticos de Port-Royal. A representação do signo necessitava seguir o ordenamento do pensamento para que a linguagem agisse como “a *análise* do pensamento” (FOUCAULT, 2000, p. 114, *grifos do autor*).

Essa retomada à gramática geral também traz à tona um fato acerca da língua abordado na época clássica e reavivado na modernidade, a vontade de criação de uma língua universal,

a Gramática, como reflexão sobre a linguagem em geral, manifesta a relação que esta mantém com a universalidade. Essa relação pode receber [...] a possibilidade de uma *Língua universal*. Na época clássica o que designa por língua universal não é o falar primitivo, inato e puro, capaz de restaurar, se fosse reencontrado para além dos castigos do esquecimento [...] Trata-se de uma língua que seria suscetível de atribuir a cada representação e a cada elemento de cada representação o signo pelo qual podem ser marcados de um modo unívoco; [...] possuindo os instrumentos que permitem indicar todas as relações eventuais entre os segmentos da representação, ela teria, por isso mesmo, o poder de percorrer todas as ordens possíveis (FOUCAULT, 2000, p. 116, *grifos do autor*).

A gramática normativa ao padronizar a língua e instituir os desvios como erros resgata esse imaginário de unificação e perfeição acerca dos fenômenos linguísticos. Esse movimento

faz com que a gramática atenda mais a um fator político e social do que à necessidade de comunicação entre os falantes. Travaglia (2002, p. 138), ao assumir que o ensino da norma-padrão pode e deve acontecer, assevera a gramática como “conjunto de regras sociais para uso da língua que são estabelecidas a partir de critérios de natureza menos linguística e mais política”. O que se torna parte dos motivos para que seja ensinada aos alunos, uma vez que possibilita não só a compreensão, mas o “acesso a bens culturais acumulados em determinada forma de língua (a variedade culta em todas as suas formas: científica, literária, oficial, jornalística, etc.)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 138).

Neste âmbito, é notável que a normatividade presente nesta concepção gramatical aponta para uma vontade de verdade que pressupõe a língua como objeto universal, no qual, caso os falantes detenham todas as suas regras, poderão se comunicar de forma homogênea. Além disso, a presença da norma aponta para um atravessamento do discurso de tradição, uma vez que, segundo Foucault (2008, p. 19), “a noção de tradição (...) permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem”, deste modo a gramática serviria como instrumento de pensar a história e a própria língua como algo contínuo, instituído positivamente na sociedade em uma origem inquestionável.

Possenti (1996, p. 63) observa ainda que, além de a definição desse tipo de gramática ser “conjunto de regras que devem ser seguidas”, o autor parte do pressuposto de que esse é o tipo mais difundido e conhecido entre os professores, principalmente, pelo uso frequente desses compêndios na confecção de materiais didáticos. Em consonância ao autor, dedicaremos mais espaço aos tipos de gramáticas menos difundidos, a descritiva, a internalizada e a funcional. Contudo, a ordem estabelecida neste trabalho não corresponde, necessariamente, àquela ocorrida historicamente, dado que não temos como objetivo analisar a linearidade do objeto “gramática”, mas, sim, observar como tais teorias surgiram como uma alternativa à gramática normativa.

Nesse sentido, ao analisarmos a que vontade de verdade serve a gramática descritiva, faz-se necessário nos atentarmos ao adjetivo facultado para a composição de sua nomenclatura - descritiva. Perini (2008, p. 08) elucida a descrição “como a apresentação sistemática dos fatos da língua – não a elaboração ou validação de alguma teoria específica da linguagem. E não há aqui preocupação de caráter comparativo, tipológico ou universal”. É como se a teoria descritiva tivesse como cerne a neutralidade diante a língua, a fim de que houvesse apenas a descrição do fato e não o julgamento acerca do certo e errado. Todavia, esse efeito de verdade

neutro não pode ser alcançado em vista de os linguistas que se propõem a descrição o fazem a partir de teorias já existentes no âmbito linguístico, o que direciona o trabalho a ser realizado.

A divisão entre norma e descrição não faz com que a gramática, enquanto sistema de regras, exclua sistemas de descrições para compor os seus manuais como se uma concepção eliminasse a outra por completo. Entretanto, a gramática normativa, conforme aponta Franchi (2006, p. 18), apesar de reconhecer os fatores externos à língua, como a condição social, regional, idade, dentre outros, não permite que apenas os fatores linguísticos sejam levados em consideração, de modo que existem “subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas, e acadêmicos e de classe” e é “essa concepção, matizada de diversos modos que ainda predomina na maioria de nossas práticas escolares sobre a linguagem”. Ainda que esse espaço escolar seja ocupado por sujeitos heterogêneos que utilizam a língua em suas diversas variedades.

A gramática descritiva pode ser compreendida como um “sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 20). Essa concepção traz consigo uma ideia de que, nesse caso, saber gramática não é dominar as regras da norma-padrão, mas “ser capaz de distinguir nas expressões de uma língua as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando a sua gramaticalidade” (FRANCHI, 2006, p. 20). Em outros dizeres, não há espaço para críticas ou julgamentos que categorizam determinados erros como certos ou errados, há apenas um entendimento do funcionamento de uma língua, tomando por base a utilização de seus falantes.

Possenti (1996) apresenta uma metáfora para tornar mais didática a assimilação desta noção. Conforme explica, por não haver uma valoração presente na descrição, os linguistas que se propõem a este trabalho se assemelham a botânicos que precisam descrever a estrutura de uma planta, os quais certamente não se preocupam em criticar as características encontradas, mas apenas descrevem e classificam os fatos linguísticos observados. Isso produz um efeito de que a descrição é neutra, livre de preconceitos e de prescrição. No entanto, é necessário que os professores fiquem atentos se a norma não utiliza esse tipo de gramática como instrumento para sua ordenação.

Em sua obra *Gramática Descritiva do Português* (2005), Perini afirma que um dos problemas ao propor a elaboração de uma gramática descritiva, é definir qual língua será descrita. Se pensarmos no termo “língua portuguesa”, perceberemos que há uma numerosa quantidade de variações possíveis dessa língua, sobre isto, ele explica que

todos podemos distinguir claramente a fala de um português de Lisboa da de um brasileiro de Belo Horizonte; podemos igualmente distinguir a fala de um indivíduo criado na cidade, com segundo grau completo, idade uma pessoa criada no campo e analfabeta. E podemos também distinguir entre um texto escrito e a transcrição literal de um texto falado (PERINI, 2005, p. 23).

Dessa forma, uma gramática descritiva da língua portuguesa demanda a escolha de qual variedade linguística será levada em consideração. Consoante a afirmação acima, Franchi (2006, p. 23), observa, pelo menos, duas formas em que a gramática normativa pode se infiltrar na descrição, sendo a primeira “quem está descrevendo uma língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular como devendo ser ‘a priori’ rejeitados por vulgares. Como se eles não existissem ou não deveriam existir como fatos”. Enquanto no segundo aspecto, “o gramático pode reintroduzir os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondem a esse ‘uso consagrado’” (2006, p. 23). Em outras palavras, fica a critério da vontade de saber do linguista que aspecto ou variedade da língua em observação será analisado, e dos professores que têm a incumbência de analisar a gramática em uso para verificar a variedade linguística privilegiada no compêndio.

Ao discutir sobre o conceito de gramática descritiva, é comum que alguns autores utilizem, ao explicar o processo descritivo dos fenômenos linguísticos, o termo função. Interessa-nos essa ressalva, dado que, por meio de uma quantidade significativa de obras, a professora Maria Helena de Moura Neves descreve a concepção que possui sobre a gramática funcional. Em sua obra intitulada *A Gramática Funcional* (1997), a autora, ainda na introdução, torna explícito que dentro do funcionalismo há inúmeros modelos diferentes, no entanto em busca de uma similaridade, pontua qual é o objetivo desse tipo de estudo, “a gramática funcional, aponta Nichols (1984, p. 97), embora analise a estrutura gramatical, inclui na análise toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo” (NEVES, 1997, p. 03).

É válido notar a observação que a autora faz em referência aos significados que podem ser atribuídos ao termo função a fim de demonstrar que o simples fato de atribuir esta palavra às pesquisas não faz com que sejam caracterizadas de imediato. Um exemplo da pluralidade encontrada é o fato de esta palavra poder ser utilizada na matemática “o valor matemático de grandeza dependente de uma ou de diversas variáveis” (MARTINET *apud* NEVES, 1997, p. 06), assim como para nomear uma teoria na área da linguística idealizada por Roman Jakobson, funções da linguagem, a qual envolve o saber relacionado aos elementos da comunicação e às

funções que a linguagem pode exercer, estruturando os objetivos idealizados pelo emissor ao enunciar.

Sendo assim, faz-se importante que o termo função utilizado na elaboração do nome da teoria da gramática funcional não seja compreendido com base no entendimento prévio que se possui do termo. De forma bastante precisa, Neves (1997) apresenta o que entende por gramática funcional,

Uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso (NEVES, 1997, p. 15).

Consoante o exposto, observa-se que a gramática funcional tem por objetivo expor a competência comunicativa dos falantes a partir do uso das línguas naturais. Não há preocupação exclusiva com a parte sistemática da língua como ocorre nas correntes formalistas, o funcionalismo se preocupa em analisar “a relação sistemática entre as formas e as funções em uma língua” (NEVES, 1997, p. 114). Em um movimento para resumir o objetivo do funcionalismo, Neves (1994, p. 115) recorre a “Martinet (1978), que aponta, como objeto da verdadeira lingüística, a determinação do modo como as pessoas conseguem comunicar-se pela língua”, destaquemos a expressão utilizada pelo autor “a verdadeira linguística”, com o fito de corroborar com o entendimento de que cada teoria que possui como escopo propor uma nova concepção do objeto “gramática” o faz com o propósito de se instituir enquanto única verdade possível e se sobrepõe às outras a fim de que seja considerada como mais adequada à pedagogia vigente.

Pautada em um ensino que objetiva a interação entre os falantes, o funcionalismo, de certa forma, tem como ponto de emergência a necessidade de analisar como a comunicação por meio de uma língua natural é possibilitada, suprimindo as teorias que veem a gramática apenas como um sistema de regras em que os fatores externos não os afetam e que possuem como propósito a expressão do pensamento. Representa uma vontade de verdade que atende a um novo saber a ser produzido dentro da linguística, no qual a língua passa a ser considerada instrumento de interação social com a função de viabilizar a comunicação, em situações comunicativas que compreendam tanto as situações internas quanto as externas da língua.

Ademais, após as ponderações realizadas, concebemos que, ao proferirmos o termo gramática, que seja de forma desassociada a apenas à gramática normativa, mas compreendendo

a que tipo de saber estamos nos referindo. Há, infelizmente, um discurso comum em que tudo o que se é relativo a regras da língua é correlacionado à gramática normativa, no entanto podemos evidenciar que há inúmeras correntes teóricas com diferentes vontades de verdade concorrendo entre si para estabelecerem-se como verdade absoluta. No próximo tópico, ocupamo-nos de um ramo específico da gramática, ponto central deste trabalho, a sintaxe, a fim de descrever quais são os pontos em que há convergência ou divergência desta área dentro das teorias gramaticais citadas.

1.3 Sujeito, verbo e complemento: breves apontamentos sobre a sintaxe

Um dos primeiros ensinamentos baseados na gramática normativa em uma aula de sintaxe é o de que a ordem direta da oração é composta de sujeito, verbo e complemento. Este princípio baseia inúmeras outras noções, como a pontuação, regras de concordância em situações nas quais o sujeito esteja posposto ao verbo, regência verbal, etc., contudo, iniciar o estudo da sintaxe apontando a ordem das orações diz muito sobre qual é o objetivo deste ramo da gramática. Explicitar o que vem a ser a sintaxe a partir de autores pertencentes às suas respectivas correntes linguísticas não nos coloca em uma posição de preferência a uma ou outra concepção de gramática. Essa pesquisa não tem por finalidade prescrever uma nova forma de se ensinar a sintaxe, mas dispomos de um trabalho no qual buscamos identificar como se dá a formação desses discursos que visam prescrever o ensino de língua em torno da sintaxe.

Faraco e Moura (1996) explicam a sintaxe em comparação com a morfologia. Eles reiteram que esta última tem por objetivo separar e classificar e distribuir as palavras em classes, logo a morfologia se ocuparia em estudar essas classes gramaticais constituídas pelas palavras. Em forma de progressão, os autores explicam que além das palavras, existem as frases, sendo assim a sintaxe institui-se como “parte da gramática que estuda essas combinações e relações entre as palavras da frase” (FARACO; MOURA, 1996, p. 307). As relações entre as palavras da frase podem ser divididas em áreas que interessam à sintaxe, a saber função sintática - a qual diz respeito à função que as classes gramaticais exercem nas frases, como sujeito, predicado, etc.; sintaxe de colocação - parte que dispõe da colocação das palavras, por exemplo, as regras acerca da colocação pronominal; sintaxe de concordância – análise das regras de concordância, como a nominal e verbal e a sintaxe de regência – cujo objetivo é organizar a dependência das palavras na frase, tal como a exigência de preposição na complementação de um verbo, dentre outros.

A divisão retratada acima refere-se ao que podemos denominar de análise sintática, atividade muito disseminada nos materiais didáticos que possuem a gramática normativa como embasamento. Azeredo (2015, p. 198) desenvolve uma discussão sobre o que ele denomina *Sintaxe Normativa Tradicional*, em que a conceitua como o “sistema de regras que presidem à disposição das palavras na frase e regem as alterações a que estão sujeitas em virtude das relações que contraem umas com as outras”. Para o autor, “o trabalho com a sintaxe normativa promove uma intervenção no uso da língua”, que visa “uma forma ideal - ou única considerada correta- de emprego da língua”. Essa aceção certifica a vontade de verdade de universalização da língua proposta pela Gramática Tradicional (GT). Por conseguinte, é comum que a sintaxe, dentro da concepção normativa, seja prescritiva quanto ao que é considerado certo ou inadequado no uso da língua e apresente conteúdos, como concordância, regência, pontuação, entre outros.

Perini (2019), ao fazer uma crítica a esse tipo de entendimento, explicita que reduzir a sintaxe à norma faz com que os fatos linguísticos não consigam ser explicados em sua totalidade. Apesar de caracterizá-la também como “ordem dos termos”, o autor enfatiza que apenas o ordenamento não é suficiente, pois “o falante pode manipular a ordem dos termos para controlar a mensagem que deseja transmitir” (2019, p. 22). Ao enunciar para além da ordem, o autor se filia ao que podemos denominar de sintaxe descritiva, na qual há uma relação intrínseca entre fatos de forma e fatos de significado. Enquanto a sintaxe normativa apresenta conceitos tradicionais como o sujeito ser aquele que pratica a ação, na sintaxe de descrição há uma diferenciação entre o agente, elemento que pratica a ação e exerce uma função semântica, e o sujeito, parte que concorda com o verbo e possui função sintática.

Ainda em sua produção, o pesquisador enfatiza a produção de Evanildo Bechara, a qual seria uma gramática de caráter normativo que melhor atende ao conceito de sintaxe.

A parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a morfologia (estudo da palavra e suas ‘formas’) e a sintaxe (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas). Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de ‘formas’, ainda que seja combinação com zero ou ausência de ‘forma’; assim, toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a própria oração não deixa de ser uma ‘forma’ (na lição tradicional, ela não pertence ao domínio da morfologia) (BECHARA, 2009, p. 39).

Na elucidação de Bechara, percebemos que a divisão tradicional entre as áreas, morfologia e sintaxe, a rigor, não deve existir, pois, conforme o gramático, na língua as formas sempre se combinam, então o estudo destas não poderia ocorrer de forma seccionada. A

preocupação com o estudo da ordem e da função das palavras não é objeto de estudo específico da modernidade, voltamos à *As Palavras e as coisas* para verificar registros de que desde o século XVI, há essa preocupação.

Ramus dividia sua gramática em duas partes. A primeira era consagrada à etimologia, o que não quer dizer que se buscasse aí o sentido originário das palavras, mas sim as ‘propriedades’ intrínsecas das letras, das sílabas, enfim, das palavras inteiras. A segunda parte tratava da sintaxe: seu propósito era ensinar ‘a construção das palavras entre si mediante suas propriedades’ e consistia ‘quase que apenas em conveniência e mútua comunhão das propriedades, como a do nome com o nome ou com o verbo, do advérbio com todas as palavras às quais é associado, da conjunção na ordem das coisas conjugadas’ (FOUCAULT, 2000, p. 48).

Apesar de há muito tempo estar relacionada ao ordenamento, diante os funcionalistas, a sintaxe não é vinculada a essa definição difundida. Diante às múltiplas teorias existentes dentro do funcionalismo, fundamentamos essa breve explanação sobre a sintaxe funcional nos escritos de Neves (1997).

Azeredo (2015, p. 198) se preocupa em homogeneizar parte da definição utilizada para a sintaxe em sua obra “deixemos claro, preliminarmente, que, seja numa ótica tradicional ou moderna, a sintaxe de uma língua como a portuguesa constitui o sistema de regras que presidem à disposição das palavras na frase e regem as alterações a que estão sujeitas”. Enquanto que Perini (2019) adverte que a ordem dos termos deve ser levada em conta, desde que não seja o único fator central na análise linguística. De modo contrário a essas teorizações, Neves (1997, p. 24) compreende a sintaxe como parte do processo da interação social estabelecida pela linguagem, dependente das regras pragmáticas, ou seja, a sintaxe “é vista como a codificação de dois domínios funcionais distintos: a semântica (proposicional) e a pragmática (discursiva)”. Por levar em conta o aspecto interacional entre os sujeitos, no funcionalismo, a sintaxe leva em conta fatores discursivos, ligados às necessidades de expressão dos usuários e dirigidos pelos propósitos comunicativos.

A partir da evolução dos estudos linguísticos, houve também uma crescente produção bibliográfica acerca do ensino de sintaxe. Conteúdo presente em documentos normativos como a BNCC, a sintaxe integra grande parte dos índices dos materiais didáticos, por consequência ocupa um tempo considerável das rotinas pedagógicas do ensino de língua portuguesa. Cortez (1999, p. 177), em um estudo direcionado a essas questões, pontua que nos livros didáticos analisados “mais de 70% dos conteúdos gramaticais apontam para a sintaxe e morfologia, em detrimento do trabalho com texto (menos de 3%)”, se fizéssemos esse exercício de análise dos

principais materiais didáticos distribuídos no país para a rede pública de ensino, provavelmente, também chegaríamos à conclusão de que os tópicos relativos à sintaxe abrangem a maior parte do conteúdo desses livros.

Esse estudo cabal que objetiva capacitar os alunos para que consigam desenvolver análises sintáticas completas toma ainda mais importância em algumas instituições privadas de ensino que prezam pelo aprendizado por meio de apostilas e livros repletos de matérias conteudistas, normalmente, incentivadas pelos conteúdos cobrados em vestibulares, concursos e outros processos seletivos e, quase sempre, cobradas pelos responsáveis que acreditam que a melhor forma de acontecer o ensino/aprendizagem é a utilização integral desse material.

A escolha e a integralização da sintaxe como componente curricular não ocorreram de forma acidental ou espontânea. Possenti (1984) destaca que a gramática, principalmente, a normativa associa-se intimamente à política. Trazendo à tona a própria citação que o autor faz de Foucault no final do capítulo “o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura”, corroborando com a ideia de Foucault e também o citando, Gregolin (2020) relembra que a língua é um instrumento do poder. Nesse sentido, a elevada importância dedicada à norma-padrão é um fator social e político.

Em entrevista concedida, Gregolin (2020) explica o panorama histórico acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil, a autora preconiza que, até meados dos anos 70, apenas a elite social frequentava o espaço escolar, no qual a própria variante utilizada por esses era a padrão. Apenas com a ampliação que houve das escolas com a implementação do ensino tecnicista é que passaram a frequentar esse espaço indivíduos que se valiam de outras variedades linguísticas, com o objetivo de se formarem da norma dominante. O professor Sírio Possenti aponta que o que há de mais político na gramática normativa é o fato de ela ser excludente. O seu processo de formação foi baseado na exclusão de outras formas consideradas indignas de constituir uma variante para a classe elitizada.

Em primeiro lugar, excluem a fala, considerando propriamente corretas apenas as manifestações escritas (ou as faladas que as repetem, que continuam, na verdade, sendo escritas...). Sabe-se que a escrita, como a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela, embora esteja claro que as duas modalidades são diversas em numerosos aspectos de que não cabe aqui tratar. Ao eleger a escrita, não elegem qualquer manifestação escrita: adotam como modelo a escrita literária. [...] Ao eleger a escrita literária, elegem alguns escritores, ou ainda uma seleção de suas obras (também para evitar imoralidades...). Selecionam apenas os clássicos (POSSENTI, 1984, p. 43).

Os princípios de exclusão apresentados pelo professor Sírio expõem um sistema linguístico que deseja ser reconhecido como natural, mas que foi construído. Com o fito de demonstrar como essa variedade se sobrepõe às outras, Possenti apresenta quatro pontos, ancorado nos escritos de Fichmann, que, segundo o autor, preservam o estado de superioridade da norma – a padronização, autonomia, historicidade e vitalidade. Enfatizamos a padronização, pois, por meio do processo de definir o que é correto, a língua é “apresentada como um bem desejável” (POSSENTI, 2020, p. 44). Em nosso processo histórico de construção do idioma, sabemos que a língua do príncipe já foi imposta por meio do poder punitivo, no entanto, de acordo com o pensamento de Foucault (1999), o poder é mais efetivo quando colocado a nível do desejo.

O resultado, porém, não deixa de ser desastroso. Ao não se enquadrarem, através da linguagem, na classe privilegiada dentro da sociedade por meio do ensino escolar, os indivíduos se calam, dado que “se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades.” (POSSENTI, 2020, p. 45). Nesse sentido, há uma convergência entre vários autores, os quais defendem que a escola deve ensinar a norma-padrão, por compreenderem que, ao mesmo tempo que a língua é instrumento de poder, também pode ser de resistência. Contudo, defendem o ideal de que não há motivos para que a gramática normativa continue a ocupar um lugar de destaque, mas que seja apresentada como uma das variantes existentes dentro da língua portuguesa.

Martins e Pereira (2020) realizaram um estado da arte acerca das pesquisas sobre sintaxe no Brasil. Motivados pelo interesse de investigar a produção acadêmica no país que, segundo os autores, promove há tempos um debate intenso acerca de como deve acontecer esse ensino, chegaram à conclusão de que “apesar da importância dos achados propositivos e diagnósticos, constatamos que ainda são poucos os trabalhos sobre sintaxe e ensino que, além de defenderem propostas, também as testam, apontando para novos caminhos de como tratar a sintaxe em sala de aula” (MARTINS; PEREIRA, 2020, p. 169). Os trabalhos encontrados, em sua maioria, operam a nível de proposição, em último lugar aparecem as pesquisas de caráter interventivo com propostas para mudanças do formato tradicional.

Logo, a partir da explanação realizada, é possível percebermos que há pontos em comum no que se refere à definição da sintaxe dentro das teorias analisadas. Conforme apresentado, a sintaxe normativa e a descritiva possuem como espaço de encontro a significação de ordenamento, enquanto que a funcionalista não constitui a sintaxe como uma área autônoma, mas integrada à semântica e ao discurso. Por outro viés, a produção bibliográfica a partir da

propagação dos conhecimentos linguísticos acerca das teorias gramaticais, por conseguinte, da sintaxe, continua a ratificar que a concepção de sintaxe mais adotada nos materiais didáticos e por consequência pelos professores é a sintaxe normativa que têm por objetivo a prescrição.

CAPÍTULO II – A ARQUEOLOGIA NA MEMÓRIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ora, a particularidade da análise enunciativa não é despertar textos de seu sono atual para reencontrar, encantando as marcas ainda legíveis em sua superfície, o clarão de seu nascimento; trata-se, ao contrário, de segui-los ao longo de seu sono, ou, antes, de levantar os temas relacionados ao sono, ao esquecimento, à origem perdida, e de procurar que modo de existência pode caracterizar os enunciados, independentemente de sua enunciação, na espessura do tempo em que subsistem, em que se conservaram, em que são reativados, e utilizados, em que são, também, mas não por uma destinação destruídos.

Michel Foucault

Abordar o ensino de língua portuguesa em 2022 não significa dizer que apenas os discursos produzidos nesse período devem ser levados em conta. Em *As palavras e as coisas* (2000), Foucault aponta que, desde o século XVI, já se tinha o entendimento de que os discursos não conseguiam se encerrar, uma vez que sempre se ligariam a outros. Assim, pensando com Michel Foucault, tudo o que é proferido sobre esse ensino hoje está inserido em um campo associado, constituindo um domínio de memória, possibilitado pela memória discursiva composta de enunciados que há muito se produz acerca do ensino de língua portuguesa. Os próprios discursos que veiculam como normatizadores de como deve ser o ensino de língua, assumidos por diferentes sujeitos, emergem de enunciados já proferidos, que são atualizados, apagados, redistribuídos e esquecidos. Essa movência que, ao mesmo tempo, é considerada como raridade dos enunciados faz com que analisá-los obtenha maior relevância.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo demarcar e evidenciar quais são as redes de memória que, a partir do campo associado, delineiam os enunciados de determinadas formações discursivas a respeito do ensino de língua portuguesa a fim de verificar em quais formações os enunciados sobre esse ensino se inscrevem. Partimos do pressuposto de que há, pelo menos, duas memórias discursivas predominantes na formação discursiva que enuncia sobre como deve acontecer esse ensino. A primeira, que se refere a uma memória na qual ensinar português significa ensinar a gramática normativa da língua, e a segunda, que compreende enunciados que formam um discurso que vai contra o ensino tradicional de gramática em uma perspectiva estruturalista e normativa.

2.1 Foucault e o método arqueológico

Ao estudarmos os textos e as aulas de Foucault, não nos restam dúvidas de que o filósofo se debruçava sobre a história para destrinchar os enunciados. É comum vermos pesquisadores recorrendo à história como forma de obter a origem e a verdade sobre o objeto que está sendo estudado. A escolha do método arqueológico para o desenvolvimento desta pesquisa mostra-se produtivo, em razão de a história engendrada que conta sobre a nossa língua obedecer à concepção de história que visa a continuidade, a história dos heróis. Apenas, a partir da descontinuidade é possível escavar e obter saberes anteriormente desconhecidos. Entretanto, a partir da concepção da *história nova*, Foucault (2008) postulava que a continuidade dos fatos, a história como algo homogêneo e linear não era construtivo em uma análise arqueológica que busca como os sujeitos são constituídos a partir daquele objeto que está à frente do pesquisador. Segundo Foucault, é necessário analisar as descontinuidades, as rupturas, os pontos de fuga para que, assim, se possa ter uma possibilidade de compreendermos a constituição de nosso objeto.

Nesse sentido, com o objetivo de verificar qual é a rede das condições históricas de possibilidade dos enunciados sobre o ensino de língua portuguesa, não apresentaremos algo parecido a uma linha do tempo, pelo contrário, buscaremos dispor os enunciados, materializados em suportes diversos, e assumidos por diferentes sujeitos ao longo do tempo. Nessa perspectiva, os nossos objetivos se vinculam ao que o filósofo desenvolve sobre dispersão e descontinuidade, visando a constituição de séries enunciativas que demonstrem a regularidade dos discursos, noções que serão melhores discutidas em parágrafos à frente. Por ora, a afirmação de que “É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos [...] nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado” (FOUCAULT, 2008, p. 33), justifica o fato de não investigarmos a origem fundadora desses discursos, mas analisar a sua regularidade pela via da descontinuidade.

A noção de memória discursiva, noção que impulsiona as descontinuidades que compõem as formações discursivas, é desenvolvida por Courtine (2009), a partir do que é mencionado como domínio associado no pensamento foucaultiano. Antes de nos atermos a este postulado, é importante que observemos o que significa o método arqueológico utilizado nas análises propostas pelo filósofo. É interessante notar como o próprio Foucault estabelece a diferença entre a história das ideias e a análise arqueológica. Em primeiro lugar, o autor inicia a discussão situando a concepção de história das ideias, o que, na visão dele (FOUCAULT, 2008, p. 113), mostra-se como “a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na forma linear

da história”. Não há uma univocidade entre o papel da história das ideias, uma vez que, ao mesmo tempo que ela trata do que está à margem, também o faz com o que está centralizado.

Torna-se difícil delimitar os limites precisos entre as duas funções atribuídas à história. De acordo com Foucault (2008, p. 113), “ela se encarrega do campo histórico das ciências, das literaturas e das filosofias: mas aí descreve os conhecimentos que serviram de fundo empírico e não refletido para formalizações ulteriores; tenta reencontrar a experiência imediata que o discurso transcreve”. É como se a história, a partir do que está à margem e do que está centralizado, se esforçasse para reconstruir apenas “as formas mais elaboradas de discurso em uma paisagem concreta”, segundo o autor supracitado (2008, p. 113). É devido a isso que passa a ser considerada por Foucault como “a disciplina das interferências”, ou seja, deixa de descrever de maneira cabal os acontecimentos e torna-se uma ferramenta para unir essas interferências (FOUCAULT, 2008, p. 113).

É nesse sentido que o método arqueológico se mostra divergente. Apesar de afirmar um número significativo de diferenças entre a história das ideias e a arqueologia, Foucault privilegia quatro divergências, a saber: a determinação de novidade, a análise das contradições, as descrições comparativas e a marcação das transformações. Esses são os pontos, que de maneira inicial, o filósofo nos apresenta para compreendermos a capacidade descritiva do método, os quais são expostos abaixo:

- I) *determinação de novidade*: neste aspecto, a distinção entre documento e monumento torna-se salutar. Ao tratar o discurso como monumento, não há uma busca pela verdade única dos acontecimentos descritos. Dessa forma, Foucault (2008, p.114) deixa claro que, na arqueologia, o discurso é considerado como prática determinada por regras, “Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento”. Em outras palavras, o essencial é determinado não pela busca de outros discursos ocultos, mas sim pelo atravessamento da opacidade que consegue demarcar a sua profundidade. Assimilar isso, faz com que, em nossas discussões, não seja priorizada a interpretação no sentido de encontrar por trás dos discursos em análise uma verdade. À vista disso, mostra-se inconcebível que, após as análises, cheguemos a uma conclusão que evidencie uma única forma ou a forma verdadeira de como deve acontecer o ensino de sintaxe.
- II) *análise das contradições*: não há no horizonte da arqueologia finalidade de buscar a linearidade dos discursos, a descontinuidade mostra-se como uma das principais marcas

desse método. Não há interesse pelo ponto de união, “o problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2008, p. 114). Isso significa que, em nossas análises, devemos resistir à tendência de montar uma linha do tempo entre os enunciados e mostrar, em suas dispersões, de que forma o discurso acerca do ensino de língua portuguesa foi possibilitado por suas próprias regras de emergência.

- III)** *descrições comparativas*: para Foucault (2008), é interessante trazer à tona o pensamento de que não há um sujeito ou obra fundante que determinem a significância do acontecimento. Assim, a arqueologia define “tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais, às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas às vezes, também, só lhes regem uma parte” (FOUCAULT, 2008, p. 115). As regras que possibilitam as práticas discursivas são e devem ser o foco em uma pesquisa pautada no método arqueológico. Desse modo, não há uma busca sobre a primeira pessoa que sugeriu que saber português significa saber gramática, muito menos em qual obra lançou-se a contraposição de que saber português corresponde melhor ao ato de conseguir se expressar por meio dos gêneros, mas, sim, em compreender quais são as regras que permitem compreendermos que esses discursos circulam pela sociedade e são incorporados às formações discursivas.
- IV)** *marcação das transformações*: na história das ideias, havia uma preocupação em compreender a obra por meio das pistas deixadas pelo autor no texto. Possenti (2009, p.169) nos explica ainda que “até o surgimento da linguística moderna, perguntar-se pelo sentido de um texto era em grande parte perguntar-se sobre o que teria querido dizer seu autor”. Conferir sentido aos discursos, aos acontecimentos só era possível, nesse momento, por meio da compreensão de quais eram as influências deixadas pelo autor. De modo contrário, “a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 115). Nesse método, a intenção é fazer uma reescrita do discurso, de modo a conseguir uma descrição sistemática do discurso-objeto em análise.

Desta forma, destacamos os quatro pontos elucidados por Foucault (2008) para distinguir o seu método arqueológico, dado que, compreender as distinções desse método modifica partes essenciais da pesquisa, principalmente, da análise, como a formulação das

perguntas a serem feitas aos entrevistados, a delimitação das séries enunciativas, e a investigação a partir do que efetivamente foi dito pelos participantes que assumiram as posições de sujeito aluno e sujeito professor.

2.1.1 Campo associado e memória discursiva

Analisar os discursos em perspectiva arqueológica, em consonância ao discutido acima, significa que será necessário trabalhar acerca do que é considerado óbvio, contudo, em uma perspectiva discursiva, o que permitirá nos depararmos com a opacidade do discurso. Nesse sentido, a noção de campo associado por ser acionada, já que o discurso, para Foucault, é formado por enunciados, os quais são “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 147).

O autor afirma ainda que “o que transforma uma frase, proposição ou atos de fala em enunciado é a função enunciativa” (FOUCAULT, 2004, p. 02). Por sua vez, a função enunciativa, na obra *A Arqueologia do Saber* (2008), é descrita de forma abrangente, visto que o autor elucida as quatro regras que possibilitam a emergência de um enunciado – a existência de um sujeito, um referente, um campo associado e uma materialidade.

Se tomarmos a seguinte formulação como uma memória que circula saber *português significa saber gramática*, não há a possibilidade de concebermos como sujeito o autor da frase, nem mesmo o sujeito normatizado pela gramática da língua, mas, assumimos o posicionamento trazido por Foucault de que o sujeito é um lugar vazio que pode ser ocupado desde que as regras sejam cumpridas. Fischer (2001, p. 31) afirma que para “descrever uma formulação enquanto enunciado” é preciso “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. Em outros dizeres, o nosso papel é analisar quais são as regras que permitem que um indivíduo assuma a posição, nesse caso, de sujeito professor de um discurso pedagógico. É importante ressaltar a impossibilidade de rastreamento de um sujeito fundante para qualquer enunciado, devido ao fato de as condições de produção desses enunciados estarem sempre em movimento, assim, se as condições de existência não são fixas, o mesmo não pode ocorrer com o sujeito.

Nesse sentido, Foucault (2008, p. 103) explica que um enunciado “não tem diante de si um correlato ou a ausência de um correlato”, mas que possui um “referencial constituído de leis de possibilidade”. Por outra forma, o enunciado surge a partir de condições de possibilidade que permitem sua singularidade e dispersão. Esse referencial funcionará como um princípio de

diferenciação que permitirá identificarmos as regras que possibilitaram seu aparecimento naquele lugar e os efeitos de sentido provenientes disso. Assim, é a forma pela qual os sujeitos constituirão o objeto discursivo – o ensino de sintaxe que comporá o nosso referencial.

Quando se sugere que o analista do discurso escave, analise e problematize as condições de emergência dos enunciados, significa que o analista deverá observar o que possibilitou a existência, coexistência ou transformação desses enunciados. Consoante Menezes (2018, p. 58), isso será feito “por meio das regularidades enunciativas que especificam um campo efetivo de aparecimento”, ou seja, são as regularidades que permitirão a emergência de um enunciado e não de outro em seu lugar. Foucault (2008) adverte ainda que regularidade não deve ser tomada em oposição a irregularidade de outro enunciado, mas a outras regularidades que caracterizam outros enunciados.

Partir do princípio de que os discursos possuem condições de emergência significa considerar a história como parte fundamental que permite a existência dos enunciados que os formam, não de maneira contínua como se o objetivo fosse encontrar uma versão fundante e primária do discurso, pelo contrário, considerar a história como condições de possibilidade significa que os enunciados devem ser tratados em sua descontinuidade e dispersão, um enunciado em relação ao outro, procurando agrupá-los em sua regularidade.

A memória discursiva trazida como exemplo necessita de uma existência material, a qual não é apenas um lugar indiscriminado no qual o enunciado se inscreve, pelo contrário, Foucault (2008, p.114) aponta que a materialidade “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”. Ou seja, a materialidade não é neutra, interfere na produção de sentido que determinado enunciado efetivará ao inscrever-se em lugares diferentes. Neste sentido, ao materializar-se na mídia, nas práticas pedagógicas ou em documentos normalizadores, os enunciados efetivam diferentes efeitos de sentido.

Por fim, daremos uma atenção maior ao campo associado devido à sua correlação com a noção de memória discursiva explicitada ainda no início deste capítulo. É importante ressaltar que, segundo a função enunciativa, “para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente.”, isto é, a existência do enunciado está diretamente ligada à sua relação com um campo associado, pois, segundo Foucault (2008, p. 111), “não há enunciado que não reatualize outros”. Assim, o campo associado é instituído:

[...] pela série de outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento [...] pelo conjunto das formulações a que o

enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas, não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...] pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência natural, ou sua réplica [...] pelo conjunto de formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro [...] (FOUCAULT, 2008, p. 82, *grifo do autor*).

Isso se dá devido às relações e formulações que coexistem e margeiam outros enunciados. Desse modo, o campo associado faz com que não exista a possibilidade de enunciados neutros e independentes, visto que sempre estão em relação com outros que possibilitam uma retomada, concomitância ou eventual futuro (GREGOLIN, 2004a). Há um campo associado que permite dizermos que os enunciados coletados em artigos, na mídia e em documentos normativos, fazem parte de um jogo ou de uma função enunciativa. A existência desses enunciados, que constituem o nosso *corpus*, estabelece dispersões, regularidades, reformulações, atualizações, ou até mesmo esquecimentos que juntos coexistem no mesmo campo associado.

Para analisar os enunciados, é preciso levar em conta a existência de uma memória, de um conjunto de já-ditos. A concepção de memória operada por Michel Foucault, segundo Franceschini (2012, p. 25), “não está relacionada aos aspectos biológicos, ao cérebro em si, mas àquilo que ele compreende por estatuto social da memória.” Consoante ao exposto, Fischer (2001, p. 31), no texto *Foucault e a análise do discurso em educação*, explica que:

Para o analista, é importante observar, como anunciamos, que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos. Dessa forma, qualquer sequência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação o tecido constituído pelo discurso de referência e pelo já-enunciado permitiriam descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante. Não se trata de acionar uma memória psicológica, nem de ‘despertar os textos de seu sono’, como diz Foucault. É preciso levantar os temas relacionados aos ‘esquecimentos’ e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais.

Assim, os enunciados que versam sobre o ensino de língua portuguesa, os efeitos de verdade trazidos à tona quando questionamos qual é a memória social que há sobre o que

significa saber língua portuguesa são enunciados que carregam consigo um acúmulo de formulações e transformações que determinam o que pode ser aceito como verdade ou não em nossa sociedade atual.

Da mesma forma que os acontecimentos discursivos não são fixos e lineares, assim também ocorre com a memória, uma vez que, para Navarro (2008, p. 04), o fenômeno da memória “abarca o conjunto das formulações que circula na forma de um já-dito, cujos elementos atravessam, constituem e se inscrevem no fio do discurso (intradiscurso) dos sujeitos”. Assim, a memória sobre o ensino de língua portuguesa é um conjunto de dizeres que continuam a produzir efeitos de sentido, já que continuam a ser reformulados, atualizados e apagados.

A memória discursiva é o que permite que as formações discursivas sobre o ensino de língua portuguesa operem sobre enunciados já-ditos. Essas formações discursivas são posicionadas historicamente, assim as formulações existentes no intradiscurso de uma formação discursiva possuem os seus sentidos condicionados “pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história” (PATRIOTA; TURTON, 2004, p. 05). Esse pensamento corrobora com o que Foucault explica sobre os discursos precederem os sujeitos, e acerca de como os enunciados são permitidos a partir de regras, denominadas como condições de possibilidade. Se os discursos não tivessem os seus efeitos de sentido condicionados a sua inscrição na língua e história, correríamos o risco de serem condicionados à vontade do enunciatador.

2.1.2 História geral *versus* história global

Em *A arqueologia do saber*, obra em que Foucault se dedica a analisar como os saberes são constituídos na nossa sociedade, o autor expõe que história e memória são pontos cruciais para essa compreensão. Entretanto, logo na introdução, percebe-se a oposição que o estudioso tem à noção de história tradicional, denominada de história global, a qual tem por função apagar as rupturas para que as estruturas fixas sejam mantidas. Em contrapartida, há uma detalhada explanação sobre o que o autor denomina História do pensamento, cujo objetivo é “multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade” (FOUCAULT, 2008, p. 8). Se observarmos a maneira como a história tradicional busca esclarecer os acontecimentos, vamos nos deparar com o tratamento dado ao documento.

[...] indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados. Mas cada uma dessas questões e toda essa grande inquietude crítica apontavam para um mesmo fim: reconstituir, a partir do que dizem estes documentos - às vezes com meias-palavras -, o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles [...] (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Atribuir ao documento esse caráter de algo decifrável, que remonta e reconstrói o passado não é mais a prioridade da história. Não há mais a necessidade de considerar que o documento é uma memória pronta a ser acessada por meio de documentos materializados e decodificados que explicará a única verdade existente nos acontecimentos. Em síntese, Foucault afirma que a história tradicional transforma os monumentos em documentos, enquanto que, na atualidade, é papel da história transformar esses documentos em monumentos. Conforme aponta Navarro (2008), isso quer dizer que não há mais uma única verdade a ser exposta como reflexo da sociedade, mas, sim, uma reorganização para que surja possibilidades de interpretação.

Situando a discussão aqui proposta, é como se, para delimitarmos quais são as formações discursivas sobre o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva da história global, precisássemos retornar aos documentos que versam sobre isso, em busca de uma verdade fundante que nos contasse o que é dito acerca desse ensino. Esses documentos necessitariam ser dispostos em ordem linear e contínua a fim de que algo fosse revelado, e um sentido original viesse à tona. Entretanto, essa história global não consegue abarcar o monumento, por isso, o autor se vale do que chama de história geral. A partir dessa história, é possível analisar as rupturas, as linhas de fuga que mostram como essas FD foram possibilitadas.

Nessa perspectiva, assumimos, em nossa pesquisa, o papel de atribuir aos documentos o caráter de monumento. Conforme explicitado, buscar a memória discursiva acerca do ensino de língua portuguesa, analisar a vontade de verdade e investigar os processos de subjetivação docente de uma perspectiva da história tradicional reduz o nosso trabalho a buscar documentos, em via de regra, ocultos e determinar a verdade a partir do que se encontrou na origem. De modo contrário, transformar esses documentos – artigos científicos, textos jurídicos e enunciados presentes na mídia – em monumentos aumenta significativamente o nosso papel enquanto analista do discurso. Significa que, a partir das descontinuidades encontradas, efeitos de verdade surgirão e possibilitarão diferentes movimentos de interpretação.

A descontinuidade da história revela como os saberes foram e são constituídos. Para compreendermos ainda mais a diferenciação entre esses conceitos, destacaremos, a partir de agora, pontos elucidados pelo próprio Foucault (2008) na introdução da obra *A arqueologia do Saber*, dos escritos de Navarro (2008), que se propõe a analisar como o discurso, a história e a memória se imbricam também baseado nos postulados foucaultianos, e nos pensamentos de Achard (1999) por meio do texto *O papel da memória*.

Do ponto de vista foucaultiano (2008, p. 06), a história tradicional também chamada de global se ocupava em transformar “a história desordenada dos governos, das guerras e da fome” em histórias praticamente imóveis. Por outro lado, os problemas que seriam propostos pela história geral

não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu - o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (FOUCAULT, 2008, p. 07).

Além de evidenciar a mudança de perspectiva que o método arqueológico traria para a nova concepção de história, o filósofo ainda apresenta algumas consequências de analisar os acontecimentos sob uma perspectiva tradicional, essas consequências, de certa forma, podem nos auxiliar a estabelecer de forma mais precisa quais são as diferenças entre a arqueologia como forma de restituição dos discursos históricos e de uma arqueologia, utilizada pelo autor, que objetiva uma descrição intrínseca do monumento.

Se na história tradicional, o único objetivo era determinar de que maneira os acontecimentos datados se assemelham, agora, na história dos acontecimentos, essa tarefa se torna muito mais complexa, uma vez que a unidade linear dos longos períodos é substituída por séries constituídas a partir de “limites amplos, acontecimentos raros ou repetitivos” (FOUCAULT, 2008, p. 10), ou seja, não basta delimitar a importância ou a duração dos acontecimentos, mas conseguir distinguir acontecimentos de níveis diferentes.

A descontinuidade, também apontada como consequência, é um dos grandes fatores de diferenciação entre as noções de história. Segundo Foucault (2008, p.10) “a descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir”, em contrapartida, tornou-se parte essencial das análises histórica, pois coloca o historiador em um

processo mais ativo, pois “ele deve [...] distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um e as periodizações que lhes convém” (FOUCAULT, 2008, p.10). Diferente do que ocorre no processo tradicional, em que o analista é colocado à parte e a sua principal tarefa é identificar o que o material tem a oferecer para as continuidades já descobertas. Compreender a descontinuidade do processo histórico da língua, por exemplo, significa mostrar a existência e a relevância de línguas anteriores à imposição ocorrida durante a colonização para o português falado hoje no Brasil.

Para nos atermos à terceira consequência, vamos nos ancorar em Navarro (2008). Em seu texto intitulado *Discurso, história e memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da mídia*, além de abordar as noções de história, ele faz, de maneira bem didática, uma diferenciação entre elas. Nesse sentido, o autor coloca em oposição a “pluralidade de historicidade” e a “homogeneidade” (NAVARRO, 2008, p. 02), em vista de a história global visar homogeneizar os fatos de modo que a história seja um reflexo ‘perfeito’ de determinada sociedade sem levar em conta o pluralismo histórico.

A história geral não se restringe a datar os acontecimentos em ordem cronológica, pois leva em conta “o fato de a temporalidade não ser única para todos os homens” (NAVARRO, 2008, p. 02). O exemplo de heterogeneidade temporal utilizado pelo autor ainda é útil à nossa contemporaneidade, analisar a denominada era digital como se todos estivessem inseridos nessa realidade expressa que todos os brasileiros que não tem acesso ao espaço digital sejam apagados da história. É nesse momento que entendemos de que forma a história tradicional desconsidera as rupturas e os deslocamentos. Pode-se exemplificar isso ainda de outra forma. Propor um estudo sobre os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 no cenário educacional e apontar a modalidade de ensino híbrido como uma resolução absoluta do problema seria uma forma de universalizar a temporalidade, o que se mostra inconcebível.

Por fim, a última consequência não será, por nós, utilizada como uma diferença, posto que o próprio Foucault (2008) aponta como algo que antecede a Nova História e atinge a outros campos como o da economia, da linguística, da análise literária, entre outros. Trata-se das dificuldades metodológicas que a História Geral encontraria, como podemos observar.

Entre eles, podem-se citar: a constituição de corpus coerentes e homogêneos de documentos (corpus abertos ou fechados, acabados ou indefinidos); o estabelecimento de um princípio de escolha [...]; a definição do nível de análise e dos elementos que lhe são pertinentes [...]; a especificação de um método de análise [...]; a delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulamos material estudado (regiões, períodos, processos unitários); a

determinação das relações que permitem caracterizar um conjunto [...] (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Todas as dificuldades listadas por Foucault, conforme já mencionado, não são recentes, entretanto os efeitos provocados por tais empecilhos fez com que, ainda hoje, seja difícil analisar os acontecimentos de maneira descontínua, traçar séries, observar os limites. Para o autor, estamos tão habituados a procurar pela origem e remontar à linearidade que é como se “experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões” (FOUCAULT, 2008, p. 13). Pensar historicamente o ensino de L.P., assim como Foucault propôs a História da Loucura, ou seja, identificar os silêncios e os apagamentos mostra-se uma tarefa impensável, pois é como se não fôssemos capazes de pensar “o outro no tempo de nosso próprio pensamento” (FOUCAULT, 2008, p. 14).

Do ponto de vista arqueológico, essas dificuldades são explicadas pela resistência que Foucault apresenta à noção de um sujeito fundante. É seguro afirmarmos que, se a história tradicional se preocupa em revelar de forma ininterrupta as verdades escondidas e originais, ela conta com um sujeito fundador dessa verdade. Sobre isso, o excerto abaixo destaca que

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia - sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada. Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento (FOUCAULT, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, fica evidente que a história global é um sistema de pensamento cujo objetivo também era preservar a soberania do sujeito. Enquanto que, na história geral, não há a figura de um sujeito original e único prestes a ser encontrado, pelo contrário, há inúmeras posições de sujeitos que podem ser ocupadas por sujeitos diferentes e em condições diferentes. Para Navarro (2008, p.61), “a história geral estuda os saberes e não as ações de determinadas personalidades históricas, assim como não gira em torno de um sujeito”, isso corrobora com as noções de subjetivação e objetivação, uma vez que o sujeito deixa de estar no “centro dos acontecimentos discursivos, mas se tornam objeto e sujeito deles”. Dessa forma, é possível investigarmos de que forma os sujeitos tornaram-se objetos e sujeitos dos saberes acerca do ensino da língua.

Ao observarmos o objetivo desta seção, que é examinar qual é a memória que há sobre o ensino de língua portuguesa, teríamos, pelo menos, duas formas de realizá-lo, a primeira seria levar em consideração a noção de que há um sujeito fundante, assim o nosso trabalho seria linear. Descrever os documentos acerca da língua até alcançarmos o sujeito original, e estabelecermos de que forma essa memória foi constituída. Por outro lado, poderíamos analisar os discursos que circulam em determinadas formações discursivas a fim de observar de que forma esses enunciados foram possibilitados e não outros em seu lugar, assim como examinar quais são as vontades de verdade e as relações de saber-poder que permitiram que esses discursos fossem tomados como verdadeiros a ponto de serem repetidos, reafirmados e transformados. Em vista de a nossa pesquisa se fundamentar nos pensamentos de Foucault, atentemo-nos à segunda opção.

2.1.3 Acontecimento e arquivo

Compreender a história geral significa depreender que há uma nova forma de analisar os documentos. As discontinuidades inerentes à constituição do discurso, agora vista como o foco principal das análises, podem ser mapeadas à luz do acontecimento, considerando que todo enunciado é um acontecimento discursivo. Este, por sua vez, mostra-se como uma nova forma de interpretar e reorganizar os documentos. Conforme explica Navarro (2008, p. 62), o analista transforma os documentos em monumentos, e isso faz com que “o seu caráter de acontecimento seja restituído”. Nesse sentido, deixam de atribuir um caráter único e verdadeiro aos acontecimentos e permitem possibilidades de interpretação viabilizadas pelas regras de emergência.

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos que podemos chamar de acontecimentos discursivos - mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2003, p. 255).

Ao se interessar pela função do discurso em determinado momento, Foucault visa problematizar as condições que permitiram o surgimento dos discursos nesse momento em específico. São essas condições que possibilitam a emergência do discurso, mas também os

diferenciam em relação ao já-dito, é exatamente nesse sentido que a dispersão acontece. Vandresen (2014, p.82) afirma que “o fato de um pensamento surgir e acontecer, já é para Foucault uma descontinuidade”, em vista de o filósofo (2008) explicar que em alguns momentos, a sociedade deixa de pensar de forma contínua e se propõe a pensar outras coisas, de outro modo. Assim, é nesse período que o analista deve focalizar para compreender a singularidade presente nos discursos formulados.

Investigar os acontecimentos discursivos que formam as redes de memória sobre o ensino de língua portuguesa requer a explanação de um conceito fundamental relacionado à noção de acontecimento, o arquivo. O *Dicionário Houaiss conciso* apresenta que a definição de arquivo é um “conjunto de documentos escritos, fotográficos, microfilmados etc. mantidos sob a guarda de uma entidade pública ou privada” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 211). Entretanto, a definição pautada na obra *A Arqueologia do saber* deixa claro que, para Foucault (2008, p. 109), o arquivo é “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, ou seja, é o arquivo que dita o que pode ou não ser dito considerando as condições sócio-históricas.

o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (FOUCAULT, 2008, p. 109).

Em consonância ao exposto, percebemos a proximidade que há entre a noção de descontinuidade, arquivo e memória. Se por um lado, é o arquivo, em seu funcionamento pleno, conforme nos ensina Foucault, organiza os enunciados de modo que não seja observada uma linearidade ininterrupta, também é ele o responsável de fazer com que os enunciados mantenham relações múltiplas. Isso está de acordo com o princípio de que o arquivo é o sistema de funcionamento dos enunciados. A utilização do termo arquivo, segundo Foucault, não pode ser considerada como uma junção de arquivos similares que abordam um mesmo conteúdo em períodos lineares.

Pelo contrário, uma análise em perspectiva arqueológica leva em conta que o arquivo “é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria” (FOUCAULT, 2008, p. 109). O que pretendemos neste capítulo é mostrar a partir de um sistema de dispersão dos enunciados coletados quais são as condições que possibilitaram a formação de uma rede de memória que permanece sendo utilizada, transformada e reatualizada.

O *corpus* a ser analisado foi instituído a partir de enunciados inscritos em diferentes materialidades. Buscamos enunciados que pertencessem à formação discursiva pedagógica, mas que compusessem diferentes discursos. Revela-se importante destacar que o objeto de estudo que será descrito a seguir é apenas parte de um *corpus* maior proposto, uma vez que o arquivo desta pesquisa é composto, além dessas materialidades, por entrevistas realizadas com professores e alunos.

Dessa forma, selecionamos quatro artigos científicos, publicados em diferentes épocas, que versassem sobre o ensino de língua portuguesa. Em seguida, trouxemos, por meio do discurso legislativo, normativas acerca desse ensino que contribuíram de maneira significativa para a formação da estrutura do sistema educacional como está estabelecido atualmente. Por último, recorreremos ao discurso midiático e analisamos duas matérias veiculadas em duas revistas de grande circulação que relacionassem esse ensino-aprendizado ao discurso econômico. E, se falamos em montar um arquivo para análise, não o fazemos no sentido de reunir documentos em ordem cronológica para abordar o ensino de língua, mas um arquivo que nos permite “flagrar o sistema da formação e da transformação dos enunciados obtidos a partir de uma grande diversidade de textos, de um trajeto temático, de um acontecimento discursivo” (SARGENTINI, 2004, p. 89).

Ao lermos a Arqueologia, percebemos que, para que exista uma formação discursiva, é necessário que haja uma relação entre um grupo de enunciados. Nesse sentido, é razoável nos questionarmos a fim de compreender de que maneira deveria ocorrer essa relação entre os enunciados. Se pensarmos no objetivo deste capítulo, então todos os enunciados devem falar de língua portuguesa? Gramática? Ensino de língua portuguesa? Saber gramatical? O que faz com que possamos configurar uma rede de enunciados como pertencentes a uma formação discursiva e não a outra? Ao formular hipóteses sobre esse conceito, Foucault exemplifica com uma análise pertinente

Por exemplo, a análise da linguagem e dos fatos gramaticais não repousaria, com os clássicos (desde Lancelot até o fim do século XVIII), em um número definido de conceitos cujo conteúdo e uso eram estabelecidos de forma definitiva [...]. Seria possível, assim, reconstituir a arquitetura conceitual da gramática clássica. Mas, ainda aí, logo encontraríamos limites [...]. Será necessário admitir, nessas condições, que a gramática só aparentemente constitui uma figura coerente, e que é uma falsa unidade esse conjunto de enunciados [...] que se perpetuou com esse nome durante mais de um século? (FOUCAULT, 2008, p. 30).

A heterogeneidade encontrada nas hipóteses formuladas, a dificuldade em compor uma arquitetura lógica ou de montar um esquema linear e regular fizeram com que a noção de formação discursiva se desenhasse da seguinte forma, segundo Foucault (2008, p. 48, *grifos do autor*), para que os enunciados façam parte de uma formação discursiva, é necessário que seja possível

descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Isso significa dizer, então, que a homogeneidade será descartada, uma vez que descrever a dispersão é o que possibilitará determinarmos as regras de formação que permitem a existência, a manutenção e o desaparecimento desses enunciados. Poderíamos mostrar uma memória discursiva partindo do *Diretório do Índios* (1827) até os enunciados que circulam em 2021, de forma a demonstrar as coerências, a logicidade, em busca de um enunciado fundante. Entretanto, conforme discutido, correríamos o risco de demonstrar como o discurso, na verdade, é um emaranhado de enunciados, com lacunas, desvios e rupturas. Características essenciais em uma pesquisa pautada no método arqueológico foucaultiano.

2.2 Saber português (não) é saber gramática: investigando enunciados materializados em múltiplos suportes

Partindo do princípio de que é quase impossível esgotar a análise de um enunciado, assumimos que a análise realizada neste capítulo é exígua diante da quantidade de enunciados que poderiam estar sob estudo e dos resultados que podem ser obtidos. Entretanto, ainda que de forma sucinta, a relevância de mostrar qual é a memória sobre o que é o ensino de língua portuguesa a partir das formações discursivas em que se enquadram os enunciados fez com que dedicássemos algumas páginas do nosso estudo à temática referida.

Há bastantes trabalhos que abarcam a memória discursiva de línguas estrangeiras em imigrantes que residem no Brasil, entretanto, até o momento¹, ao verificarmos em repositórios de teses e dissertações, como o da Capes e *Google acadêmico*, percebemos que não há muitas pesquisas que tenham como foco a memória discursiva sobre o ensino-aprendizagem de língua

¹ A última verificação ocorrida nas plataformas mencionadas aconteceu em maio de 2021.

portuguesa e se pautem nas analíticas de Foucault. Entretanto, verificamos um fenômeno interessante que, inclusive, fez com que incluíssemos em nosso *corpus* quatro artigos científicos, iniciamos a delimitação das publicações utilizando palavras-chaves, como: ensino de português, gramática, ensino de sintaxe, etc. Ademais, procuramos artigos que tivessem sido produzidos em diferentes épocas do século XX e do século XXI, sem privilegiar uma continuidade entre as épocas. Enquanto critérios de inclusão, estabelecemos que todos os artigos deveriam estar de acordo com a temática estabelecida para a pesquisa. Nesses artigos, verificamos que há frases declarativas que contribuem para que formações discursivas se estruturam e produzam efeitos de verdade em nossa sociedade.

Ao realizarmos as investigações necessárias para a escrita deste capítulo, constatamos que o discurso legislativo, quando se refere ao pedagógico, também interfere nas práticas discursivas no ambiente educacional, inclusive, por meio dos documentos normativos que regulamentam esse espaço social, mobilizando os regimes de saber-poder em torno da verdade. À vista disso, fizemos um recorte em três textos de leis que nortearam questões cruciais para o ensino de língua no Brasil. Enquanto critério de seleção, buscamos leis que abordassem especificamente a questão do ensino e que trouxessem questões relacionadas à gramática da língua portuguesa.

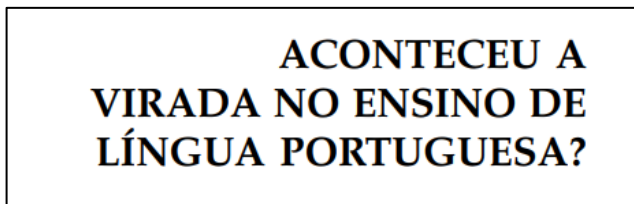
Por fim, a partir do método arqueológico, fica evidente que uma formação discursiva é formada a partir das regularidades discursivas encontradas nas dispersões dos enunciados. Desse modo, expandimos a nossa escavação para conseguirmos obter enunciados materializados em diferentes suportes. Além dos artigos científicos, ampliamos a nossa busca para a mídia. Segundo Navarro (2006, p. 89), “como suporte de memória, a mídia constitui, atualmente, um poderoso dispositivo, seja para a manutenção do corpo social e das suas instituições, seja para os rearranjos sucessivos, revisão ou deslocamentos da memória coletiva nacional”. Em conformidade com o exposto pelo autor, consideramos que a mídia contribui de inúmeras formas para a construção e manutenção do que existe como memória sobre o que significa saber português em nossa sociedade. Assim, coletamos enunciados em duas revistas, em vista de que, ao coletar os artigos, percebemos que o público atingido por eles e o público alcançado pela revista era distinto, priorizamos revistas que tivessem circulação nacional como forma de elaborar um critério de seleção, e que veiculassem enunciados sobre o discurso econômico vinculado à língua portuguesa.

É importante ressaltar que a nossa pesquisa intenta utilizar o método arqueológico, devido a isso as análises não acontecerão seguindo uma ordem cronológica dos fatos, e os enunciados não serão analisados de forma separada. Então, trataremos os enunciados em

conjuntos a partir de suas regularidades respeitando a descontinuidade encontrada no momento de coleta do *corpus*.

Iniciaremos a nossa análise com a série enunciativa constituída por recortes dos quatro artigos científicos selecionados para ilustrar duas formações discursivas acerca do ensino de L.P no Brasil:

Figura 1 – Dos enunciados científicos: *aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?*



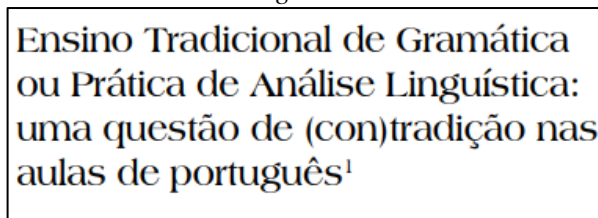
Fonte: (FREGONEZI, 1999, p. 82).

Figura 2 – Dos enunciados científicos: *em defesa do ensino de gramática na escola*



Fonte: (MARTINS, 2017, p. 103).

Figura 3 – Dos enunciados científicos: *ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística*



Fonte: (SILVA, 2010, p. 949).

Figura 4 – Dos enunciados científicos: *as 7 pragas do ensino de português*



Fonte: (FARACO, 1975, p. 17).

Quando questionamos como determinados discursos emergem em nossa sociedade, estamos, na realidade, buscando compreender a rede enunciativa da qual aquele enunciado faz parte. Sendo assim, a memória discursiva é parte significativa desse processo. Conforme já mencionado, Foucault (2008, p.83), ao explicar a função enunciativa, deixa claro que um

enunciado “deve ter existência material”. Somos levados a uma reflexão interessante quando o autor começa a questionar se “poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos [...] e se não tivesse deixado marca - apenas alguns instantes - em uma memória ou em um espaço?”. As palavras do autor nos mostram que a inscrição material do enunciado torna-se extremamente significativa, logo devemos nos atentar a uma análise sobre a materialidade dos enunciados em estudo.

A materialidade dos enunciados pode ser considerada como parte do que os constitui. Sobre isso, Foucault (2008, p. 83) explica que “composta das mesmas palavras, carregada exatamente do mesmo sentido [...] uma frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se foi escrita um dia, há séculos, e se reaparece agora em uma formulação oral”.

Ao afirmarmos que os enunciados são constituídos pela materialidade, reconhecemos que este necessita dos elementos citados por Foucault (2008, p. 83), “uma substância, um suporte, um lugar e uma data”. Desta forma, os suportes materiais dos enunciados não podem ser colocados à parte pelos analistas como se não colaborassem para a criação das condições de possibilidade que permitiram a existência deste enunciado. A escolha de analisar enunciados inscritos em artigos científicos justifica-se uma vez que, segundo Leibrunder (2002), a própria escolha linguística dos artigos científicos corrobora para a veracidade e legitimidade do discurso proferido. Nesse sentido, entendemos que o artigo científico produz um efeito de verdade diante à sociedade, logo discursos sobre o ensino de língua portuguesa divulgados em pesquisas científicas são tomados como verdadeiros e reproduzidos pelo senso comum.

Sob um primeiro olhar, podemos afirmar que os enunciados pertencem a um mesmo campo associado, pois, de acordo com Foucault, há, em uma memória do enunciado, duas ordens diferentes de formulações. Uma diz respeito à formulações que pertencem a mesma formação discursiva, já a outra ocorre quando os enunciados “se referem (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para opor-se a elas, seja para falar delas por sua vez” (FOUCAULT, 2008, p. 43). Se analisarmos a fim de perscrutar as regularidades presentes nos enunciados, podemos afirmar que, possivelmente, pertencem à formação discursiva que produz discursos sobre como deve ocorrer o ensino de língua portuguesa no Brasil. Os quatro enunciados possuem palavras-chave, como ensino, língua portuguesa ou gramática. Isso pode se configurar como “uma filiação de uma formulação a outra, no sentido de que ambas fazem parte de uma mesma formação discursiva, de que um enunciado se coaduna a outro já-dito” (PAYER, 1999).

Por outro lado, se colocamos em contraposição os enunciados “Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?” e “Em defesa do ensino de gramática na escola” sem nos aprofundarmos no conteúdo dos artigos, duas palavras nos chamam a atenção, o substantivo feminino “virada”, que no sentido literal significa ato ou efeito de virar-se, mas que no sentido figurado pode trazer o sentido de “mudança radical numa situação” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 962) e o substantivo feminino “defesa” utilizado no sentido expreso nos dicionários, “ato ou efeito de defender-se ou capacidade de resistir a ataques” (2011, p. 261).

Os enunciados em questão, se analisados sob uma perspectiva reducionista, não pertencem à mesma formação discursiva, uma vez que são antagônicos, apesar de não abordarem a mesma perspectiva a respeito do tema e estruturarem formações diferentes, elas compõem o mesmo campo discursivo. O primeiro, ao trazer o termo *virada*, produz um efeito de sentido que nos leva a compreender que o ensino vinha ocorrendo de uma forma e, por determinadas razões, mostrou-se a necessidade de que este fosse modificado. Nesse sentido, este enunciado interioriza a formação de uma memória discursiva de que é necessário haver uma grande mudança no ensino de língua, em detrimento ao formato tradicional habitual. Por outro lado, no segundo enunciado, ao lermos o termo *defesa*, faz com que o efeito de sentido depreendido seja que o papel da escola é ensinar gramática. No entanto, para Foucault (2008), o pertencimento ao mesmo campo discursivo pode se dar de maneira implícita, um enunciado ainda faz referência a outros, mesmo que seja para se opor a eles. Desse modo, em uma tentativa de combater a memória instituída sobre o ensino, os enunciados instituem duas redes de memórias distintas, mas que pertencem à mesma Formação Discursiva sobre como deve ocorrer o ensino de língua e se inserem em um mesmo campo associado.

Ainda analisando os componentes linguísticos presentes nos enunciados, constata-se as seguintes construções “Aconteceu *a* virada[...]” e “*Em* defesa do ensino[...]”. A primeira expressão se vale do artigo definido “a”, enquanto que a segunda inicia com o uso da preposição essencial “em”. Sabe-se que os artigos são determinantes dos substantivos, o emprego desse artigo aponta para um efeito totalizante e definidor de que havia uma mudança para ocorrer, provavelmente, “*a virada*”, que seria um divisor de águas no que tange a forma como deve ocorrer o ensino. Similarmente, a utilização da proposição “em”, classe de palavras que, além de ligar expressões, confere sentidos específicos, assinala o caráter de posicionamento presente nesse enunciado.

O terceiro e quarto enunciados, respectivamente “Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português” e “As setes pragas do ensino de português”, apresentam um jogo lexical interessante entre o ensino

tradicional e as novas formas de se ensinar português, mas o quarto enunciado vai além e demonstra uma interdiscursividade com o discurso religioso. Ao utilizar a conjunção coordenada alternativa ‘ou’, o autor produz o sentido de que há alternativas para o ensino de língua no Brasil, provocando, assim, o possível efeito de verdade, de um lado - o ensino tradicional de gramática, de outro lado – um ensino pautado em práticas de análise linguística.

É interessante observar como as duas práticas são colocadas de forma antagônicas, uma anula a outra e não há a possibilidade de ensinar a língua utilizando-se da gramática tradicional e da linguística. Neste ponto, observamos como a memória discursiva é um dos modos de produção dos discursos e como este jogo do poder, no funcionamento de uma oposição, opera para a produção de uma verdade porque, como explica Foucault, a respeito da memória e do poder:

Falar é exercer um poder, falar é arriscar seu poder, falar é arriscar conseguir ou perder tudo, e aí ainda há algo muito interessante, e que o socratismo e o platonismo afastaram completamente: o falar, o logos, enfim, a partir de Sócrates, não é mais o exercício de um poder, é um logos que não passa de um exercício da memória. Essa passagem do poder à memória é algo muito importante (FOUCAULT, 2005, p. 141).

Para além disso, o enunciado apresenta a construção “(con)tradição”, que evidencia uma estratégia discursiva entre as palavras “contradição” e “tradição”. Aliás, “tradição” é uma palavra recorrente em discursos que abordam as questões do ensino de língua materna, devido à gramática tradicional ser o centro dessas discussões. A autora explica, no corpo do artigo, que a contradição ocorre exatamente no momento em que os professores não conseguem unificar a sua perspectiva pedagógica às práticas de ensino. Ainda que apresentem uma perspectiva funcional, acabam valendo-se de exercícios estruturais e tradicionais acerca da língua.

O termo “tradição” alcança, então, uma segunda problematização no que tange à crítica realizada pelos autores da chamada nova história, uma vez que Gregolin (2004b) expressa que nessa nova forma de conceber a história, passava-se a instituir espaço para as heterogeneidades. De forma análoga, ao questionar a tradição do ensino de língua, reconhecida pela sociedade como verdade natural, percebemos que há uma indagação à homogeneização que o tradicionalismo propõe à língua. Levar em consideração apenas o que a tradição determina faz com que as outras línguas, destituídas de um lugar de prestígio, não obtenham espaço assim como os homens infame não o tinham na história tradicional.

O quarto enunciado “As setes pragas do ensino de português” apresenta um sujeito inscrito em uma posição estratégica no regime de saber-poder sobre o ensino. Ao utilizar a expressão “As sete pragas”, mobilizando, pelo campo associado, a memória discursiva religiosa sobre “As dez pragas do Egito”, torna-se evidente que há problemas substanciais no ensino de LP, uma vez que a referência às pragas, situação retratada no discurso bíblico como punição pelo não cumprimento de uma ordem divina, equivale a falha no ensino de língua à fúria divina. A escolha do termo “praga” nos remete a efeitos de verdade relacionados à significação do vocábulo no âmbito religioso, pois sabe-se que as pragas aplicadas à nação antiga foram consideradas assim por possuir aspectos como causar sofrimento, atingir um grande número de pessoas e ser uma calamidade, nesse sentido, as práticas realizadas no ensino na década de 70 atingem a condição de praga, possivelmente, por causar prejuízos ao ensino, ter se alastrado no meio pedagógico e perpetuar até os dias atuais. O atravessamento do religioso no discurso gramatical não é algo inédito neste enunciado, Rasia (2008, p.53), no texto “A ordem do religioso no discurso gramatical” explica que a esfera do religioso está presente “em domínios de gramáticas”, assim como podemos pensar, em uma analogia, como as práticas de normatização e de normalização dos sujeitos e da língua. Para essa mesma autora, o discurso gramatical tem como uma de suas condições de possibilidade o atravessamento do discurso religioso, visto que

as discussões em torno da relação linguagem-realidade, mais especificamente no século V a.C, inseriram-se em um período (mais amplo) de surgimento do cristianismo e domínio político romano. Em decorrência desse contexto, a ocupação da Filosofia com as questões de ética, do conhecimento humano e das relações entre o homem e a natureza e de ambos com Deus (RASIA, 2008, p. 55).

Essa inserção ao ser considerada como uma condição sócio-histórica dos discursos produzidos sobre gramática indica a esfera do religioso como condição de possibilidade desses discursos. A partir da dispersão de inúmeros artigos científicos produzidos em diferentes temporalidades, a fim de atingir diferentes objetivos, conseguimos traçar uma regularidade – os quatro enunciados referem-se à forma como deve ocorrer o ensino de língua portuguesa no Brasil. Entretanto, de formas distintas, cada um deles remonta à memória discursiva de que saber português significa saber gramática, ainda que seja se opondo a esse discurso. Até aqui, atemo-nos apenas ao título dos artigos. Vejamos alguns enunciados selecionados do corpo de cada artigo:

Figura 5 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Fregonezi (1999)

A abordagem prescritiva da linguagem, historicamente, dominou os estudos lingüísticos. Essa tendência é tão forte que se transformou em um mito. Tanto é que, se perguntarmos aos representantes letrados de nossa sociedade qual é o objetivo do ensino de língua portuguesa em nossas escolas, a resposta é unânime: estuda-se língua portuguesa com a finalidade de aprender regras para falar e escrever corretamente.

Fonte: (FREGONEZI, 1999, p. 82).

Figura 6 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Martins (2017)

Concordo/concordamos na íntegra com o que aqui propõe o autor/“gramático”: a escola deve ensinar o que as pessoas não sabem (e a norma padrão faz parte do “não conhecido”/“dominado” pelos alunos antes de entrar na escola) e não podemos praticar uma “prescrição às avessas”, impondo restrições ao ensino formal de língua portuguesa a ser praticado na e pela escola. No entanto, nos capítulos que seguem nessa mesma gramática de Bagno

Fonte: (MARTINS, 2017, p. 106).

Figura 7 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Silva (2010)

Concordando com os autores citados e de forma a oferecer uma contribuição ao tema, objetivamos, neste estudo, entender como professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II se comportam diante do embate entre a tradição gramatical escolar e os discursos que visam a desbancá-la.

Fonte: (SILVA, 2010, p. 951).

Figura 8 – Dos enunciados científicos: excertos do artigo de Faraco (1975)

5 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS INÚTEIS
1º fato: No ensino de português, a seleção do conteúdo tem sido feita, tomando por base as gramáticas tradicionais.

Fonte: (FARACO, 1975, p. 20).

No escopo da vontade de verdade dos discursos, que reside no plano das condições de possibilidade, há, nos enunciados, os efeitos de verdade deste funcionamento, que diz da posição de sujeito assumida nas instâncias da produção dos discursos e o acionamento de determinadas redes de memória. Após observar os enunciados acima, identificamos que, de maneiras singulares, todos os enunciados apontam para uma memória dentro do discurso

pedagógico de que o objetivo da escola é ensinar gramática. No primeiro enunciado, o sujeito, que neste momento, ocupa a posição de autoria, utiliza a palavra “mito” para se referir a esse discurso, ou seja, houve uma cristalização tão forte do enunciado que chega a se tornar um mito entre os sujeitos da educação.

No primeiro enunciado, o sujeito autor afirma que “se perguntarmos aos representantes letrados de nossa sociedade qual é o objetivo do ensino de língua portuguesa em nossas escolas, a resposta é unânime: estuda-se língua portuguesa com a finalidade de aprender regras para falar e escrever corretamente” (FREGONEZI, 1999, p. 82). A utilização do termo ‘unânime’ aponta para uma regularidade presente no enunciado, entretanto, uma regularidade que não pode ser compreendida como um acontecimento que possui origem secreta, pois se buscássemos a origem do objetivo da escola como se fosse o discurso verdadeiro fundante, “seríamos fatalmente reconduzidos, através da ingenuidade das cronologias, a um ponto indefinidamente recuado, jamais presente em qualquer história; ele mesmo não passaria de seu próprio vazio; e a partir dele, todos os começos jamais poderiam deixar de ser recomeço ou ocultação” (FOUCAULT, 2008, p. 22).

No lugar de buscar as continuidades, Foucault (2008, p. 24) aponta para questões que devem ser consideradas em uma análise:

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?

Assim, observamos que o discurso sobre o que deve ser ensinado na escola aparece como uma das condições de possibilidade que, inclusive, permite o funcionamento da memória discursiva sobre o que é ensinar língua portuguesa. Esse objetivo é reafirmado no segundo, terceiro e quarto enunciados. Observamos que, no segundo, o autor coloca de forma subjetiva que “a escola deve ensinar o que as pessoas não sabem (e a norma padrão faz parte do ‘não conhecido/dominado’ pelos alunos antes de entrar na escola)”. Este recorte expõe a relação entre saber/poder que a escola institui, atravessada pela vontade de verdade daqueles que produzem o conhecimento científico prescritivo para o ensino. O par “conhecido/dominado” funcionam como teias discursivas que formam o discurso de que o falante de língua portuguesa não conhece a própria língua, em vista de a norma-padrão, por vezes, ser tomada como a língua em si. Em entrevista concedida, o filósofo afirma que

Professor é aquele que diz uma série de coisas que você não sabe, mas que deveria saber – é primeira etapa – que eu chamo de culpabilização se você quiser; como segunda, essas coisas que você deveria saber, eu as sei e eu as ensino – esse o estágio da obrigação. Ao final, eu verificarei se você as sabe – é a verificação (FOUCAULT, 1975, 0’38” a 1’05”).

Desta maneira, para que o enunciado em análise produza um efeito de verdade, é necessário que os sujeitos da educação, aluno e professor, obedeçam às regras estabelecidas pelo enunciado, estejam inscritos na ordem do discurso e ocupem a posição de sujeito nessa relação de saber/poder. Em contrapartida, os enunciados quatro e cinco, também reatualizam essa memória, entretanto de maneira implícita. Ao afirmar que o objetivo do artigo é “entender como professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II se comportam diante do embate entre a tradição gramatical escolar e os discursos que visam a desbancá-la”, o autor limita as duas perspectivas metodológicas que podem guiar o ensino de LP – a tradicional ou uma outra opção que não chega a ser nomeada, mas que é colocada como contrária à gramática tradicional.

O quinto enunciado não traz, de maneira explícita, que o objetivo da escola é ensinar gramática, mas ao enunciar que “no ensino de português, a seleção do conteúdo tem sido feita, tomando por base as gramáticas tradicionais”. Ao afirmar que a seleção do conteúdo é feita baseada nas gramáticas tradicionais, o sujeito autor assume o enunciado de que essa seleção não deveria ser feita baseada no tradicionalismo das gramáticas. Entretanto, essa afirmação não extingue o discurso sobre o objetivo de a escola ser ensinar as regras da língua. O que ele faz é assumir que essas regras devem ser ensinadas, porém o foco não deve ser a gramática tradicional.

Sobre o referido assunto, Foucault nos ensina que, quando paramos de buscar relações entre os enunciados em um nível psicológico, como a intenção do autor, passamos a perceber “Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que se trate de enunciados que não têm o mesmo autor; mesmo que os autores não se conheçam)” (FOUCAULT, 2008, p. 26). Os quatro enunciados em análise não possuem a mesma autoria, posto que podem ser ocupados por diferentes sujeitos que se insiram nas regras de emergência destes enunciados, nem foram publicados na mesma época, ainda assim é possível rastrear uma regularidade discursiva que aponta para a formação de uma memória sobre o ensino de língua portuguesa. Neste caso, é possível perceber como a vontade de verdade que opera o discurso sobre a finalidade da escola se coloca como condição de possibilidade para a construção de uma memória de que saber português significa saber gramática.

Em nossa pesquisa, conforme já mencionado, intentamos alcunhar as análises pautadas no método arqueológico do discurso. Sendo assim, o nosso *corpus* é constituído por enunciados inscritos em diferentes materialidades. Sabemos que se examinássemos ainda mais a esfera acadêmica, teríamos um número considerável de artigos que abordam a temática acerca do ensino de língua portuguesa. No entanto, conforme afirma Foucault, uma das características do método arqueológico é a busca pela regularidade por uma via da descontinuidade, o que faz com que os enunciados façam referência um ao outro, ainda que tenham materialidades distintas. Nas análises acima, pudemos compreender de que forma a vontade de verdade acerca do que é o objetivo da escola mostrou-se fundamental para a construção de uma memória. Além disso, por sabermos que o discurso é um nó em uma rede e compreender que o discurso pedagógico é atravessado por vários outros, é que daremos atenção ao discurso jurídico, representado, neste trabalho, por dois textos de lei.

O primeiro é o *Diretório dos Índios* (1757), que tinha por objetivo centralizar e modernizar o aparelho de Estado, o segundo, a *Lei de 15 de outubro de 1827*, que tem por objetivo “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”, e o terceiro trata-se da *Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959*, a qual institui a Nomenclatura Gramatical Brasileira. O pensamento foucaultiano evidencia uma tríade crucial para a constituição de sujeitos dentro da sociedade - o saber, o poder e a verdade. Neste capítulo, não nos aprofundaremos nesses conceitos, eles serão retomados nos capítulos três e quatro. Entretanto, é impraticável que o saber acerca da língua não seja relacionado à práticas de poder e à vontades de verdade que circulam em nossa sociedade, em razão disso abordaremos, no recorte proposto, como a língua enquanto forma de dominação e proposta de unificação da nação brasileira, e a supervalorização da norma-padrão se colocam como condições de possibilidade para o discurso em pauta.

Figura 9 – Dos enunciados legislativos: o *Diretório dos Índios*

6 Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

Fonte: (BRASIL, 1757, s/p).

Figura 10 – Dos enunciados legislativos: a *Lei de 15 de outubro de 1827*

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.

Fonte: (BRASIL, 1827, s/p).

Figura 11 – Dos enunciados legislativos: a *Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959*

PORTARIA Nº 36, DE 28 DE JANEIRO DE 1959

Fonte: (BRASIL, 1959, s/p).

Conforme já mencionado, a história da língua portuguesa no Brasil possui diversas fases. Com o fito de acabar com a língua geral falada no país, principalmente, por índios e escravos africanos, Marquês de Pombal instituiu algumas ações. De acordo com Guimarães (2005, p. 24), “Uma dessas ações mais conhecidas é o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), [...] que proibia o uso da língua geral na colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa”. Percebemos, no primeiro enunciado, que há uma explicação para a imposição da língua portuguesa, uma vez que, segundo o documento, “Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma”, e acrescenta que, de acordo com a normativa, a língua Geral, difundida pelos jesuítas, não passava de uma “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam”.

No texto intitulado *A Arqueogenealogia Foucaultiana como lente para a análise do Governo da Língua Portuguesa no Brasil: continuidades e rupturas*, Neves e Gregolin (2021, p. 14), tecem discussões oportunas sobre o dispositivo colonial e o governo da língua. Para as autoras,

O Dispositivo Colonial, com seus contornos permeáveis, está diretamente relacionado à colonização europeia, iniciada com as grandes navegações no final do século XV e mantido bem vivo na atualidade, com seus reposicionamentos e suas novas possibilidades históricas. Podemos pensá-lo como um programa empreendido, a princípio pelos europeus com seus interesses comerciais, militares e religiosos, mas que também foi assumido pelas elites locais dos países colonizados, tanto na América como em outros continentes. Nossa proposta é concebê-lo como uma arquitetônica global que funciona por meio da articulação de vários outros dispositivos. Assim, conforme vislumbraremos em nossas análises, o governo dos corpos e da língua foi e continua sendo, historicamente, exercido pelo Dispositivo Colonial através da rede de outros dispositivos, como o bélico- militar, o pedagógico, o religioso, o jurídico, o escolar, o midiático etc. (NEVES; GREGOLIN, 2021, p. 14).

Ao nos valermos da noção de *Dispositivo Colonial*, percebemos que o discurso jurídico, representado aqui pelos três enunciados apresentados, é um dos discursos necessários para que o dispositivo funcione. A imposição da língua portuguesa no formato de lei foi um dos pilares para que começasse a se construir no país uma identidade nacional. As leis em destaque serviram como meios de normatização para que a sociedade, por meio da homogeneização da língua, pudesse ser normalizada. Desse modo, tudo o que fugisse dessa naturalidade construída seria considerado anormal, por consequência, as línguas que desviavam da normalização instituída foram desprestigiadas. A construção “[...] para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam” faz com que a determinação imposta pela coroa seja encarada a nível do desejo (FOUCAULT, 2014). Os índios não tinham tido a ‘oportunidade’ de possuírem uma identidade, uma cultura e uma civilização, o que, por meio da normativa, agora seria oferecido a eles.

Em concordância com a ideia de que, no período Imperial, constatou-se uma necessidade de construir uma identidade nacional. A *lei 15 de outubro de 1827* surge, no Brasil colonial, com o objetivo de regulamentar o ensino Geral da época e instituir a criação de escolas primárias de maneira descentralizada. Outorgada por Dom Pedro I, a lei tornou-se referência para os docentes e possui princípios que continuam a vigorar na legislação atual - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para Gregolin (2015), o dispositivo escolar, e por isso a necessidade da criação de escolas primárias em todo o território nacional, foram fundamentais para a construção de uma identidade nacional de um povo unificado e civilizado.

Considerada a primeira grande lei a abordar as questões relacionadas à educação, em 15 de outubro de 1827, fica inscrito na história o objetivo da escola

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, 1827).

A gramática nacional da língua aparece como um conteúdo que deve ser ensinado à parte da leitura e escrita. Nesse sentido, percebe-se um movimento presente até a contemporaneidade - a supervalorização da gramática. Esse movimento apresenta-se como outra condição de possibilidade para a produção de discursos sobre o ensino de língua

portuguesa. Se analisarmos outros enunciados que circulavam no Brasil oitocentista será possível destacar que, naquela época, o saber acerca da língua era reconhecido como o saber gramatical. Apenas possuía domínio sobre o idioma, aqueles que soubessem a gramática da língua. Baldini (1999, p.41) afirma que “no caso específico da língua, as diferenças, embora sejam reconhecidas, anulam-se no processo de constituição da identidade nacional e do sujeito que ela pressupõe”.

Com a publicação da *portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959*, que versa sobre a Nomenclatura Geral Brasileira (NGB) fica exposta a tentativa de unificar a população brasileira acerca da língua. Definir a própria nomenclatura significava demonstrar que a língua instaurada no país ganhava forças a ponto de possuir nomenclatura independente da utilizada por Portugal. Nesta portaria,

Releva salientar que a Comissão, ao considerar as modificações propostas, teve sempre em mira a recomendação de V.Ex.a constante da Portaria Ministerial nº 152 – ‘uma terminologia *simples, adequada e uniforme*’ - bem como atender ao tríplice aspecto fixado nas Normas Preliminares de Trabalho:

- a) a exatidão científica do termo;
- b) a sua vulgarização internacional;
- c) a sua *tradição* na vida escolar brasileira (BRASIL, 1959, *grifos nossos*).

A instauração da NGB é parte do processo de gramatização do português falado no Brasil. Assim, o discurso jurídico se mostra extremamente importante para a homogeneização e valorização da língua em uso no País. As palavras em destaque na citação “simples, adequada e uniforme” representam, além da gramática, um ideal de povo que se buscava instituir. Segundo Orlandi (1997, p. 5), naquela época, ser um escritor de gramática não significava apenas estabelecer o seu conhecimento acerca da língua, mas “assumir a posição de um saber lingüístico que não reflete meramente o saber gramatical português. Neste momento, o da irrupção da República, não basta que o brasileiro saiba sua língua, é preciso que, do ponto de vista institucional, ele saiba que sabe”.

Por conseguinte, o conceito de saber, apresentado por Foucault (2008, p. 204), “a esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência... pode-se chamar saber”, corrobora com a ideia de que a língua é uma forma de exercer poder sobre o sujeito. Ainda nos valendo do pensamento de Foucault (2014), compreendemos que as práticas de poder produzem saber, os quais estão intimamente relacionados à produção de verdade. Portanto, o saber gramatical da época, descrito por Orlandi, significa uma afirmação de pertencimento à nacionalidade brasileira.

Na formulação da NGB, um dos pilares levados em consideração foi a “*tradição* na vida escolar brasileira” dos conceitos gramaticais. A palavra tradição nos chama a atenção, devido ao alto índice de recorrência da expressão relacionado ao sintagma gramática tradicional. Isso significa que, em um discurso acerca de como o ensino de LP deve acontecer, o enunciado acerca da tradição aparece como uma repetibilidade que pode servir tanto para reforçar quanto para apagar essa memória discursiva instituída. Entretanto, a partir da consolidação da NGB, é possível constatar, conforme já mencionado, uma supervalorização da gramática tradicional da língua, a qual não se restringe ao discurso pedagógico ou jurídico, mas estende-se à mídia, por meio de manchetes de jornais, reportagens em revistas, artigos de opinião, dentre outros.

Os enunciados abaixo foram recortados de duas revistas de grande circulação, o primeiro, pertencente à revista Exame, veiculado na seção ‘carreira’, espaço destinado à produção de matérias que visam contribuir para a ascensão profissional dos leitores, e o segundo à revista *Época Negócios*, revista que trata de assuntos relacionados à economia e negócios da Editora Globo.

Figura 12 – Dos enunciados midiáticos: *por que todo profissional deveria estudar mais a gramática do português*



Fonte: (EXAME, 2018).

Figura 13 – Dos enunciados midiáticos: *30 erros de português para não cometer no trabalho*



Fonte: (NEGÓCIOS, 2015).

Os enunciados apresentados fazem uma aproximação entre o saber gramatical e o discurso trabalhista. Ao determinar que ‘todo profissional’ precisa ter um conhecimento maior a respeito da gramática, e elaborar uma lista com ‘30 erros’ que devem ser evitados no ambiente de trabalho, a mídia colabora para a construção de uma identidade, por meio do governo de si e dos outros, de um profissional bem-sucedido, que domina a língua portuguesa, e que não

comete nenhum tipo de ‘equivoco’ em um ambiente que não há espaço para esse tipo de movimento. Segundo Gregolin (2007, p. 11), “os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão [...] operam esse jogo no qual se constituem identidades a partir da regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida”. Percebe-se que os enunciados estão tomados por vontades de verdade, no que diz respeito à variante que deve ser utilizada no ambiente profissional.

De acordo com Foucault, os próprios discursos atuam como sistemas de exclusão, dentre eles, destaca a vontade de verdade relacionando-a a uma instituição.

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. Evoquemos aqui, e a título simbólico somente, o antigo princípio grego: a aritmética é tratada nas sociedades democráticas, porque ensina as relações de igualdade, mas a geometria apenas deve ser ensinada nas oligarquias, dado que demonstra as proporções na desigualdade (FOUCAULT, 2009, p. 04).

Nesse sentido, ressalta-se que ao escolher certos enunciados, excluímos outros, ou seja, o efeito de verdade ocasionado pela supervalorização do uso da norma pode possibilitar que o discurso de exclusão e desigualdade emerja. Por outro lado, quando observamos a inclusão do advérbio ‘mais’ na construção ‘deveria estudar mais ainda a gramática’, este enunciado aponta para uma formação discursiva que vincula discursos a respeito do fracasso escolar no que tange o ensino de gramática, uma vez que, se é necessário que esse profissional estude ‘mais’ um conteúdo que faz parte do currículo nacional do Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio, isso significa que os alunos estão saindo da educação básica sem o esperado ‘domínio’ da língua almejado pelo enunciado, o que indica um processo de objetivação do aluno que é tomado como modelo possibilitado pela normatização e normalização do que significa saber a língua.

Ademais, o segundo enunciado nos chama atenção em mais uma particularidade, a utilização do substantivo masculino ‘erros’. A escolha lexical da palavra ‘erros’ inscreve esse enunciado em uma formação discursiva, na qual todo e qualquer desvio que ocorra fora da norma-padrão deve ser considerado como erro, acompanhado, muitas vezes de adjetivos, como grave e crasso. Além disso, no segundo enunciado, há uma generalização da língua acerca do que se entende por português, uma vez que não há uma especificação acerca de que área da língua pertencem estes ‘erros’.

Por fim, por meio das análises, foi possível constatar que há uma memória discursiva em funcionamento em que saber português é saber gramática. A partir dessa memória, percebemos que foi se construindo, por meio dos enunciados, outra memória que tem por objetivo refutar o efeito de verdade instituído e mostrar que saber português não se reduz a saber gramática, entretanto não há uma exclusão dessa disciplina, apenas reflexões e problematizações sobre como este ensino deve acontecer. Outro aspecto relevante a ser pontuado é o fato de, nos enunciados selecionados, ao engendrarem uma FD que visa reger o ensino, seja por meio de críticas ou por um discurso de permanência do ensino de gramática, há um apagamento das áreas que constituem a língua portuguesa e, portanto, uma generalização do que se considera ensino de língua portuguesa e gramática, como se todo o conteúdo ensinado devesse ser reformulado ou, por outro lado, todos os aspectos ensinados na gramática devessem ser mantidos. Além disso, foi possível identificar que a memória discursiva acerca da língua não é perpassada em exclusividade pelos discursos pedagógicos, mas também pelo jurídico, religioso, econômico, entre outros.

CAPÍTULO III – A VONTADE DE VERDADE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TORNO DA SINTAXE

Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é sem dúvidas o mais urgente dos serviços que devemos aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos.

Zygmunt Bauman

3.1 Sobre a pesquisa de campo: descrevendo o percurso metodológico

A proposição desta investigação não se expõe como algo simples e trivial. À vista disso, para alcançarmos o objetivo principal desta pesquisa, qual seja: descrever os discursos que versam sobre o ensino de língua portuguesa com ênfase na sintaxe mostrou-se necessário estabelecer um *corpus* mais abrangente. Em suma, nosso trabalho se concentra em alguns pontos centrais da obra foucaultiana: sujeito, saber-poder, a noção de verdade, subjetividade, dentre outros (cf. FOUCAULT, 2005; 2008). No entanto, ainda na execução do projeto, percebemos que não seria possível extrairmos os dados de um único lugar.

Inicialmente, como é possível observar no tópico 2.2 *Saber português (não) é saber gramática: investigando enunciados materializados em múltiplos suportes*, para atingirmos os objetivos específicos elencados na discussão, a saber - descrever as regras de formação do saber acerca da língua portuguesa em torno da sintaxe, escavamos outros enunciados que não compunham as entrevistas. Para isso, foram selecionados 11 enunciados materializados em diferentes suportes, que versassem sobre o ensino de português ainda que em diferentes esferas.

Além disso, para investigar a vontade de verdade acerca do ensino de língua materna e de sintaxe, objetivo atingido no capítulo três desta investigação, delimitamos a BNCC (2017) como fonte principal dos enunciados, em vista de se tratar de um documento normativo, instituído como obrigatório em todas as instituições escolares, públicas ou privadas, o qual provocou mudanças significativas nos currículos estaduais, municipais, nos formatos de exames e, até mesmo, nos materiais didáticos.

Dentro da BNCC, elencamos 15 enunciados, divididos em três (03) séries enunciativas, que abarcassem o ensino de língua portuguesa, em um primeiro momento, logo após, delimitamos os enunciados que abordassem o ensino de sintaxe. Outrossim, ainda neste capítulo, apresentou-se como essencial verificar, fundamentados nas entrevistas realizadas com os professores, quais eram os efeitos de verdades desses discursos materializados em sua fala e

como eles subjetivam esses indivíduos na posição de sujeito-professor. Com esse fim, selecionamos 19 enunciados das entrevistas com os docentes, seccionados em seis (06) séries enunciativas dispostas em quadros a fim de facilitar a compreensão do leitor.

A metodologia a ser adotada nesta pesquisa, além de se valer do pensamento foucaultiano, tem natureza qualitativa e social (FLICK, 2013), visto que a coleta dos dados ocorreu por meio da realização de entrevistas no formato semiestruturada, porém, apesar de se apresentarem como *corpus* principal, as entrevistas compõem apenas parte dos *corpora*. De acordo com Flick (2013, p. 110), nesse tipo de entrevista “são preparadas perguntas que cobrem o escopo pretendido”, mas, ao mesmo tempo, tem-se como objetivo “obter visões individuais dos entrevistados sobre o tema”. Em vista de nossa investigação ser pautada nos Estudos Discursivos Foucaultianos, utilizaremos o método arquegenalógico (FOUCAULT, 2008) para auxiliar na análise do *corpus* coletado, dado que os enunciados não serão analisados de forma individual, mas sim, por meio das regularidades e dispersões apresentadas.

Neste âmbito, definimos que faríamos entrevistas com os sujeitos escolares, em uma escola da cidade de Catalão, já que a pesquisa visa as experiências vivenciadas na prática por esses sujeitos – alunos e professores. A partir disso, delineamos, com a ajuda da BNCC, quais eram os segmentos que dispunham do conteúdo de sintaxe e determinamos que a série a participar da pesquisa seria o 8º ano, pois espera-se que já tenham tido algum contato com o conteúdo. Ademais, estabeleceu-se que entrevistar os professores regentes da turma é de suma importância, pois os enunciados emergidos desses professores enquanto sujeitos diferem-se dos enunciados produzidos pelos alunos, porém, ainda assim, pretende-se encontrar um espaço de regularidade entre os enunciados coletados.

Devido ao período excepcional de pandemia ocasionada pelo Covid-19 e à nota emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), o processo de entrevistas descrito acima ocorreu via internet, por meio de aplicativos que possibilitam o recurso de videoconferências gravadas com o consentimento dos entrevistados, como *Google Meet* ou *Skype*. Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com a instituição que permitiu a coleta de dados a fim de colher as assinaturas necessárias à submissão do projeto ao comitê, após a aprovação do projeto, entramos em contato com a professora ou professor regente da turma para apresentar a pesquisa, solicitar a colaboração como participante da pesquisa, sanar dúvidas, enviar-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido² (TCLE). Após a assinatura, em formato digital, do documento, determinamos, junto ao professor, um dia e horário para que

² Disponível no endereço eletrônico: <https://forms.gle/bTkcWbdeKDO9rLjq6>.

podéssemos conversar com os pais e alunos de forma *on-line*, nesse momento, apresentamos a pesquisa, sanamos as dúvidas e disponibilizamos os *links* dos formulários, que possibilitaram a participação na pesquisa, realizados no *Google Forms*, uma ferramenta disponibilizada pelo *Google docs.*, O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido³ (TALE), que deveria ser preenchido pelos alunos, enquanto que o termo que preenchido pelos pais, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ (TCLE). Ao receber os termos, entramos em contato com o professor e os alunos, por meio telefônico, os contatos foram coletados junto à coordenação da escola para marcar as entrevistas em momento oportuno para cada participante.

Diante a Covid-19, as escolas tanto estaduais quanto municipais tiveram que modificar a sua forma de ensino, implementando a modalidade de ensino à distância. Ainda que este projeto previsse a necessidade de modificações no formato de realização das entrevistas, a pandemia provocou um impacto ainda maior na área da educação. Ao entrar em contato com a professora regente da escola colaboradora, verificou-se que o número de alunos presentes nas aulas síncronas era demasiadamente menor que o número de estudantes matriculados na turma. Dessa forma, não houve a quantidade necessária de discentes para realizar as entrevistas e constituir o *corpus*, uma vez que, dentre o pouco número de alunos presentes, não foram todos que consentiram em participar.

Posto isto, viu-se a necessidade de entrar em contato com outras escolas da Rede Estadual que ofertassem a 8º série do ensino fundamental. Logo após obtermos a aprovação da diretora da nova escola parceira, houve a exigência de submeter uma emenda ao CEP para que, caso fosse aprovada, podéssemos entrar em contato com o professor regente da nova turma a ser inclusa. É importante ressaltar que todos os cuidados para manter o período de distanciamento social e a segurança dos participantes foram mantidos, portanto não houve modificação no formato das entrevistas. Após aprovação da emenda, determinamos, junto ao professor, um dia e horário para que podéssemos conversar com os pais e alunos de forma *on-line*, nesse momento, apresentamos a pesquisa, sanamos as dúvidas e disponibilizamos os *links* dos formulários, que possibilitaram a participação na pesquisa, realizados no *Google Forms*, uma ferramenta disponibilizada pelo *Google docs.*

Após a realização das entrevistas, houve a transcrição e, nesse momento, decidimos que, para as análises que constituem a nossa pesquisa, utilizaríamos apenas as entrevistas realizadas com os docentes, em vista de se mostrarem mais substanciais à pesquisa em relação àquelas efetuadas com os discentes. Conforme exposto nos termos submetidos ao CEP, os dados serão

³ Disponível no endereço eletrônico: <https://forms.gle/ws864zmsqu2hAoK46>.

⁴ Disponível em: <https://forms.gle/RrjeZdbSsQK9wRV7A>.

guardados e, posteriormente, utilizados na realização de artigos científicos que tenham, principalmente, como foco o impacto da pandemia sobre os sujeitos escolares.

O objeto discursivo em análise – o ensino de língua portuguesa em torno da sintaxe – requer um estudo de campo, em que leve em consideração a prática e os sujeitos em análise, sendo assim, de acordo com o que já mencionamos, escolhemos como método investigativo a realização de entrevistas. De acordo com Flick (2013), há diferentes formas de estruturar uma entrevista, com vistas a não fugir do escopo pretendido e não ocasionar um engessamento dos enunciados a serem obtidos, as entrevistas dar-se-ão de forma semiestruturada. Como já mencionado, as perguntas foram previamente elaboradas, logo, listaremos abaixo algumas questões que foram direcionadas aos professores.

Questões direcionadas aos professores, a saber:

1. Qual o seu nome? Há quanto tempo trabalha na instituição? Qual é a sua formação? Obteve a sua licenciatura em qual instituição de ensino?
2. Enquanto estava na graduação, como julgava ser o ensino de língua portuguesa da rede básica?
3. E agora, enquanto professor, como julga esse ensino?
4. Na sua opinião, quando pode se considerar que o aluno tem domínio da língua portuguesa?
5. De que maneira costuma dividir o conteúdo a ser ministrado durante as aulas?
6. Na sua opinião, como a BNCC ajuda no preparo do planejamento das aulas?
7. Dentro do conteúdo de língua portuguesa, a BNCC inclui a sintaxe a partir do 6º ano. Na sua prática, você considera esse conteúdo relevante à formação dos alunos?
8. Durante as aulas de língua portuguesa, acha relevante diferenciar para os alunos os conteúdos, como: aula de morfologia, aula de sintaxe, aula de ortografia, entre outros?
9. Na sua opinião, qual é a diferença entre utilizar as expressões gramática e sintaxe? Justifique.

3.2 Foucault e o método arqueogenalógico

A escolha do pensamento foucaultiano como embasamento da nossa pesquisa vai além de utilizar os seus escritos enquanto fundamentação teórica. Apesar de algumas ressalvas quanto à utilização da palavra método, Michel Foucault, ao realizar as suas investigações, desenvolveu algumas ferramentas para lhe auxiliar nesta empreitada que tinha por fito

responder como nos tornamos sujeitos. No tópico 2.1 *Foucault e o método arqueológico*, dedicamo-nos a demonstrar como os saberes da nossa sociedade foram constituídos e, agora, a fim de demonstrar por que tais saberes foram e são formados, atentar-nos-emos a dissertar sobre a arqueogenealogia, o momento, durante as pesquisas foucaultianas, em que fica explícito as relações entre saber e poder.

Em diferentes momentos, Foucault atesta que o seu objetivo não era desenvolver uma metodologia ou teoria sobre os seus objetos de estudo, mas “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos.” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Para isso, conforme já discutimos, foi necessário que esse filósofo, a partir dos seus estudos de como o homem se constituiu enquanto sujeito, negasse a história tradicional e a fim de explorar a história geral, aquela em que todo e qualquer sujeito tem algo a dizer. Nesse momento, ele passa a investigar a história contada por aqueles em posição contra-hegemônica, em que o sujeito marginalizado passa a ter voz, como *Na Vida dos Homens Infames*, *A História da Loucura*, *A História da Sexualidade*, e outras obras que tencionavam abordar a constituição do sujeito.

Ainda que tenhamos abordado primeiro a arqueologia e agora a genealogia, não o fizemos por acreditar na divisão do pensamento foucaultiano, mas para promover uma leitura mais compreensível por parte dos nossos leitores. É importante que a progressão realizada por Foucault em, primeiro, questionar-se como os saberes são formados para, depois, investigar por quais motivos exteriores a esse saber eles são constituídos esteja nítida. É interessante observar que, segundo os dicionários gerais, o termo genealogia, normalmente, refere-se a um estabelecimento da origem de algo. De modo contrário, em *Vigiar e Punir* (1999, p. 26), ao explicar o objetivo da obra em questão, é possível depreender o significado desse termo para Foucault, o objetivo é “uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade.” *Vigiar e Punir* (1999) foi uma obra escrita para contar a história do nascimento da prisão, então aborda questões relacionadas ao poder, disciplina, corpo, vigilância, etc. Se o propósito era montar uma genealogia desse objeto, logo inferimos que genealogia seja uma busca na história, na qual a origem é indiferente, mas que as relações de poder que fizeram com que esses saberes aparecessem em determinadas épocas sejam o centro.

É em Nietzsche que Foucault busca o termo genealogia para agregar a suas novas buscas. Isso é elucidado em *Microfísica do Poder* (1979), no capítulo intitulado *Nietzsche, a genealogia e a história*, no qual o autor afirma que

Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa da origem (Ursprung)? Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar "o que era imediatamente", o "aquilo mesmo" de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Além de nomear Nietzsche como genealogista, o filósofo explica em que sentido a genealogia se difere e se distancia da história tradicional. Procurar a origem recai em uma verdade única, constituída pelas relações de poder em exercício. Talvez seja isso que torna a arqueogenealogia um caminho um tanto quanto penoso. É uma forma de pesquisa na qual é preciso se demorar, visitar e revisitar documentos, analisar marcações já feitas por outros pesquisadores, rastrear as rupturas que possam ter sido esquecidas ou apagadas. Ao se perguntar “Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende?” (FOUCAULT, 1979, p. 13), a resposta, apesar de parecer simples, diz respeito a um novo tipo de pesquisa, aquela que sabe que a essência foi constituída, restando descobrir como e por quê essa verdade e não outra foram constituídas.

Pensar a língua dentro do dispositivo escolar por meio da arqueogenealogia se mostra o caminho mais eficaz, dado que não objetivamos procurar pela origem dos discursos e das práticas que cerceiam a escola ou a uma verdade original que trariam explicações sobre as memórias que circulam sobre o português na atualidade. Observar quais relações de poder se exercem hoje e produzem saberes é que permitirá respondermos quem, diante do ensino de sintaxe, constitui-se como sujeito-aluno e sujeito-professor na contemporaneidade.

Nosso objetivo se incorpora ao que, de acordo com o professor Veiga-Neto (1995, p. 57), é o maior compromisso da genealogia “o a priori histórico”. Em *A Arqueologia do Saber* (2008), no capítulo intitulado *O a priori histórico e o arquivo*, Foucault nos apresenta esta noção, disposta neste momento da discussão, pois concordamos com a afirmação do professor Veiga-Neto sobre este conceito ser um ponto central para a compreensão da genealogia. Nas palavras de Foucault (2008, p. 106), “A positividade de um discurso - como o da história natural, da economia política, ou da medicina clínica caracteriza-lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos”, entretanto não tomemos essa ideia de positividade como algo que nos mostrará qual dos autores e estudiosos da história natural,

da economia política, ou da medicina chegou mais próximo de uma verdade original ou da unidade, no sentido, de ser o mais exato dentre eles.

A positividade “define um espaço limitado de comunicação” (FOUCAULT, 2008, p. 106), o que significa que o seu papel é definir não a verdade dos discursos, mas, sim, demonstrar como

As diferentes obras, os livros dispersos, toda a massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva - e tantos autores que se conhecem e se ignoram, se criticam, se invalidam uns aos outros, se plagam, se reencontram sem saber e entrecruzam obstinadamente seus discursos singulares em uma trama que não dominam, cujo todo não percebem e cuja amplitude medem mais - todas essas figuras e individualidades diversas não comunicam apenas pelo encadeamento lógico das proposições que eles apresentam, nem pela recorrência dos temas, nem pela pertinácia de uma significação transmitida, esquecida, redescoberta; comunicam pela forma de positividade de seus discursos (FOUCAULT, 2008, p. 107).

Deste modo, a positividade dos discursos permite que identifiquemos quando há convergências ou divergências entre os autores dentro de um campo de saber, define as condições de existência daqueles enunciados e, por isso, desempenha o papel de *a priori* histórico. Assim, ao estabelecermos o *a priori* dos discursos sobre o ensino de sintaxe, a intenção não é “reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem” (FOUCAULT, 2008, p. 107). Isso aponta que o *a priori* histórico está relacionado à raridade dos enunciados, no que tange o surgimento de novas condições de emergência que fazem com que aquele enunciado seja único. O uso do termo *a priori* histórico é justificado pelo autor, uma vez que tem por objetivo

dar conta dos enunciados em sua dispersão, em todas as falhas abertas por sua não-coerência, em sua superposição e substituição recíproca, em sua simultaneidade que não pode ser unificada e em sua sucessão que não é dedutível; em suma, tem de dar conta do fato de que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho (FOUCAULT, 2008, p. 107).

Portanto, a mobilização desta noção dentro da genealogia mostra-se coerente, dado que não há uma tentativa de retomar a uma origem, com verdades cristalizadas, mas demonstrar como as condições de emergência são inseridas pelo filósofo durante as suas pesquisas como uma das principais condições para se produzir saberes, discursos e enunciados. Ligadas a essas

condições estão as relações de força, as quais organizam o que pode e deve ser dito junto às posições de sujeito no funcionamento da história. Para compreender essas relações de força, as quais seriam o poder propriamente dito, o conceito de emergência se faz necessário.

Veiga-Neto (2003, p. 60) descreve que o uso da palavra emergência por Foucault se dá para “designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente”, pois buscar o presente no passado significa acreditar que o presente é o resultado final de um processo que é histórico. Entretanto, o presente é parte desse processo de enfrentamento das relações de força, sendo assim não há como buscá-lo integralizado no passado. Dessa forma, “estudar a emergência de um objeto -conceito, prática, idéia ou valor- é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge” (VEIGA-NETO, 2003, p. 61).

Analisar as condições políticas dos discursos que instituíram tal objeto requer que as relações de força que fazem parte dessas condições também sejam investigadas. O uso da palavra força nos ajuda a assimilar a máxima foucaultiana de que o poder é ação sobre ações. Veiga-Neto (2003, p. 61), em uma tentativa de elucidar essa questão, explica que “faz sentido chamarmos de poder a uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo ou, mesmo, sobre a ação de um corpo”, pois esta ação terá a capacidade de alterar o estado desse corpo. Contudo, este poder não está na mão de apenas algumas pessoas e não se exerce de uma única forma.

Em *Vigiar e Punir* (1999) somos apresentados a diferentes técnicas pelas quais o poder se manifestou em diferentes épocas. De maneira sucinta, Foucault (1999) faz uma genealogia do poder e mostra como essas práticas passam do suplício à criação de corpos dóceis. Apesar de haver um capítulo em *Vigiar e Punir* dedicado à explanação sobre o poder enquanto suplício, neste trabalho, daremos mais ênfase à sociedade disciplinar e à sociedade estatal. A disciplina não é uma descoberta, no sentido de ser a primeira vez em que se faz uso dela. Ela surge no decorrer dos séculos XVII e XVIII como forma de dominar. Nesse sentido, a disciplina está mais ligada à fabricação de corpos dóceis do que a uma apropriação violenta desse corpo. Para se ter uma dimensão da diferença entre as disciplinas e outras formas de poder já exercidas, Foucault detalha que,

Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de

dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Portanto, a partir da diferenciação feita pelo autor, é possível afirmar que o principal objetivo do poder disciplinar é tornar o corpo mais útil ao mesmo tempo que o torna mais obediente. A utilidade do corpo está intimamente relacionada ao conceito de corpo dócil, pois este é um corpo que pode ser trabalhado e moldado, logo um corpo submisso. A disciplina adentra não com o objetivo de se apropriar do corpo, mas sim para que este corpo produza cada vez mais. Essa disciplina pode ser vista em algumas instituições que receberam o papel de promover o adestramento do corpo, como a escola, a qual faz uso de alguns procedimentos disciplinares que a caracterizam, como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame, encontrados, inclusive, na atualidade, ainda que a nossa sociedade não seja mais considerada como disciplinar.

Entretanto, é importante ressaltar que, no capítulo intitulado *A governamentalidade*, inserido na obra *Microfísica do Poder* (1975), Foucault adverte que, apesar de haver o surgimento de novas técnicas que passam a configurar uma sociedade governamental, a disciplina não é em sua totalidade colocada de lado, pelo contrário, ela se faz necessária para que esse novo formato consiga se exercer sobre os sujeitos. Ainda em *Microfísica do Poder* (1975), a palavra governo aparece com um sentido mais amplo daquele que é conhecido atualmente, ou seja, antes de a palavra governo ser essencialmente atribuída ao Estado, era igualmente atribuída à família, à escola, ao pastor, etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Isso não significa que, atualmente, o poder seja centralizado no Estado. Ao propor uma ontologia do presente fazendo uma genealogia do poder, Foucault evidencia que a eficiência e invisibilidade desse poder só é possível devido ao fato de ele se espalhar de forma micro por entre a população. Essa ideia de que o poder não é unilateral, mas ramificado em diversas relações permite compreendermos a noção de governo, a qual, consoante Veiga-Neto (2003, p. 952), “manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem”, em outras palavras, o governo é uma forma visível de detectar o poder.

Outra noção essencial que caracteriza a sociedade do governo é a governamentalidade. Foucault usa este termo “para designar as práticas de governo ou da gestão governamental que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”. De forma sucinta, a população e não a territorialidade passa ser o modo pelo qual o Estado será estabelecido. Entretanto, o conceito de população não é algo natural que surge sem fundamento, a mudança de corpo, enquanto sociedade disciplinar, para população, já na sociedade estatal foi algo construído.

Segundo Veiga-Neto (2003), a noção de população surge junto com o conceito de biopoder no final do século XVIII, o qual pode ser considerado como

um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana (VEIGA-NETO, 2003, p. 75).

Neste momento, o par saber-poder operam a serviço de uma biopolítica, de modo a controlar tudo o que for referente à população. Novas técnicas de poder se exercem, assim como novos saberes são produzidos. O mecanismo que permite a relação entre o corpo que se quer disciplinar e a população a ser regulamentada é a norma. Em seu curso *Em defesa da sociedade* (1999, p. 302), o filósofo dispõe que “estamos num poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida”, logo não há como dissociar a disciplina da biopolítica, uma vez que se trata de uma “tecnologia de poder que tem como objeto e objetivo a vida” (FOUCAULT, 1999, p. 303). É possível perceber, como um exemplo do exercício da biopolítica, a própria determinação em lei que visa tornar obrigatório a frequência à escola em idades específicas, senão o indivíduo sofre diversos tipos de sanções, conforme aponta a LDB.

Recorremos novamente ao livro *Vigiar e Punir* (1975), em específico, no capítulo três, onde Foucault aborda os recursos para o adestramento dos corpos dóceis, a fim de analisar como a normalização surge a partir da disciplina, ainda que não se restrinja a essa forma de poder. Neste capítulo, o autor demonstra como a vigilância, o exame e a sanção normalizadora mostraram-se efetivos ao poder disciplinar, conseqüentemente, à biopolítica. A junção norma e sanção se justifica no período disciplinar, dado que “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios” (FOUCAULT, 1975, p. 204). Quando se tenta reduzir algo que desvia, passa-se a criar um modelo em que todos os que temem e são colocados sob pena devem observar.

Uma sociedade normalizadora visa estabelecer comparações para que todos aqueles que não se encaixem sejam considerados anormais, e, por isso, busquem se adequar ao padrão. Sob o tópico *A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel*, Foucault demonstra como dividir, classificar e comparar os indivíduos são ferramentas extremamente efetivas, o filósofo aponta que “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”. Ao estabelecer hierarquias e lugares, automaticamente, começa-se um sistema de comparação entre aqueles que estão sendo punidos ou recompensados. É interessante que, anteriormente, mencionamos que a norma é parte fundamental da biopolítica, tecnologia de poder que ainda incide sobre a contemporaneidade, uma descrição feita por Foucault acerca do efeito de punir e recompensar ainda na sociedade da disciplina, certamente mostra-se contemporânea às práticas discursivas e não-discursivas que observamos no espaço escolar.

distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 1975, p. 207).

Não significa dizer que todos os indivíduos se tornam sujeitos da mesma forma, caso fosse não haveria sentido realizar esta investigação acerca dos processos de subjetivação a partir das relações de saber/poder. Entretanto, o efeito descrito por Foucault é consequência desta técnica de poder que não pode ser desconsiderada no espaço escolar atual. Por fim, após examinarmos as especificidades da genealogia, o próximo tópico tem o intuito de explicitar as questões relacionadas ao binômio saber-poder, e a questão da verdade, noções amplamente imbricadas com o objeto em análise.

3.2.1 Saber-poder e a vontade de verdade

Desenvolver uma discussão que versa sobre saber e poder, na contemporaneidade, é um convite a descrever as relações cotidianas, relações de força, sobretudo, as microlutas, de modo a observar as formas como os indivíduos se tornam sujeitos. Contudo, por nos valermos das analíticas foucaultianas, é necessário que a noção de poder seja isenta de uma ideia que a

coloque como um objeto, palpável e alcançável. Tomemos a escola como exemplo: como poderíamos atribuir o poder a apenas um sujeito, soberano, que teria a incumbência de tomar todas as decisões? Não há fluidez nesse pensamento, pois sabemos que o poder é infixo. Sendo assim, apresentamos a máxima de Foucault, na qual o poder não é visto como algo fixo, mas movente.

Em sua obra *Sujeito e Poder* (1995), Foucault discerne qual o ponto central de suas pesquisas, o sujeito. De forma mais específica, em como nos tornamos sujeitos. Apesar de o poder atravessar muitos dos seus escritos, é nas práticas de objetivação e subjetivação que o autor se debruça, e publica, a exemplo, *A história da sexualidade*, no qual objetiva compreender “como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de ‘sexualidade’” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Contudo, não há como contestar a relevância da compreensão sobre o que é o poder e como ele se exerce em nossa sociedade. Sendo assim, dedicaremos algumas páginas a essa discussão.

Por que estudar o poder? Durante as suas pesquisas, fica bastante evidente que “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 232), ou seja, tornar-se sujeito significa estar envolvido em relações de poder. Portanto, se temos por objetivo observar como alunos e professores se tornam sujeitos no que tange o ensino de sintaxe, parte-se do princípio de que esses indivíduos são interpelados por relações de poder, logo, descrever a maneira pela qual essas relações se exercem torna-se relevante.

Como se exerce o poder? A escolha do verbo não ocorreu de maneira aleatória. A forma verbal “exercer” carrega como um dos seus significados a ideia de movência, necessária para a discussão aqui proposta. Conforme já mencionado, o poder não é fixo, logo não teríamos o mesmo efeito de sentido caso a pergunta evidenciada por Foucault fosse *Como se detém o poder?* Para o filósofo, a resposta à pergunta feita requer uma distinção entre três fatores: as capacidades objetivas, as relações de comunicação e as relações de poder.

Inicialmente, as capacidades objetivas dizem respeito ao poder “que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 1995, p. 240). O foco desta forma de poder remete diretamente a atividades que visam à obediência por meio da “capacidade do sujeito” inscrita no corpo ou através de dispositivos que servirão de instrumentos para capacitar este corpo. Em contrapartida, Foucault salienta que as relações de poder podem ser entendidas em contraste com as atividades finalizadas. Assim, há a compreensão de que o poder, ao ser considerado relação, ele passa a ser exercido uns sobre os outros,

se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, e apenas na medida em que supomos que "alguns" exercem um poder sobre os outros. O termo "poder" designa relações entre "parceiros" (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas - e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade - um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras) (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Resta compreender como “alguns” produzem sentidos que permitem uma ação sobre a ação. Por fim, Foucault caracteriza as relações de comunicação. Apesar de ser considerada uma forma de ação sobre o outro, “a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou por conseqüências efeitos de poder, que não são simplesmente um aspecto destas” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Isto quer dizer que as relações de comunicação podem exercer poder, entretanto as relações de poder continuam a se exercer independente das suas especificidades. Isso nos elucidada que os três fatores apresentados não formam domínios separados, mas que podem se unir para servirem de instrumento uns para os outros. Foucault, exemplifica isso ao mencionar que

Não há, numa sociedade dada, um tipo geral de equilíbrio entre as atividades finalizadas, os sistemas de comunicação e as relações de poder. Há, antes, diversas formas, diversos lugares, diversas circunstâncias ou ocasiões em que estas Inter-relações se estabelecem sobre um modelo específico. Porém, há também "blocos" nos quais o ajuste das capacidades, os feixes de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e concordes. Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um "bloco" de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Na escola, observam-se os três domínios, uma vez que, por meio da comunicação, aptidões são desenvolvidas, hoje, comumente denominadas de habilidades e competências, normatizadas em um documento a ser seguido, e asseguradas por procedimentos de poder, conforme exposto em *Vigiar e Punir* (1975), a vigilância, o exame, a disciplina, entre outros.

Fica evidente, portanto, que não há como deter o poder, uma vez que ele se exerce, de múltiplas maneiras, nas relações e, ao fazer isso, produz saberes.

Caso contrário, aqueles nomeados para os cargos de chefia exerceriam o papel de soberano, porém ao contestar isso, é preciso atentar-se para que esse poder não seja direcionado apenas ao Estado, assumindo o questionamento de que, ainda que seja o diretor de uma escola, esse sujeito, ao posicionar-se nesse lugar, subordina-se às normas impostas pelas Secretarias de Educação, como os documentos curriculares disponibilizados para as instituições privadas e públicas, e a outras autoridades que estejam acima de sua posição. Rejeitamos esse pensamento de poder centralizado no Estado, e, previamente, apresentamos que as relações de poder exercidas no dispositivo escolar podem e são praticadas por diversos sujeitos, a saber - nas relações entre docentes e discentes, coordenadores e discentes, assim como coordenadores e docentes, ou entre pais e professores, e outras configurações diversas observáveis neste espaço, que pode ser considerado como uma arena para o exercício do poder.

Outro ponto relevante de ser explanado é o fato de o poder ser comumente relacionado à repressão e à violência. Há um imaginário, no qual aquele que possui o poder, o faz de maneira coercitiva e age sobre o outro. Entretanto, Foucault (1995, p. 243) aponta que “Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que' 'o outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação”, isso significa que não há como, por meio da violência, dispensar o outro dessa vinculação. É necessário compreender que o poder age sobre outras ações possíveis, ao lidar com a possibilidade do que os sujeitos possam fazer, ele “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Nesse sentido, chegamos à conclusão de que a liberdade, mais que a repressão, o medo, a proibição, etc., mostra-se como um dos elementos indispensáveis às práticas de poder porque é necessário que o sujeito seja livre para participar e efetivar a relação exercida. Trazendo para o nosso contexto, as normativas que determinam o conteúdo a ser estudado na educação básica fazem isso de forma impreterível. Há uma exigência sobre os professores para que o que está no currículo seja cumprido e uma cobrança em forma de avaliação, simulados e exames para que os alunos se atentem ao que será ensinado. Entretanto, ainda assim, todos esses sujeitos são livres para não atender a essas expectativas.

Contudo, o poder se exerce sobre eles quando incita, induz, limita, amplia, facilita, dificulta e outros procedimentos já citados. Podemos exemplificar utilizando as práticas discursivas relacionadas ao trabalho direcionadas aos jovens, só é considerado um profissional de sucesso, aquele que domina a língua, não ‘erra’, aprovado no vestibular, com diploma de uma boa universidade. Por outro lado, a falta de conhecimento, nesse caso, da norma, é associada a um aluno que não terá êxito nos processos seletivos, não conseguirá adentrar uma boa universidade, não conseguirá um bom emprego, o que resulta em um fracasso pessoal.

Desta forma, é perceptível que a escola opera como um dispositivo. De acordo com Foucault, o dispositivo pode ser demarcado como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 1979, p. 138).

Determinar um dispositivo não se mostra uma tarefa simples, uma vez que é a possibilidade de estabelecer uma rede entre os elementos citados que faz com que um dispositivo seja desenhado. As leis que normatizam o fazer escolar, as medidas administrativas, a disposição arquitetônica, na qual abarca a divisão em salas, fileiras, o controle do tempo, a vigilância, a proposição moral, dentre outros aspectos precisam ser interligados para que a escola aconteça. No entanto, é importante destacar que a relação entre estes elementos pode se dar de maneiras distintas, conforme explicado por Foucault,

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 1979, p. 139).

A ênfase dada pelo autor em caracterizar esses elementos como heterogêneos indica que as relações existentes e as redes que possivelmente podem ser estabelecidas demarca um processo, no qual fica evidente que essas relações constituem jogos de poder, o que, segundo Gregolin (2015) faz com que haja mudanças nas funções, nas posições, uma vez que o poder é movente. Foucault demarca ainda outra característica necessária à avaliação de um dispositivo,

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 1979, p. 139).

Ao elaborar *O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades*, Gregolin (2015) exemplifica como a escola pode ser considerada como uma resposta a uma urgência em um período específico do Brasil, especificamente, na implementação do período republicano. A partir disso, ainda que se estabeleça como uma pesquisa à parte, caso analisássemos as condições de produção em que as reformas, leis e normativas de ensino foram e são engendradas em nossa sociedade, perceberemos as urgências a que a escola atende. No entanto, basearemos a nossa reflexão na produção de Gregolin sobre dispositivo escolar.

Segundo a autora, o cenário do Brasil era propício para implementações que afetariam a população de maneira intensa, uma vez que, para findar com o que remanesceu da monarquia, a República, instituída no final do século XIX, necessitava de uma estratégia que renovasse o país e trouxesse os aspectos necessários para transmitir a ideia de progresso. A educação tornou-se então uma ferramenta que promoveria reformas sociais e políticas.

A educação era colocada, assim, no centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, com um modelo de escola elementar pensado para a escolarização em massa. Evidentemente, não se tratava de incorporar todas as classes e grupos sociais já que a estrutura escolar e seus conteúdos seguiam o modelo das elites econômicas. Mais do que oferecer educação para todos, o objetivo da reforma republicana era oferecer ensino a alguns segmentos que vinham reivindicando instrução pública (GREGOLIN, 2015, p. 13).

Ao se valer da expressão “escolarização da massa”, estamos diante de uma nova condição de produção no que tange os novos formatos de escola no Brasil, era necessário possibilitar que determinadas classes, além da realeza, obtivessem a alfabetização. Mais tarde, com a industrialização e a demanda de mão de obra barata e útil, a necessidade de alfabetizar mais pessoas de modo a formar trabalhadores surge novamente e transforma, mais uma vez, os moldes de ensino do país. Ou seja, as condições históricas estão fortemente atreladas ao

conceito de dispositivo, pois “ele tem uma função estratégica dominante que é determinada por um imperativo histórico” (GREGOLIN, 2015, p. 10).

Além de as condições históricas estarem fortemente atreladas ao conceito de dispositivo, também o faz com a noção de vontade de verdade. Sabe-se que em cada época, a partir das relações de poder e saber, novas vontades de verdade são construídas e perpetuadas, inclusive sobre o que se enuncia acerca do ensino de língua. Portanto, a seguir, traremos uma discussão sucinta acerca deste conceito para dar sequência às análises.

Assim como o conceito de genealogia, a vontade de verdade aparece como uma noção primordial nas pesquisas de Foucault.

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (FOUCAULT, 1975, p. 10).

A partir desses conceitos, é possível perceber um atravessamento da obra de Nietzsche presente nas ferramentas desenvolvidas por Foucault para alcançar o seu objetivo de analisar como nos tornamos sujeitos. Conforme já mencionado, é em Nietzsche que a genealogia aparece e permite que Foucault, ao se valer dessa concepção, construa uma nova análise sobre o poder, assim como a noção de vontade de verdade que emerge de obras como *A Genealogia da Moral* (1998).

Parece um tanto contraditório problematizar ou questionar a verdade. Veiga-Neto, ao adotar essa postura e indagar sobre as verdades estabelecidas nas práticas de inclusão na escola, explica que a sua pesquisa não tem a ver com ser com ser “contra a inclusão”; tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como ‘verdades verdadeiras’” (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 123). Com ênfase na expressão “verdades verdadeiras”, voltamos o nosso olhar à escola e percebemos verdades que há verdades verdadeiras estabelecidas neste espaço, como: de que maneira o ensino de língua deve ocorrer? Como o professor deve se portar frente à sala de aula? Quem pode ser considerado o aluno exemplar? Qual é a variedade que deve ser prestigiada? Dentre outros.

Desse modo, é necessário tornar explícito que, nesta pesquisa, operamos a noção de verdade como algo construído, e não natural e original que deve ser respeitado a ponto de não admitir nenhum tipo de questionamento. Foucault descreve esse conceito em *A Ordem do*

Discurso (1996), e faz isso de modo a demonstrar que as verdades interferem na forma como nos identificamos como sujeitos e atuam sobre nós por meio do discurso. Se nos atermos ao título, identificamos que, nesta obra, o filósofo abordará de que maneira os discursos se organizam em nossa sociedade.

Logo no início, quando Foucault adverte sobre o controle dos discursos, “em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1996, p. 02), ou seja, se é necessário um ordenamento do que deve ser dito, isso significa que há nos discursos algum tipo de perigo, que deve ser evitado, conforme o próprio autor afirma, há procedimentos “que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 02). Sabe-se que não é possível que qualquer um diga o que quer, apesar de haver a falsa sensação de liberdade de expressão. O perigo imbuído nos discursos advém da vontade de poder que eles representam. Logo, as medidas de controle existem para que nem toda vontade de poder se erga e estabeleça verdades dentro de uma sociedade.

Foucault (1996) enumera esses procedimentos de exclusão que têm por objetivo controlar a produção de discursos em uma determinada época, sendo eles: o interdito, o par de oposição denominado partilha e rejeição e a vontade de verdade. É importante que, antes de dissertarmos sobre o procedimento que será utilizado nesta pesquisa – a vontade de verdade – haja uma breve discussão sobre os outros procedimentos que são internos ao discurso e que implicam o poder e o desejo. O primeiro sistema de exclusão, a interdição, surge da consciência de que, conforme já mencionado, não há como qualquer sujeito falar sobre qualquer coisa, isso acontece devido a três tipos de interdição, a saber: o tabu do objeto, não se pode falar sobre tudo; o ritual da circunstância, não se pode falar sobre tudo em qualquer circunstância; e o direito privilegiado, quem quer que seja não pode falar do que quer que seja (FOUCAULT, 1996).

Essas três formas de interdição se relacionam e podem ser vistas ainda na contemporaneidade. Ao planejar uma aula de língua portuguesa, por exemplo, o conteúdo e a forma como será ministrado não está apenas sob a vontade do professor, é necessário que esteja alinhado ao que os currículos nacionais exigem e à ideologia exercida na escola, assim não se pode falar sobre tudo. No que diz respeito à circunstância, espera-se de uma sala de aula, alunos enfileirados, sentados, organizados, em silêncio para que o momento se configure como propício ao aprendizado. Por fim, podemos verificar o direito privilegiado na situação comunicativa de uma aula, na necessidade de dominação dos saberes para que o que é dito seja

considerado como verdadeiro. Na contemporaneidade, inclusive, os professores se veem diante de uma nova voz que, por vezes, suplanta a sua que é a da internet.

Desta maneira, a interdição evidencia que “o discurso [...] não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo” (FOUCAULT, 1996, p.03). O discurso tornou-se então o objeto pelo qual se luta. Essa afirmação está intimamente relacionada ao segundo instrumento de exclusão, a partilha da loucura. Foucault utiliza a loucura como demonstração de como a partilha segrega, uma vez que a voz do louco por muito tempo era apenas rejeitada. Não se ouvia o que tinha a dizer, pois o seu discurso era tido como devaneios, com a ressalva de momentos em que o louco era detentor de uma verdade atribuída a poderes inexplicáveis. De qualquer modo, o louco experienciava a partilha, já que era segregado e colocava-se à mercê de outro que determinava se seria ou não ouvido. Décadas depois, esse silenciamento não aparece como algo ultimado,

Dir-me-ão que hoje tudo isto já acabou ou que está em vias de acabar; que a palavra do louco já não está do outro lado da partilha; que já tem uma existência e uma validade; que, pelo contrário, nos coloca de sobreaviso; que procuramos nela um sentido, o esboço ou as ruínas de uma obra; e que somos capazes de a surpreender, à palavra do louco, naquilo que nós próprios articulamos (FOUCAULT, 1996, p. 04).

Utilizando o par de oposição razão *versus* loucura, Foucault não restringe o sistema de rejeição ao louco, no entanto, possivelmente, o autor percebeu que, a partir dessa exemplificação, seria mais fácil compreender que o outro sistema de exclusão se dá pelo próprio discurso. O que colocava o louco nessa condição de rejeição e exclusão “Era por intermédio das suas palavras que se reconhecia a loucura do louco” (FOUCAULT, 1996, p. 03), isso, de certa forma, conforme citado acima, não mudou. O que ocorre na modernidade é que há novas formas de partilha instituídas e estimuladas por instituições que segregam por meio do discurso das pessoas.

O terceiro sistema de exclusão não funciona como uma segregação a partir do que é verdadeiro ou falso dentro da nossa sociedade. Foucault faz uma aproximação entre a partilha e a verdade,

Mas, numa outra escala, se nos pusermos a questão de saber, no interior dos nossos discursos, qual foi, qual é, constantemente, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos da nossa história, ou, na sua forma muito geral, qual o tipo de partilha que rege a nossa vontade de saber, então talvez vejamos desenhar-se qualquer coisa como um sistema de exclusão (sistema histórico, modificável, institucionalmente constrangedor) (FOUCAULT, 1996, p. 04).

A partir desse momento, a verdade passa a ser substituída pela vontade de verdade. Não interessa mais à sociedade ouvir o discurso dos sofistas considerado verdadeiro e que, pelo fato de ser proclamado como verdadeiro, os sujeitos o temiam, mas o discurso que era dito por quem detinha esse direito, na circunstância precisa, pois a verdade passa a figurar no sentido do discurso. Por conseguinte, se a vontade de verdade representa a vontade de saber e atua como procedimento de exclusão, as instituições dispõem de um papel fundamental: o de reconduzir e reforçar essas verdades verdadeiras e únicas.

Assim, seria por meio, por exemplo, de pedagogias de massificação ou até mesmo da prisão, que a vontade de verdade seria instituída como ordem correta do funcionamento social e os sujeitos que não se encaixam nesta vontade, acabam sendo retidos, reprimidos e, em última instância, forçados a fazerem parte deste discurso fortalecido pela vontade de verdade (HORDECTE, 2020, p. 111).

É dessa maneira que a vontade de verdade pode ser considerada um procedimento de exclusão. No caso desta pesquisa, cabe a nós analisar qual é a vontade de verdade instituída pelas instituições sobre o ensino de sintaxe que interferem na forma de os professores se identificarem como sujeitos. O objetivo de Foucault ao questionar a verdade era o de romper com as amarras que uma única verdade proporciona: o controle da vida humana.

3.3 O ensino de Língua Portuguesa e da Sintaxe enquanto vontade de verdade para a BNCC

O discurso pedagógico, frequentemente, é atravessado pelo discurso legislativo. O imbricamento entre as leis e a educação se dá pelo fato de as práticas educacionais serem regidas por uma série de normativas que visam objetivos distintos, como garantir o acesso à educação, instituir regulamentos e normas referentes às construções de planos de educação, direcionar os projetos político-pedagógicos das instituições e, no caso da lei em análise neste tópico, assegurar uma base curricular comum para todo o país. De antemão, afirmamos que não temos por objetivo criticar ou defender a implementação deste documento, assim como não tentamos validar ou invalidar o que ele propõe. Sendo assim, a finalidade deste tópico é analisar qual é a vontade de verdade estabelecida pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular – sobre o ensino de sintaxe.

A criação da BNCC foi um processo que envolveu a tentativa de um plano que cumprisse os planos e diretrizes estabelecidos em diversos outros documentos. O próprio governo disponibilizou uma linha do tempo de modo a contextualizar e informar àqueles que desejassem saber sobre o processo de elaboração desta normativa. Definida pelos seus idealizadores como “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, possui por objetivo “ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL, 2017, *site*). O objetivo de estabelecer um currículo comum que atendesse toda a população não tem sua origem na BNCC.

A Constituição Federal (CF) do Brasil, instituída em 1988, regia, no artigo 210, a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Apoiados neste marco legal, surgem diversos documentos que buscam efetuar o disposto na CF, como exemplo podemos citar a criação da Lei 9394 de 20 de dezembro 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como o próprio nome sugere, a LDB estabelece as diretrizes e bases educacionais do país. De modo que muito do disposto na BNCC visa cumprir as orientações da LDB.

Outro marco para a elaboração da BNCC diz respeito à criação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), e tem por objetivo servir de base “para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução” (BRASIL, 2014, p.05), pois o PNE, com vigência de dez anos, elenca 20 metas que visam melhorar a qualidade da Educação Básica. Dentre as metas estipuladas, algumas já abordavam a necessidade de um ensino universal, conforme previsto, por exemplo, na meta 02 “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”.

A legislação que envolve a criação da BNCC pode ser encontrada em ordem cronológica em diversos sites, disponibilizados, até mesmo, pelos canais de comunicação oficiais do governo, entretanto é importante ressaltar que, nesta pesquisa, os discursos veiculados nesses documentos são mais relevantes do que construir uma linearidade na linha do tempo, portanto as normativas são dispostas por meio da dispersão e da regularidade dos discursos em análise. Entre os anos de criação da LDB e do PNE, outras normativas que visavam garantir uma

educação de qualidade para a população foram desenvolvidas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica de 13 de julho de 2010 são exemplos de legislações estabelecidas a fim de servir como orientação para execução do previsto na LDB. Isso pode ser observado no inciso II do artigo 01 das DCNs:

sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2010, p. 01).

Dessa forma, a elaboração da BNCC emerge em um momento em que há uma discussão nacional sobre a garantia do direito à educação e à qualidade desse ensino. Assim, em 16 de dezembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública, a qual, segundo o MEC, contou com mais de 12 milhões de contribuições. Após revisão e reedição, uma segunda versão do documento passou novamente sob consulta pública e obteve “a colaboração de cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016” (BRASIL, 2017, *site*). O que, de acordo com o Ministério da Educação, configura para o documento um caráter democrático.

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, sob a justificativa de que

A ausência de indicações claras do que todos os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo tem impactos diretos sobre a qualidade da educação. Sem igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito, a busca pela equidade, com acolhimento da diversidade que é inerente ao conjunto dos alunos, fica comprometida. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema (BRASIL, 2017, *site*).

Desse modo, em 2018 a normativa passa a ser obrigatória em todo o país, o que resulta na reelaboração de materiais didáticos, mudanças na elaboração dos currículos educacionais, alterações nos formatos de planejamento dos professores e, até mesmo, impacto no léxico utilizado pelos sujeitos educacionais. O fato de ter se tornado uma das principais normativas

que regem o ensino da educação básica atualmente, ser obrigatória e os impactos que causou no campo educacional justificam o interesse em analisarmos alguns enunciados que versam sobre o objeto de pesquisa deste trabalho, o ensino de língua portuguesa em torno da sintaxe, e identificar qual é a vontade de verdade deste documento no que tange esse ensino.

Antes de iniciarmos as análises, é importante que conheçamos a estrutura do documento, assim como a sua divisão. O texto fraciona a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais, e Ensino Médio. Em vista de o nosso trabalho compreender apenas o Ensino Fundamental - anos finais, observamos a composição desta etapa. Primeiro, há um texto introdutório sobre as competências gerais da Educação Básica, logo após, o documento divide o Ensino Fundamental em cinco áreas do saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, cada área possui um texto introdutório, seguido das competências específicas a serem trabalhadas nos componentes curriculares a fim de atingir as habilidades necessárias.

Para discutirmos a vontade de verdade da BNCC acerca do ensino de sintaxe, foi necessário realizar leituras cautelosas deste documento. Deste modo, foi possível coletar 15 enunciados que serão divididos em três séries enunciativas. A primeira articula sobre a perspectiva adotada sobre o ensino de língua portuguesa na elaboração da normativa e a que finalidade serve esse ensino, composto por cinco enunciados. Já a segunda aborda o formato metodológico em que o eixo: práticas de linguagem/semiótica foi desenvolvido a fim de efetivar a perspectiva adotada. Por fim, a terceira série enunciativa versa sobre o ensino de sintaxe em si, ou melhor, de um lado, para os alunos, especifica quais são as habilidades e competências que a BNCC busca desenvolver nos estudantes, enquanto que, para os professores, o conjunto de enunciados apresentados institui o que deve ser desenvolvido por estes durante as aulas.

Iniciaremos, a partir de agora, as análises da primeira série, composta por cinco enunciados. Elencamos como critérios para delimitação, primeiro: pertencer ao texto da Base Nacional Curricular Comum; segundo: pertencer à área de Língua Portuguesa, e, nesse primeiro momento, não fizemos nenhuma restrição quanto à etapa. Esses enunciados fazem parte de um texto introdutório que visa especificar o que compõe a área referida. Sendo assim, observemos os seguintes enunciados:

Quadro 1 – Excertos da série enunciativa: *Finalidade do ensino de língua portuguesa* retirados da BNCC

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
-----------------------	------------

01	“Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)” (BRASIL, 2017, p.67).
02	“Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p.67).
03	“Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 67)
04	“Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67)
05	“Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (BRASIL, 2017, p.69).

Fonte: Extraído de Brasil (2017).

Principiamos as nossas análises com a seguinte aceção proferida pelo professor Veiga-Neto (2007, p. 20) sobre a escola, a qual, na visão do autor, é uma “poderosa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno”. Os cinco enunciados elencados acima apresentam uma regularidade que corrobora para essa afirmação. Todos os enunciados apontam um objetivo final ao se ensinar língua portuguesa, ou seja, o ensino de português é um meio para um fim específico. Para que essa finalidade seja atingida, o documento assume a perspectiva, a qual acredita ser a mais adequada. Nesse sentido, é possível observar de que forma o poder se torna produtivo, uma vez que a língua portuguesa se torna um meio de controlar e conduzir as condutas.

Percebe-se, no primeiro e no segundo enunciado, uma preocupação em tornar transparente qual a concepção de linguagem adotada na elaboração do texto que, por extensão, deve ser praticada pelo professor ou, pelo menos, estudada para que este consiga compreender e se valer da BNCC nas suas práticas educacionais. Assim como os PCNs, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, a concepção de linguagem adotada é aquela que preconiza a linguagem como processo de interação. Diante disso, entende-se que a inserção

desta concepção por meio de uma normativa colabora para que efeitos de sentido sejam produzidos, como o que aponta o ensino de língua por meio da interação como o mais adequado para o ensino atual. Geraldi (1984) apresenta uma breve explanação sobre o que seria a linguagem de acordo com essa concepção,

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1984, p. 33).

Depreende-se, portanto, que a Linguística da Enunciação promoveu mudanças significativas no ensino de língua materna, “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 1984, p.35). Em seus estudos, a partir da década de 80, Bakhtin e o seu círculo conseguem demonstrar que o processo de linguagem é mais que apenas descrever seu pensamento ou transmitir e decodificar mensagens, as relações sociais passam a ser parte estruturante da linguagem. Essa nova maneira de compreender a linguagem aparece como uma das condições de possibilidade para a emergência de discursos que não consideram a gramática como correspondente total do ensino de língua.

Em sua trajetória, Foucault deixa explícito que o seu objetivo ao analisar os discursos era compreender de que forma nos tornamos sujeitos em nossa sociedade. Em *A Palavra e as Coisas* (2007), Foucault, conforme apresentado no primeiro capítulo desta discussão, afirma que a linguagem é um instrumento fundamental na fabricação dos sujeitos, ou seja, a concepção de linguagem adotada pela BNCC aponta para que tipo de sujeito as relações de poder que perpassam o dispositivo desta normativa deseja fabricar. Por ter como finalidade a construção de sujeitos dentro da sociedade, a BNCC passa a ser considerada “uma política de educação neoliberal, materializando-se como política normativa, visto que, esse documento apresenta implicações para a formação dos sujeitos em espaços escolares” (DIÓGENES, SILVA, 2020, p. 350). Ainda que o poder seja considerado em sua forma micro, isso não impede que as relações de poder sejam atribuídas ao Estado.

Nos enunciados 03 e 04, encontramos um verbo substantivado que indica o tipo de sujeito que a BNCC propõe como ideal a ser atingido após a conclusão do ensino básico. É possível perceber nesses enunciados a palavra “participação”. Em *Vigiar e Punir* (1989),

Foucault analisa de que forma as instituições de sequestro, como as escolas, contribuem para a fabricação dos corpos dóceis. De certa forma, um olhar sobre o formato de ensino de determinada época nos ajuda a compreender que de fato a escola se preocupava em moldar um sujeito dócil, moldável, como comenta Veiga-Neto (2008), à luz do pensamento foucaultiano, ao propor uma discussão na qual o estudioso apresenta de que maneira a escola deixa de ser uma instituição da disciplina para se tornar uma instituição do controle. Dardot e Laval (2014, p. 320) argumentam que “a ação disciplinar sobre os corpos foi apenas um momento e um aspecto da elaboração de certo modo de funcionamento da subjetividade”. Isso significa que, ao trazer como modelo de aluno a ser seguido, um sujeito que consiga ser ativo, que participa de maneira crítica dentro da sociedade, não basta utilizar procedimentos disciplinares. A BNCC demonstra que, nos padrões contemporâneos, o indivíduo que não possui habilidades diversas que o torne competente para funções complexas não obteve êxito em sua formação escolar, portanto não alcançará um lugar de destaque dentro da sociedade.

Tais habilidades integram dentro do neoliberalismo a urgência em integrar a subjetividade do homem produtivo a do homem competitivo. Isso aponta para uma alteração ocorrida no formato de ensino considerado eficaz, houve uma passagem do ensino tecnicista, repetitivo e mecânico para um formato em que é necessária uma interação entre aluno e texto para que a escola permaneça como meio eficaz de produção de sujeitos úteis ao neoliberalismo. De maneira específica, o enunciado 05 ratifica a discussão realizada acima, ao utilizar a seguinte proposição

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer *profissões* que ainda *nem existem* e se deparar com *problemas* de *diferentes* ordens e que podem requerer *diferentes habilidades*, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (BRASIL, 2017, p. 69, *grifos do autor*).

Por meio desse enunciado, é possível afirmar que a BNCC explicita que exercer uma profissão é uma das finalidades que, segundo o documento, motivaria a frequência de crianças e jovens à escola. Isso quer dizer que a obtenção do conhecimento possui um intento específico, tornar-se competente para a sociedade. No entanto, algo que nos chamou a atenção é o fato de a normativa apontar para uma característica que é singular da contemporaneidade, a emergência de novas profissões. Em Dardot e Laval (2014, p. 323), torna-se perceptível que as novas tecnologias de poder utilizam de procedimentos como

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas ‘novas formas de emprego’ precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores.

Essas novas técnicas disciplinares operam um processo que objetiva o sujeito enquanto empresa, maximizando os resultados e se responsabilizando por fracassos, por meio de seus ordenamentos de como ele mesmo deve se conduzir. Nesse âmbito, a BNCC surge como um documento normativo que visa conduzir as práticas pedagógicas, proporcionando aos professores a “liberdade” de adaptação às suas práticas para que fabriquem neossujeitos aptos a se transformarem em qualquer momento.

A produção de subjetividades a partir da BNCC corrobora com o pensamento de Foucault (2005, p. 10), quando o autor afirma que não há sujeitos dados definitivamente, o que existe é “um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história”. Nesse aspecto, percebe-se a vontade de verdade instituída pela BNCC, em que o ensino correto e eficaz é aquele disposto na norma, como uma das condições de possibilidade para que a constituição dessas novas formas de subjetividade ocorra, assim como a escola faz parte dessas condições.

Passemos agora às análises do segundo eixo temático, no qual a BNCC aponta quais devem ser os caminhos metodológicos adotados durante as aulas de língua portuguesa para que a perspectiva adotada seja efetivada.

Quadro 2 – Excertos da série enunciativa *Percurso metodológico do ensino de língua* retirados da BNCC

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
06	“Práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – , textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2017, p. 70).
07	“Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 71).
08	“Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a

	produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos” (BRASIL, 2017, p. 80).
09	“os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p. 139).
10	“A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 139).

Fonte: Extraído de Brasil (2017).

É importante frisar que a finalidade das análises propostas neste trabalho não é, conforme Veiga-Neto (2008, p. 142) salienta, “entendê-las como desejáveis ou indesejáveis, nem como necessárias ou desnecessárias, nem como positivas ou negativas, nem como boas ou ruins”. Em outras palavras, não há o intento de apontar a metodologia exposta pela BNCC como algo positivo ou negativo. Buscamos evidenciar que a BNCC possui uma vontade de verdade que produz efeitos e produz sujeitos. Além de que, essa normativa apresenta-se como um saber-político, nesse caso, sobre o ensino de LP, que visa conduzir as condutas dos sujeitos da educação, o qual deve ser cumprido e abarcado pelos materiais didáticos, instituições públicas e privadas e, até mesmo, pelos exames aplicados aos alunos em diferentes fases do ensino.

Em um primeiro momento, ao realizarmos a leitura dos enunciados que compõem o segundo eixo temático, é possível verificar uma regularidade ao tornar evidente qual é o formato do ensino de língua portuguesa priorizado pela BNCC e, conseqüentemente, o ensino de sintaxe, ao utilizarem termos como – norma padrão. Em concordância com a discussão apresentada no tópico 2.2 *Ensinar português não é ensinar gramática*, percebe-se que esses enunciados são parte da memória discursiva que se volta contra o tradicionalismo da gramática no ensino. Ou seja, parte da vontade de verdade da BNCC no que se refere ao modo como deve

ocorrer o ensino diz respeito a um ideal que ignora o tradicionalismo, a gramática por si só e promove a língua enquanto prática.

É interessante analisar o termo “vontade de verdade”, pois Foucault, em diversas obras, como *Subjetividade e Verdade* (2016) ou em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2005), promove uma discussão acerca da noção de verdade e coloca em evidência algo central que o conceito de origem contraposto ao de invenção. Sabe-se que a pedagogia, a escola, o conhecimento transmitido no interior desta instituição, tudo isso em algum momento foi inventado, mas, a partir do momento em que se coloca em uma normativa a maneira como isso deve ou não ocorrer, a verdade ali instaurada passa a ser aceita como uma verdade natural obtida em uma origem sempre existente, da qual inclusive poucos têm acesso. No entanto, Foucault (2005, p.15) nos ensina que “o ideal não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos”. Isso significa que essa verdade que está sendo exposta como o ideal a ser alcançado serve a uma vontade.

Vontade produzida pelas relações de poder que operam mecanismos ou pequenos mecanismos citados pelo autor, que colaboram para a fabricação dos ideais de uma sociedade. Isso significa que os novos sujeitos produzidos pela BNCC assim como os novos saberes não advêm de uma origem natural, mas são produtos oriundos das relações de poder que perpassam esse espaço. É notório que, dentro da BNCC, está exposto uma necessidade de sujeitos além daqueles produzidos pelo capitalismo, sujeitos fabris, dóceis e disciplinados. O novo ideal de aluno é aquele que consegue desenvolver um pensamento crítico e o coloque em ação. Resta-nos fazer a seguinte pergunta: essa nova subjetividade que está sendo construída servirá a que tipo de relações de poder?

Valemo-nos novamente do estudo do professor Veiga-Neto (2008) para estabelecer a seguinte ligação. A regularidade apontada nos enunciados acima diz respeito a um rompimento necessário com um certo modo de ensinar e aponta para o modo que seria mais eficaz. Podemos verificar isso em diferentes partes dos enunciados em análise, por exemplo, no enunciado 07 “estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um *fim em si mesmo*” (BRASIL, 2017, p. 71), assim como no enunciado 08 “Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve *transversalmente* aos dois eixos” (BRASIL, 2017, p. 80), e, no enunciado 09 “Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos *dissociados*

das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p.139).

Todos os excertos retirados, ao se referir à transversalidade do ensino, no sentido de não dissociar os conteúdos e apresentá-los como “um fim em si mesmo”, estão retratando uma mudança sendo prescrita em um documento que norteia a educação de todo o país. Citamos o professor Veiga-Neto, uma vez que, ele explica, em uma conferência proferida em 2008, intitulada *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*, de forma bastante meticulosa, que

Na medida em que ‘a própria modernidade é definida por crise’ (Hardt & Negri, 2003, p. 93), não há grande novidade em se afirmar simplesmente que hoje estamos vivendo uma crise da modernidade. É nesse sentido que vão as palavras de Bauman (1998, p. 20): ‘pode-se definir a modernidade com a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente’. Assim, é desse começar e recomeçar de novo que, em parte, nos vem a sensação de crise (VEIGA-NETO, 2008, p. 143).

Este tópico em específico mostra-se bastante pertinente para as discussões propostas neste texto, em vista de, junto à memória de que ensinar português não se resume ao ensino de gramática, locomove-se o enunciado de que o ensino atual está em crise e necessita urgentemente de uma reformulação. Entretanto, em um primeiro momento, o autor explicita que essa sensação de crise não surge de algo necessariamente ruim, mas sim de uma diferença entre o que se espera e o que está sendo atingido. É como se a urgência que faz com que busquemos modificações não fosse ocasionada pela real necessidade de modificar a forma de ensino, mas, sim, pelo sentimento que o momento histórico no qual vivemos nos incita.

Observa-se no enunciado 06 que, no lugar de língua portuguesa, o termo escolhido pelos elaboradores do documento foi “práticas de linguagem”. Nos enunciados anteriores, vimos um uso considerável do termo participação, e, por meio do nome utilizado para designar as aulas de língua portuguesa, infere-se que, para que se atinja o objetivo de fabricar um sujeito participativo, as aulas, necessariamente, precisam refletir essa perspectiva. Sendo assim, torna-se coerente o uso dos termos “prática” e “linguagem”. Como se, a partir do marco legal da BNCC (2017), o ensino não devesse priorizar apenas um aspecto da língua, mas, sim, a linguagem, como também fica evidente a ascensão da ideia de que o ensino deve suceder por meio da prática, não apenas da teoria.

Por fim, daremos início ao último eixo temático, em que reunimos cinco enunciados, também dentro da BNCC, que se referem ao ensino da sintaxe. Além disso, buscamos selecionar enunciados que expusessem as habilidades requeridas acerca do ensino de sintaxe nas séries que compõem o período escolar dos alunos entrevistados. Em suma, delimitamos enunciados que mostrassem de que forma o ensino da sintaxe deve ocorrer nas instituições do país.

Quadro 3 – Excertos da série enunciativa *Ensino de sintaxe* retirados da BNCC

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
11	“Morfossintaxe • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.)” (BRASIL, 2017, p.83).
12	“Sintaxe • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 83).
13	“(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)” (BRASIL, 2017, p. 171).
14	“(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores)” (BRASIL, 2017, p. 189).
15	“(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos” (BRASIL, 2017, p. 189).

Fonte: Extraído de Brasil (2017).

É importante contextualizar os enunciados 11 e 12, devido ao caráter tecnicista que possuem. Os dois enunciados se encontram na parte da normativa que segmenta as áreas da língua portuguesa que serão trabalhadas sob o nome “Análise linguística/semiótica”. A própria BNCC, elucida que “A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto (...))” (BRASIL, 2017, p. 82). A particularidade encontrada nesses enunciados chama a atenção para a contradição que há entre o que a BNCC aponta como

ensino adequado de sintaxe e como ela estrutura esse saber. O ensino deve ser feito de maneira transversal, transdisciplinar, sem que a norma seja usada como fim em si mesma. No entanto, é apresentado aos professores a língua de maneira fragmentada. Nesse momento, a análise realizada, por Diógenes e Silva (2020, p. 264), mostra-se relevante,

A BNCC (BRASIL, 2017) é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas a perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação.

Desse modo, parece não haver uma preocupação com a efetivação do que se monta como um ideal de educação, a necessidade é apenas documentar e transmitir a responsabilidade da execução para os professores das redes de ensino. Por outro lado, os enunciados 13, 14 e 15, os quais revelam quais são as habilidades que, nesse caso, os alunos do 7º, 8º e 9º ano devem possuir, fazem-no de maneira a demonstrar como o ensino de sintaxe deve ser aplicado a outras práticas de linguagem. As expressões “Identificar em textos”, “Interpretar efeitos de sentido” exemplificam que, na visão da normativa, a sintaxe não deve ser o estudo de aspectos gramaticais à parte do texto. Isso aponta para um novo ideal de sujeito a ser constituído pela escola, aquele que possui habilidades além do tecnicismo proposto anteriormente.

É interessante observar a maneira pela qual a escola tornou-se o local onde esses efeitos de verdade são manifestos, no qual a vontade de verdade dos discursos presentificados nas leis se manifestam, e os sujeitos objetivados e subjetivados por esses discursos se inscrevem. Para Foucault (2005, p. 11), “existem vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas - regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber”. As regras são definidas, novos saberes são constituídos, novas formas de sujeito são idealizadas, tudo isso é apresentado à sociedade, neste caso, no formato de lei sob a alegação de que se busca uma educação de qualidade igualitária ao dos países de primeiro mundo, e a escola passa a ser o agente formatador dessa vontade de verdade e dá início à produção dos efeitos de verdade.

Os enunciados 13, 14 e 15, neste texto, possuem a função de enunciar uma norma instituída pela BNCC, que compreende desde o ensino fundamental: anos iniciais até o novo ensino médio, de que todos os alunos precisam apresentar determinadas habilidades e competências para que sua formação seja considerada eficiente. No que diz respeito à sintaxe,

os alunos precisam estar aptos a utilizarem os conhecimentos normativos da língua de maneira crítica e reflexiva, interligando as outras áreas de saber da língua – semântica, fonologia, entre outros. Esse discurso evidencia uma vontade de verdade, pois há um saber disciplinar instituído de que o modo “correto”, “verdadeiro” de se ensinar é o que está disposto na norma, conduzindo as condutas, governamentalizando as práticas de ensino, colocando em discurso um saber-poder científico sobre a língua. Consoante o excerto abaixo,

somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade e a norma e o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2005b, p. 29).

Em consonância ao exposto pelo filósofo, ao sermos submetidos a uma vontade de verdade que serve a uma vontade de saber, passamos a ser avaliados a partir dos efeitos de verdade provenientes desses discursos. Nesse caso, o aluno que não se encaixa no formato determinado por não apresentar as habilidades e competências impostas passa a ser classificado como “incapaz”, “inadequado”, e, automaticamente, passa a ser excluído da sociedade. Consequentemente, ao formar alunos que são condenados e excluídos, os professores passam a ser julgados como incapazes de transmitir o conhecimento da maneira correta.

Portanto, após realizarmos as análises, constata-se que há uma vontade de verdade que diz acerca de como deve ocorrer o ensino de LP em torno da sintaxe em nosso país. Esse modelo de ensino tem uma finalidade específica, a qual visa moldar e constituir um sujeito que seja capaz de se adaptar às demandas do capital, ainda que essas demandas ainda não existam. Em meio a sociedade do controle, a escola ainda se apresenta como uma excelente instituição de sequestro que tem por objetivo formar as subjetividades requeridas pelas formas de poder.

3.4 A culpa também não era dos professores: efeitos de verdade e o processo de subjetivação docente

No tópico 3.2, nomeado *Foucault e o método arqueogenalógico*, há uma discussão realizada em torno do pensamento foucaultiano acerca do processo de subjetivação, devido a isso em alguns momentos retomaremos conceitos já apresentados, contudo haverá enunciados em que será necessária a mobilização de novas analíticas. Para alcançarmos o nosso objetivo

específico - identificar como o saber constituído acerca do ensino de língua em torno da sintaxe constitui os sujeitos docentes, realizamos três entrevistas, com três professoras, licenciadas em língua portuguesa que trabalham na rede básica de ensino.

A partir da transcrição, leitura e observação da fala docente, dividimos os enunciados em seis (6) séries enunciativas, dispostas em quadros, conforme a formatação do tópico anterior. A primeira série intitulada *Idealização docente* versa sobre a concepção que as professoras entrevistadas possuíam sobre o ensino de LP enquanto ainda estavam na graduação; a segunda identificada como *A Realidade da sala de aula* aborda as percepções das docentes sobre ensino atual de língua portuguesa; A terceira nomeada *Idealização discente* versa sobre a vontade de verdade presente na fala docente sobre as características e habilidades necessárias para que o aluno seja considerado dominante da língua; a quarta série denominada *Impacto da BNCC* apresenta a visão desses docentes sobre esse documento que tem por objetivo normatizar as suas práticas; enquanto que a quinta série identificada como *Diferenciação entre gramática e sintaxe* expõe os efeitos de verdade em exercício na utilização de um termo em relação ao outro, por fim, a sexta série enunciativa, nomeada *Relevância do ensino de sintaxe*, ocupa-se em retratar o posicionamento das docentes acerca da importância ou não desse ensino.

Os enunciados que compõem esta seção foram selecionados e agrupados a partir das perguntas realizadas durante as entrevistas. Sendo assim, a primeira série é composta por três enunciados, fundamentados na seguinte questão – Enquanto você estava na graduação, como você julgava ser o ensino de língua portuguesa na rede básica?

Quadro 4 – Excertos da série enunciativa *Idealização docente* retirados das entrevistas

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
01	Então, há vinte anos atrás [...] Eu acredito que era muito <i>deslocado</i> [...] [áudio comprometido por barulhos externos] [...] trabalhava-se muito a parte da gramática mais <i>solta</i> sem texto [...] [áudio comprometido por barulhos externos] [...] onde nós tínhamos que decorar muita <i>regrinha</i> , nós tínhamos [...]. Como posso dizer? É, era muito <i>decoreba</i> mesmo, na verdade, eu nem ia [...], nós usávamos assim roboticamente mesmo, era aquela coisa de estar reproduzindo o que o professor falava. Regrinhas de informação do plural precisava decorar, identificar, saber mesmo, decorar todas as classes gramaticais [áudio comprometido por barulhos externos] para que é que aquelas [regrinhas] serviriam [...] eram mais assim muito, tudo muito solto, sem um <i>entrelaçamento</i> textual. Na minha época [...] era um pouco <i>mecânica</i> mesma (Professora 01, 2021).
02	Como eu julgava? Ai, espera aí, deixa eu voltar um pouquinho [risos da entrevistada]. Assim, quando eu já estudava, a gente já sabia desses déficits que hoje existem hoje na educação, principalmente na língua portuguesa, mas quando você tá lá estudando, é uma realidade, a prática ela é totalmente diferente da teoria, aí na teoria você vê “N” coisas, mas quando você entra na sala de aula,

	que cê tem o contato direto com seu aluno, infelizmente essa realidade é catastrófica. Eu quando eu entrei na sala de aula, por exemplo, pelas primeiras vezes, eu achei assim, eu peguei uma turma de 5º ano, eu pensei gente eu tô chegando no 5º ano, é só chegar, o aluno já está pronto e acabado, e eu tinha oito alunos que não eram alfabetizados, eles não tinham como tá no 5º ano, o 5º ano que é a 4ª série antiga, e eu fiquei assim abismada de saber como eu ia fazer com esses alunos que não sabiam nada, como você vai [...] e você não pode reprovar porque o sistema não deixa. Então são tantas coisinhas que você vai aprendendo depois, que na necessidade, na hora que você tá ali, você imagina um mundo, cê sabe que eles tem as dificuldades, que tem os problemas, mas você não sabe tanto e quanto está essa necessidade, porque a realidade da sala de aula ela é completamente diferente, né. A gente nem imagina quantos problemas existem dentro da sala de aula, que não é só apenas as dificuldades que a gente vê na teoria, são bem mais complexos e bem mais maiores do que a gente imagina (Professora 02, 2021).
03	Quando eu estava fazendo a minha graduação, eu pensava que seria tudo lindo e maravilhoso, né. Porque os livros, né, os teóricos, né, os pesquisadores, eles acham tudo lindo e maravilhoso, tudo vai dar certo, tudo que eles propõem lá vai dar certo dentro de uma sala de aula, então a gente, enquanto estudante de graduação, então a gente, nós, eh, meio que fantasiamos, né, porque a gente lê os teóricos, lê várias pesquisas, né, e lá parece que tudo vai dar certo (Professora 03, 2022).

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas pela autora (2022).

Investigar os processos de subjetivação docente nos convida a refletir sobre as nossas próprias construções sobre o que significa ser professor. Enquanto professora, presente em discussões diárias na instituição escolar, percebo que há sempre discursos que versam sobre o “bom” professor, normalmente, em oposição ao “mau” professor. Essa dualização, de certa forma, encontra-se vigente no discurso pedagógico em muitos outros aspectos e apontam para verdades que estão quase que invisíveis por já estarem naturalizadas. A série enunciativa acima se mostra bastante interessante, pois engendra discursos que há muito são veiculados no âmbito educacional, os quais, nesta pesquisa, serão considerados como efeitos de verdade do que está cristalizado como tal.

A princípio, os enunciados 02 e 03 nos apresentam dois substantivos que geralmente são utilizados em oposição “teoria” e “prática”. Há uma concepção muito difundida de que a universidade é o momento de construção da teoria e a escola, na verdade, a sala de aula é o momento de exercer a prática. Os enunciados formulados pelas professoras não são os únicos a revelarem a ideia de que a teoria não auxilia a prática. Em um estudo intitulado *Anotações sobre as relações entre teoria e prática* publicado em 2015, Veiga-Neto, professor dedicado aos estudos relacionados à educação, propõe uma discussão interessante sobre um problema que, na sua visão, é falso.

Para o autor, não há a necessidade de evidenciar ou desacreditar nem a teoria nem a

prática, entretanto não existe a intenção de anular o problema, até porque se voltarmos aos nossos enunciados perceberemos uma regularidade que confirma sua existência, quando afirmam que “ a prática ela é totalmente diferente da teoria, aí na teoria você vê “N” coisas, mas quando você entra na sala de aula, que você tem o contato direto com seu aluno, infelizmente essa realidade é catastrófica” e “ a gente, enquanto estudante de graduação, então a gente, nós, eh, meio que fantasiávamos, né, porque a gente lê os teóricos, lê várias pesquisas, né, e lá parece que tudo vai dar certo”. Para nos aprofundarmos nessas questões expostas, é importante voltarmos à discussão realizada no tópico 2.2 *Saber português (não) é saber gramática: investigando enunciados materializados em múltiplos suportes*, uma vez que, ao analisarmos enunciados materializados em artigos científicos, realizamos uma discussão sobre o discurso científico, na qual chegamos à conclusão de que esse discurso possui um alto valor em nossa sociedade. Isso significa que parte da “desilusão” dos graduandos que vão até a sala de aula pautados na teoria absorvida durante a graduação ocorre porque eles tomam o discurso científico como verdade absoluta. Foucault (2006, p. 229) reitera que

produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam.

Em conformidade com o expresso pelo filósofo, analisar as verdades produzidas compreende investigar as relações e os mecanismos de poder que as tornam possíveis. Como argumenta Foucault (2008a, p. 4), procuramos descrever “que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder”. Segundo Veiga-Neto (2015, p. 122), umas das condições que possibilitam a teorização acadêmica ser aceita como verdade é o fato de que a construção de um conhecimento seguro, respeitável entre a sociedade, vem de uma construção dualista sobre a realidade, produzida no pensamento grego antigo, de que “haveria duas maneiras de conhecer algo: ou ter uma opinião (doxa) que, por não ser fundamentada, não passaria de uma crença ou ilusão; ou ter um conhecimento seguro (epistémé) que, por ser racionalmente fundamentado, seria uma verdade em si mesma”. Contudo, ao perceberem que a aplicação do conhecimento científico não ampara a versatilidade da prática, há um sentimento de frustração com uma das partes, ou com a teoria ou com a prática.

Foucault, exímio professor, apesar de não ter como objeto a educação, abordou em seus manuscritos questões relacionadas à teoria e à prática. Para o autor,

não se deve procurar o pensamento apenas nas formulações teóricas, como as da filosofia e da ciência; ele pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir, em que o indivíduo se manifesta e age como sujeito de conhecimento, como sujeito ético ou jurídico, como sujeito consciente de si mesmo e dos outros (FOUCAULT, 2001, p. 1398 *apud* VEIGA NETO, 2015, p. 134).

Em conformidade com o filósofo, Veiga-Neto explicita que, partindo do pensamento foucaultiano, não há a necessidade em antagonizar teoria e prática, uma vez que a teoria pode ser considerada como uma ferramenta para a análise de práticas discursivas. Conforme conclui o autor “Se, frente a uma prática P, uma teoria T parece não funcionar ou nos diz muito pouco sobre P, então é porque essa teoria T deve ser mudada ou ajustada para T1, ou T2 ou T3 etc (VEIGA-NETO, 2015, p. 136), sendo assim, o sentimento de frustração evidenciado no contraste entre “lindo e maravilhoso” e “catastrófico” revela uma cisão entre o pensamento científico adquirido na graduação e a prática docente, o que não colabora para a mitigação do problema.

É interessante observar que, para ratificar a sua fala, a professora 02 traz um exemplo de prática docente ao citar uma experiência com uma turma de 5º ano. Nesse momento, ela traz dois aspectos interessantes de serem abordados. O primeiro diz respeito à expressão “pronto e acabado” utilizada para se referir à formação do aluno. Provavelmente, essa construção se deve ao fato de, ao segmentar o ensino, no sentido de estabelecer as séries, certas habilidades são estipuladas como indispensáveis aos alunos ao finalizarem o segmento. Contudo, esse imaginário, por vezes, não é contemplado, assim como ocorreu com a entrevistada, pois ele não leva em conta a heterogeneidade dos sujeitos e as diferentes temporalidades.

Em seguida, a afirmação “você não pode reprovar porque o sistema não deixa” também nos chama a atenção, pois refere-se ao discurso de que o fracasso escolar deriva de um sistema falho e autoritário. Em *Vigiar e Punir* (1999, p. 210), Foucault aponta o exame como um dos recursos de adestramento da sociedade disciplinar “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”. Esse acompanhamento não visa apenas dimensionar a qualidade e efetivação do ensino, mas “permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (FOUCAULT, 1999, p. 211). Isso é evidenciado quando a

professora entrevistada questiona “como eu ia fazer com esses alunos que não sabiam nada”. Evidenciando a construção de um saber sobre os alunos que integravam a turma do 5º ano.

No entanto, a professora não faz uma queixa quanto ao ato de avaliar, mas, sim, de como, após avaliar os alunos e instituir um saber acerca do rendimento da turma, essa avaliação não se efetiva. Foucault (1995, p. 06) afirma que “Há dois sentidos para a palavra 'sujeito': sujeito submetido ao outro, através do controle e da dependência, e sujeito preso à sua própria identidade, através da consciência ou do conhecimento de si. Em ambos os casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e assujeita”. O emprego do verbo “deixar” junto ao advérbio de negação “não” sinaliza uma sujeição do indivíduo às regras estabelecidas para a realização das práticas avaliativas.

O enunciado 01 apresenta outra perspectiva sobre a pergunta feita. É perceptível que, no lugar de expor suas concepções enquanto graduanda, a professora trouxe suas vivências enquanto discente da rede básica. Nesse sentido, ela descreve uma série de situações relacionadas à forma como o ensino de língua acontecia há 20 anos. O uso de expressões como “deslocado”, “gramática solta”, “regrinha”, “decoreba”, “mecânica” manifesta os efeitos de verdade do discurso pertencente à formação discursiva que abrange a memória de que o ensino de língua portuguesa não deve ser pautado no ensino de gramática. Aponta ainda para discursos já analisados neste trabalho de que o ensino de gramática deve ser realizado de forma contextualizada, uma vez que não há a negação ao ensino de gramática, mas uma recusa e crítica à forma como era realizado.

Foucault (2004, p. 265) elucida que tinha por objetivo “saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade”, da mesma forma procuramos analisar se os discursos sobre o ensino de LP e da sintaxe possibilitam a construção de subjetividades. No primeiro enunciado, ao rememorar o ensino ao qual foi submetida há 20 anos, essa professora se inscreve em uma verdade possibilitada pelo rompimento do tradicionalismo no ensino. Todavia, cria-se um paradoxo, no sentido de que, provavelmente, o indivíduo que a ensinou se circunscrevia em outros regimes de verdade, aqueles pelos quais circulavam os discursos sobre a soberania da gramática normativa ou a necessidade de os alunos aprenderem a língua portuguesa correta.

Passemos agora às análises da segunda série enunciativa intitulada *A realidade da sala de aula* que reúne 03 enunciados sobre a prática docente atual das entrevistadas, transpostos da pergunta: *E agora, enquanto professor, como julga esse ensino?*

Quadro 5 – Excertos da série enunciativa *A realidade da sala de aula* retirados das entrevistas

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
04	Então, houve algumas mudanças, né? Porque não era culpa também dos professores, era feito o que era pedido. Hoje houve algum estudo a mais, uma atualização no ensino, né [áudio comprometido por barulhos externos] e passou a ser mais contextualizada até porque os nossos alunos hoje, eles são mais exigentes, eles não aceitam essa coisa negócio de decoreba [áudio comprometido por barulhos externos] (Professora 01, 2021).
05	Precário, ainda continua precário (Professora 02, 2021).
06	Eh [...], depois que você vai para o chão da sala, né, você vai, você vai trabalhar lá na [...] dentro de uma sala de aula, você vê que muito daquilo que você fantasiou cai por terra, né, que, eh, sempre que eles, a maioria dos teóricos, né, sempre que eles vão escrever as suas teorias, eles, eles, se baseia numa sala homogênea, né, os meninos tudo <i>perfeitinho, que sabe tudo, que aprendem tudo</i> . Quando você vai para uma sala de aula, você vê outra realidade, você vê que é tudo heterogêneo, hoje, né, o que eu vejo hoje no ensino da língua portuguesa, ele é bastante complexo porque os meninos não conseguem assimilar, apesar de trabalharmos, eh, de forma in[...], contextualizada, eh, como que eu falo, eh, o ensino do texto, eh, eles <i>não conseguem absorver tantas regras que tem na língua portuguesa</i> (Professora 03, 2022) – o pensamento é: há uma predisposição a falar que não consegue pela avaliação, separação e exclusão - de um pensamento prévio de que a sala é homogênea.

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas pela autora (2022).

A partir da questão “E agora, como você julga o ensino de língua portuguesa”, obtivemos três enunciados que evidenciam efeitos de verdade e apontam para processos de subjetivação. Em busca de uma regularidade, é importante que não procuremos a semelhança vocabular, pois segundo Foucault exorta (2008, p. 118), a “regularidade não se opõe, aqui, à irregularidade que, nas margens da opinião corrente, ou dos textos mais frequentes, caracterizaria o enunciado desviante, designa, para qualquer performance verbal, o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência”. Ou seja, apesar de, aparentemente, não disporem da mesma opinião, os enunciados expressos anunciam as condições de produção que os possibilitaram. Iniciemos essa descrição, com o enunciado 01, no qual a professora apresenta o uso do substantivo “culpa”.

De forma comparativa, no enunciado 04 há menção à “culpa” e à “mudança” no ensino de LP; no enunciado 05, a entrevistada sintetiza o quadro geral do ensino em um adjetivo “precário” e se vale do adjunto adverbial de tempo “ainda”; enquanto que o enunciado 06 retoma a questão discutida entre teoria e prática, mas retrata o ensino também utilizando uma forma adjetival “complexo”. Estabelece-se, portanto, uma regularidade que aponta para diferentes enunciados que veiculam o seguinte saber - o ensino de LP está fracassado.

A primeira formação em análise é a que veicula o discurso de “culpa”. A princípio, é interessante examinarmos o porquê normalmente esse discurso culposos é atribuído aos

docentes. Para avançar em seus estudos sobre poder, Foucault abordou a noção de governamentalidade, contudo o autor inicialmente discriminou os sentidos do vocábulo “governo”, em vista de ser constante o paralelo feito entre governo e Estado político. Retomamos a noção de governo, para trazer à tona o conceito do poder pastoral. De acordo com Foucault (2005, p. 170), “o objetivo essencial do poder pastoral, é a salvação do rebanho”, o que constitui uma forma de governo, pois diz respeito ao ato de conduzir o outro. De certa forma, há uma posição a ser ocupada de um lugar que dispõe o professor enquanto a “salvação” não só do aluno, mas até mesmo da educação como um todo, pois tem a responsabilidade de guiar o aluno no melhor caminho possível na educação. Sendo assim, quando a professora nega “não era culpa também dos professores”, há uma reafirmação do discurso de que havia um problema, esse problema deveria ser direcionado a um sujeito que se responsabilizaria, mas, que, em sua fala, não seria dos professores.

Logo após, a docente reitera o discurso de que o ensino de português fracassou, por meio do uso da expressão “houve algumas mudanças”. A necessidade de mudança no ensino aponta para um cenário que não atendia às expectativas, discussão já realizada no tópico 2.2 *saber português (não) é saber gramática: investigando enunciados materializados em múltiplos suportes*, desse modo, atentemo-nos ao que ela atribui a mudança ocorrida. Novamente, é suscitado, na fala docente, o discurso científico: “Hoje houve algum estudo a mais, uma atualização no ensino, né [áudio comprometido por barulhos externos] e passou a ser mais contextualizada”, o qual inclusive trabalharemos em conjunto com o seguinte excerto retirado do enunciado 06,

a maioria dos teóricos, né, sempre que eles vão escrever as suas teorias, eles, eles, se baseia numa sala homogênea, né, os meninos tudo perfeito, que sabe tudo, que aprendem tudo. Quando você vai para uma sala de aula, você vê outra realidade, você vê que é tudo heterogêneo, hoje, né, o que eu vejo hoje no ensino da língua portuguesa, ele é bastante complexo porque os meninos não conseguem assimilar, apesar de trabalharmos, eh, de forma in[...], contextualizada, eh, como que eu falo, eh, o ensino do texto (PROFESSORA 03, 2021).

Há citação ao discurso científico, nas duas transcrições, assim como a aplicação da palavra “contextualizada”. Na primeira série enunciativa, desenvolvemos uma discussão acerca do problema existente entre a teoria e a prática. Todavia, adotaremos outra perspectiva de análise para as referências feitas a esse discurso. Um dos elementos que compõe a função enunciativa é o campo associado, noção já descrita. O conjunto de formulações “seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada

uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 82) faz parte desse campo e viabiliza a existência dos enunciados.

As duas professoras se inscrevem na mesma discursividade, a primeira faz referência ao sentido produtivo e modificador do cenário educacional, enquanto que a segunda atribui parte do fracasso escolar a essa produção teórica desvinculada da prática. Ainda que sejam formulações opostas, estão dentro do mesmo campo associado de uma formação discursiva, produzindo efeitos. Assim como, a menção ao adjetivo “contextualizada”, referindo-se ao novo modelo de ensino, o qual obteria mais êxito diante os alunos, efeito de sentido atribuído pela professora 01, no entanto anulado pela professora 03 ao formular “ele é bastante complexo porque os meninos não conseguem assimilar, apesar de trabalharmos, eh, de forma in[...], contextualizada”. Sendo assim, ainda que a fórmula sugerida pelo discurso científico seja utilizada, o ensino de língua não atinge os resultados esperados pelos docentes.

Outro aspecto interessante de ser explorado se mostra quando a professora 01 afirma que “os nossos alunos hoje, eles são mais exigentes, eles não aceitam esse negócio de decoreba”. Compreender como as relações de poder se exercem é fundamental para entendermos por que esse enunciado pôde ser formulado. Em entrevista, Foucault (2004, p. 276) reafirma que “essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas”. Conceber a sala de aula como um espaço em que apenas os professores exercem poder sobre os alunos, significa não levar em conta a movência presente nas relações de poder.

É importante analisar quais são as condições que permitiram a seguinte formulação “até porque os nossos alunos hoje, eles são mais exigentes, eles não aceitam essa coisa negócio de decoreba”. Em um nível discursivo, é difícil atribuir essa mudança a um refinamento intelectual ocorrido nas últimas décadas, por outro lado, situar essa transformação em um nível sócio-histórico, ligada aos acontecimentos discursivos ocorridos, como a difusão do neoliberalismo no meio educacional apresenta-se como mais exequível. Se o sujeito ideal para o liberalismo avançado “é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGANETO, 2000, p. 130), e a escola ainda se mostra uma instituição adequada para a construção dessa nova identidade, certamente os indivíduos que se submetem a ela, terão uma resposta diferente à formação produtiva anterior.

Permanecendo nessa discussão, passamos agora à terceira série enunciativa. O tópico anterior apresenta uma discussão voltada à Base Nacional Comum Curricular, na qual chegamos à conclusão de que há uma vontade de verdade nesse documento que visa instituir

novas subjetividades. A série a ser explorada apresenta 04 enunciados, retirados das entrevistas realizadas com as professoras, sob a seguinte pergunta: *Na sua opinião, como a BNCC ajuda no preparo do planejamento das aulas?*

Quadro 6 – Excertos da série enunciativa *Impactos da BNCC* retirados das entrevistas

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
07	É, eu assim, é legal porque antes o que que acontecia? Eles mandavam uma grade curricular para a gente, onde nós tínhamos que meio que se virar, né? Porque os nossos livros didáticos não davam aquele suporte necessário para gente. Então com a BNCC, o que acontece? Eles já mandam o conteúdo programático e te dá suporte, né, para você encontrar, né, aquele conteúdo e o suporte da forma que deve ser trabalhada. Então eu acredito assim que tem professor que não gosta, mas eu acredito que a BNCC <i>veio para melhorar</i> , é ... até no sentido desse entrelaçamento das séries [áudio comprometido por barulhos externos] quando nós recebíamos um aluno novato, era o maior problema para a gente conseguir fazer esse aluno né adequar ao que nós estávamos ensinando, agora nós recebemos, com a BNCC, os alunos já chegam “ah, Professora, eu tava vendo isso na outra escola”. Às vezes eles estavam até um pouco adiantado ou atrasado, mas <i>dentro da proposta</i> . Então eu acho que pelo menos <i>uma luz</i> um pouco mais forte para nós nesse sentido (Professora 01, 2021).
08	Assim, a BNCC, eu tenho pouco contato com ela, na verdade. Eu nunca aprofundi, nunca nem pesquisei sobre, então eu prefiro colocar que <i>eu não tenho informações suficientes para falar sobre a BNCC</i> (Professora 02, 2021).
09	Ela <i>ajuda</i> sim, se você [...] como você tem que trabalhar em cima dela hoje, né. Então ela te dá um, mais ou menos, um norte para onde você vai seguir a sua aula, né. Como, assim, eu já trabalho há muito tempo, então, assim, eu tenho a minha maneira, a minha coisa assim, né, então, ela só me dá uma orientação, né, que eu tenho que seguir hoje, né. Mas, assim, para quem tá entrando em uma sala de aula e tem que seguir ela desde o início e tal, ela é boa, ela se torna <i>produtiva</i> (Professora 03, 2022).

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas pela autora (2022).

A indagação direcionada às professoras entrevistadas para que dissertem sobre como a BNCC ajuda nos planejamentos pedagógicos situa este documento como um saber-poder que de forma análoga à medicina possui um efeito regulador, “A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológico e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos reguladores” (FOUCAULT, 2005, p. 302). Do mesmo modo, a normativa em questão incide sobre os professores e regula sua prática docente, definindo o conteúdo a ser lecionado, os objetivos a serem alcançados e assim por diante.

Em *A Ordem do Discurso* (2009, p. 02), conforme já citado, Foucault nos ensina que “em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos”. Durante as entrevistas, é

possível que as docentes estivessem adequando ou reelaborando as suas falas a fim de corresponder às suas próprias expectativas, entretanto os procedimentos que controlam o discurso não têm a ver com o sujeito em si. Portanto, verificamos no enunciado 08 a seguinte formulação “eu prefiro colocar que eu não tenho informações suficientes para falar sobre a BNCC”. Esse ato de recusa nos remete a um mecanismo de exclusão em específico,

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído (FOUCAULT, 2009, p. 04).

A expressão “informações suficientes”, presente no enunciado 08, salienta a maneira como o saber científico é valorizado em nossa sociedade. Apesar de saber algo sobre esse discurso, de ser parte de sua vivência, o sujeito não se sente apto a falar sobre, pois obedece a “um certo número de regras” (FOUCAULT, 2009, p. 10), as quais não permitem que os sujeitos tenham acesso e reproduzam todos os discursos, levando em consideração apenas o desejo dos falantes.

A BNCC, logo na introdução, define-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, *site, grifos do autor*). Dessa forma, entende-se que parte da vontade de verdade instituída na normativa aponta para um ensino homogêneo, em que todos os alunos concluam as etapas com as habilidades e competências fundamentais. Nessa perspectiva, verifica-se nos enunciados 07 e 09 efeitos de verdade funcionando como processos de subjetivação das entrevistadas.

A presença de elementos linguísticos, como “dá suporte”; “veio para melhorar”; “dentro da proposta”; “uma luz”; “um norte” ressalta o caráter de condutor da educação conferido ao currículo. Embora não se autodenomine enquanto currículo, a BNCC contém características desse artefato utilizado na educação desde o início da Modernidade, sendo elas um “conjunto das práticas pedagógicas curriculares – que vão da definição dos objetivos da escolarização até os processos de avaliação, passando pelo planejamento, pela seleção de conteúdos, pelas práticas e metodologias de ensino etc.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 03). Neste ensaio, intitulado *Currículo e cotidiano escolar: novos desafios*, Veiga Neto discute o fim provável do currículo,

com formato rígido, sólido e imutável, devido à crise instaurada na modernidade e lança indagações que nos ajuda a refletir sobre a sua necessidade imanente,

Afinal, se o currículo desaparecer, como se darão as práticas escolares? Como serão selecionados e organizados os conteúdos? Como serão executados os processos de ensinar e como poderá se efetivar a aprendizagem? Quais serão os novos mecanismos para o controle e a avaliação daquilo que é ensinado e (eventualmente...) aprendido? Ou será que até mesmo essas perguntas perderão a importância e o sentido que têm hoje? Afinal, pode-se pensar a educação escolar sem os nossos conhecidos processos curriculares de planejamento dos objetivos, seleção de conteúdos, modos de colocar tais conteúdos em ação na escola e avaliação? (VEIGA-NETO, 2008, p. 01).

Diante desses questionamentos, fica evidente que o currículo não é um objeto neutro, nascido de uma necessidade ingênua de organização, pelo contrário, ele representa relações de poder e se mostra produtivo quanto aos saberes que produz. De todo modo, se não houve a supressão desse artefato em nossa sociedade, significa que ocorreram mudanças em sua constituição sólida e enrijecida. Veiga-Neto (2008, p. 141) explica que toma “as transformações curriculares como manifestações – no âmbito da educação escolarizada – das profundas, rápidas e generalizadas mudanças que estão ocorrendo na passagem do moderno para o pós-moderno – no âmbito da política, da cultura, da economia, do pensamento, da sociedade”. Essas alterações, portanto, foram necessárias para que o currículo permanecesse exercendo relações de poder e produzindo efeitos de verdade.

No discurso da professora 03, há um fragmento relevante a nossas investigações, ao mencionar “eu já trabalho há muito tempo, então, assim, eu tenho a minha maneira, a minha coisa assim, né, então, ela só me dá uma orientação, né, que eu tenho que seguir hoje, né”, ela torna a se referir a BNCC como um instrumento de orientação, corroborando com a verdade instituída no documento, de que a normativa pode colaborar para a mudança necessária no ensino de língua, contudo, ao enfatizar a sua experiência profissional “já trabalho há muito tempo” torna a resvalar no discurso de que a prática é mais efetiva do que a teoria no âmbito educacional. Por outro lado, a utilização da sequência “tenho que seguir”, traz a perspectiva de que essa professora está presa à BNCC, sem possibilidade de escolha, no entanto um marco dessa mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de controle é, exatamente, a liberdade e individualidade dada ao sujeito, o qual se torna livre para fazer as escolhas, e, principalmente, para responder por elas.

A próxima série temática é composta por 03 enunciados formulados a partir da seguinte questão: *Na sua opinião, quando se pode considerar que o aluno tem domínio da língua portuguesa?*

Quadro 7 – Excertos da série enunciativa *Idealização discente* retirados das entrevistas

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
10	Olha, para mim, quando ele consegue produzir, e que eu consigo entender o discurso, eu consigo ver que o aluno está dominando a língua portuguesa (Professora 01, 2021).
11	A leitura, interpretação e escrita. São as três coisas, é o carro forte, porque, se ele é um bom leitor, ele é um bom escritor, se ele é um bom escritor, é porque ele é um bom leitor, e se ele faz as duas, ele consegue interpretar bem. Então eu acho que esses são os carros forte que mostraria que ele seria um bom aluno, que sabia 100% a língua portuguesa, faria bem (Professora 02, 2021).
12	Quando ele, na hora que você pede pra ele, produzir alguma coisa, transcrever alguma coisa, porque a oralidade é uma coisa, a oralidade, eles se dão bem com aquilo, porque falar é muito fácil, não pra todos, eu não vou generalizar nada, né? Mas quando você faz uma pergunta e eles respondem na oralidade, pra eles é mais fácil de quando você pede pra transcrever. Então, quando que eu vejo isso? Quando eles dão conta de transcrever, de produzir alguma coisa, de conseguir colocar suas ideias nos papeis, no papel (Professora 03, 2022).

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas pela autora (2022).

Nomeamos esta série como *Idealização discente*, pois assim como a BNCC objetiva o aluno ao trazer como efeito uma identidade na qual será considerada “pronto”, “habilidoso” e “competente”, após examinarmos os enunciados acima, percebemos que também há um sujeito objetivado pelos professores. Retomamos a noção de biopoder já apresentada, uma vez que a produção dessa subjetividade aponta para uma norma que se vale da disciplina, entretanto com novas técnicas que incide sobre a vida desses estudantes, consoante o expresso por Prado Filho (2010, p. 185),

Diferentemente de um exercício de poder que proíbe, interdita e reprime, a norma refere-se a uma tecnologia política de produção de vida, dos corpos, da subjetividade, trata-se de um biopoder no sentido pleno da palavra: esse poder caracteristicamente moderno que incide sobre a vida das populações e de cada um dos indivíduos, regulando, produzindo corpos, gestos, práticas coletivas e condutas individuais, intensificando, potencializando, no mesmo momento que dociliza.

Sendo assim, nosso movimento analítico partirá de uma identificação da objetivação atribuída por parte dos docentes ao aluno que domina a língua portuguesa, e descrever os processos de subjetivação docente que possibilitaram essa construção. Ao longo da discussão do tópico 1.2, tínhamos como suposição que o termo “domínio”, por vezes, significaria, para

os professores, apresentar um saber gramatical apurado. No entanto, em um primeiro momento, os três enunciados atribuem o domínio da língua à produção textual, dentre outros pontos, fato identificado pelas seguintes sequências “quando ele consegue produzir”; “A leitura, interpretação e escrita”; “Quando eles dão conta de transcrever, de produzir alguma coisa”.

O exercício da escrita, em dois momentos, no enunciado das docentes, dá-se pelo uso da palavra “produção”, logo, a subjetividade do aluno que possui domínio de sua língua materna está relacionada a sua capacidade de entregar um produto – o texto. O predomínio do texto sobre a gramática normativa não pode ser considerado um fato natural, mas fruto das relações de poder exercidas entre teóricos e teorias linguísticas, econômicas e políticas que perpassam.

O texto passa a ser predominante no espaço escolar quando, segundo Gregolin (2020, p. 72),

discussões alimentadas por essa nova abordagem, e sua conseqüente denúncia dos preconceitos linguísticos, vão abrir a possibilidade à diversidade linguística e à necessidade das escolas trabalharem prioritariamente com o texto, com as habilidades de leitura e de produção escrita de textos, para a formação de um leitor mais crítico e de sujeitos capazes de produzir textos variados, também críticos.

A abordagem citada pela autora refere-se a um movimento em que a Linguística e a Análise do Discurso passam a ser mais difundidas em relação à abordagem tradicional de ensino há muito difundida no país. Em outros escritos, como em (GREGOLIN, 1993), a autora também explana acerca da Linguística de Texto, discussão já realizada no tópico anterior, em vista de a BNCC trazer como temática ao situar a concepção de linguagem adotada no documento

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Não é possível afirmarmos que o discurso enunciado pelas docentes são efeitos da vontade de verdade enunciada na normativa, mas há a possibilidade de a normativa ser parte das condições de produção desse discurso, o qual se apresenta como mais uma modalidade enunciativa que integra a formação discursiva delimitada neste trabalho sobre os discursos acerca do ensino de língua e sintaxe. Ainda considerando o aspecto da produção, notamos que

as três professoras demarcam especificidades que precisam ser alcançadas para que o aluno tenha domínio da escrita, logo, apresente um domínio da língua portuguesa.

No enunciado 10, há o seguinte fragmento “quando ele consegue produzir, e que eu consigo entender o discurso”, nesse caso a produção se configura em uma prática de sujeição, o qual se mostra o entendimento, por parte da professora, do discurso produzido. Em consequência, a professora passa a ocupar um lugar de avaliadora habilitada a julgar as habilidades discentes. Subjetividade vinculada ao poder disciplinar ainda presente na instituição escolar, procedimentos já apresentados nessa pesquisa, o exame e a sanção normalizadora passam a ser utilizados para que o produto apresentado pelo seja asseverado como correto

[...] o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a ‘classe vergonhosa’ da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1999, p. 153).

O efeito normalizador descrito por Foucault em *Vigiar e Punir* (1999) também é demonstrado no enunciado 11 pelo excerto “mostraria que ele seria um bom aluno”, caso desenvolvesse a tríade “leitura, escrita e interpretação”. Essas são as características necessárias para que, segundo a professora 02, o aluno ocupe a identidade de um “bom” aluno. Além disso, essa subjetividade está atrelada ao discurso de que a escrita é dependente da habilidade da leitura e da interpretação, o qual é veiculado também em uma concepção tradicional de que o ensino é homogêneo, por essa concepção, se o aluno for um leitor, será um bom interpretador, o que resulta em um bom escritor.

No enunciado 12, percebe-se que mais um dos processos que constituem o indivíduo enquanto sujeito-professor é o discurso advindo da gramática tradicional de que a escrita possui maior prestígio sobre a oralidade “porque falar é muito fácil”, apesar de reformular a sentença “não pra todos, eu não vou generalizar nada, né? Mas quando você faz uma pergunta e eles respondem na oralidade, pra eles é mais fácil de quando você pede pra transcrever.”, a professora se subjetiva no papel de professor-conservador, em que o ensino de língua é um meio para um objetivo final - criar um aluno que produza. Em discussão proposta anteriormente, observamos que a gramática tradicional se estabeleceu a partir dos escritos literários clássicos, uma vez que essa escrita deveria ser tomada como norma e prescrição. No entanto, esse discurso de predomínio da escrita emerge de outros campos da sociedade, como o discurso econômico,

que coloca como condição do sucesso profissional, ingressar em uma universidade de qualidade, na qual, em sua maioria, parte crucial do exame é a redação de um texto.

A próxima série enunciativa reúne 03 enunciados que versam sobre a concepção que as professoras possuem acerca dos conceitos “gramática” e “sintaxe”. O próximo quadro contém as respostas à seguinte formulação: *Na sua opinião, qual é a diferença entre utilizar as expressões gramática e sintaxe?*

Quadro 8 – Excertos da série enunciativa *Diferenciação entre gramática e sintaxe* retirados das entrevistas

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
13	Quando eu utilizo, quando eu falo gramática, eu acho que pesa um pouco mais do que falando de sintaxe, né, o nome. Ah, eu coloco, eu falo para eles, eu volto, mais no ensino médio, eu volto conceituando: o que que é sintaxe, o que é a morfo, é e quando a gente fala gramática, é porque assim, eles, apesar de hoje ser um pouco diferenciado, eles receberam aí uns respingos, né, desse peso, então, gramática, quando eu falo sintaxe, dá uma quebrada no peso, né (Professora 01, 2021).
14	Não, acho que não. Acho que, tipo assim, às vezes pode ter um termo mais formal, um uso mais tradicional, na verdade, que vem utilizando ao longo dos anos, e muitos nem sabe que são sinônimos (Professora 02, 2021).
15	Não, eu vejo que, só se mudou agora, né, mas eu vejo que tem diferença, que dentro da gramática, você estuda a morfologia, sintaxe e a semântica, e tem até muito tempo que eu não mexo em uma gramática tradicional, mas eu acho que vem separando (Professora 03, 2022).

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas pela autora (2022).

O pensamento foucaultiano nos ensina que “É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos [...] nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado (FOUCAULT, 2008, p. 33). A rede discursiva que se formou em torno da FD que versa sobre como deve ocorrer o ensino de língua no país é constituída por diferentes discursos que integram um campo associado. Parte considerável desta discussão demonstrou que o termo “gramática” parece ser um fio condutor dominante no que tange às tramas discursivas que vão se formando sobre como deve ocorrer o ensino, seja para afirmar, negar, transformar ou apagar.

Sob esse prisma, é interessante questionarmos às docentes sobre a nomenclatura utilizada, já que a forma de denominação escolhida não diz respeito apenas à preferência lexical, Foucault (2000, p. 303) adverte que “Expressando seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-as em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências”. Em harmonia com o exposto pelo filósofo, concebemos que o uso da

palavra “gramática” representa mais que o sentido denotativo atribuído pelos linguistas, mas retrata “as dimensões históricas” que lhe escapam.

À vista disso, ressaltamos as referências que as professoras fazem ao discurso tradicional ao elaborarem as suas respostas de modo direto ou indireto. No enunciado 13, não há a utilização do termo “tradicional”, no entanto ao proferir que “é porque assim, eles, apesar de hoje ser um pouco diferenciado, eles receberam aí uns respingos, né, desse peso”, a docente evoca o tradicionalismo do ensino, já salientado em sua fala antes com o uso de termos como “decoreba”; “regrinha”; “mecânico”. Enquanto que, os enunciados 14 e 15, exteriorizam de forma direta essa relação discursiva entre a gramática e o ensino tradicional, respectivamente, em “às vezes pode ter um termo mais formal, um uso mais *tradicional*” e “tem até muito tempo que eu não mexo em uma gramática *tradicional*”.

Essa aproximação entre o termo “gramática” e o “tradicionalismo” no ensino alude à discussão desenvolvida no tópico 2.2, no qual houve a problematização motivada pelos enunciados materializados em artigos científicos. A gramática tradicional por vezes é equiparada e confundida com a gramática normativa. Entretanto, são conceitos distintos, segundo já pontuamos anteriormente. O próprio vocábulo tradição já carrega em si um efeito de verdade que continua a normatizar as condutas, pois veicula uma memória discursiva de que, se é tradição, significa, portanto, que é praticado ao longo da história e essa prática regular faz gerar uma imagem institucionalizada, cristalizada, em que não é possível ir contra, em vista de ser parte de um sistema que não há possibilidade de irromper.

No enunciado 13, a professora 01, vale-se dos adjetivos “peso” e “pesado” para se referir a esse formato de ensino que, embora tenha sido modificado, ainda ocorre. É interessante observar como, ao se valer desse discurso, a professora passa a ocupar uma posição de professora-inovadora, que busca alternativas de ensino, mas que reconhece que o tradicionalismo ainda permanece na formação do sujeito-aluno atual, pois expressa que tais alunos ainda contêm “respingos” dessa formação tradicional. Devido a esse peso e a essa reformulação necessária, em sua visão, prefere conceituar “o que que é sintaxe, o que é a morfo”, como se a modernização do ensino, o ensino contextualizado estivesse ligado ao conhecimento adequado e específico da nomenclatura e partição dentro da gramática, no entanto emprega os termos canonizados pela GT.

Enquanto que, a professora 03, reconhece a diferenciação de termos como distinção entre as áreas “dentro da gramática, você estuda a morfologia, sintaxe e a semântica”, porém não atribui isso a uma inovação ou modificação no formato de ensino. Em um movimento contrário, ela, inclusive, cita a gramática tradicional para embasar a sua resposta “e tem até

muito tempo que eu não mexo em uma gramática tradicional, mas eu acho que vem separando.”, ou para justificá-la, caso não esteja correta, pois alega que há muito tempo não tem contato com a gramática para observar se a ordem e divisão estabelecida permanece a mesma. Por conseguinte, é possível reconhecermos nesse enunciado traços do professor-conservador, que se vale das normativas para enunciar.

Em contrapartida, observamos que, no enunciado 14, a professora 02 explica que os termos “sintaxe” e “gramática” são sinônimos, diferenciando-se apenas pela preferência de uma utilização mais formal do que tradicional, como é possível observar em “às vezes pode ter um termo mais formal, um uso mais tradicional, na verdade, que vem utilizando ao longo dos anos, e muitos nem sabe que são sinônimos”. A aplicação da expressão “muitos nem sabem” é interessante, pois aponta para um lugar de detentora do conhecimento, enquanto professora de português, ela tem o saber técnico ou científico adequado para fazer tal distinção, o que já não é permitido a esses “muitos” citados. Desse enunciado emerge um discurso, o qual veicula que ensinar gramática é ensinar as regras da língua, mas sem uma distinção pormenorizada, como se toda a gramática dispusesse da mesma finalidade. Um discurso de lugar-comum, em que não existe a necessidade de particularizar o ensino de língua portuguesa, pois tudo se equivale.

Por fim, daremos seguimento à última série enunciativa formada por três enunciados elaborados para responderem à seguinte questão: *Dentro do conteúdo de língua portuguesa, a BNCC inclui a sintaxe a partir do 6º ano. Na sua prática, você considera esse conteúdo relevante à formação dos alunos?*

Quadro 9 – Excertos da série enunciativa *Relevância do ensino da sintaxe* retirados das entrevistas

NÚMERO DOS ENUNCIADOS	ENUNCIADOS
16	Eu considero como sendo relevante, né, voltando ao assunto que eu disse antes, porque o aluno, ele dentro dessa nova proposta, ele consegue aprender sem sentir aquele impacto da famosa decoreba proposta anteriormente (Professora 01, 2021).
17	Lógico, ele é muito importante, sim, essa relação gramatical é muito importante para o aprendizado do aluno (Professora 02, 2021).
18	Alguns conteúdos, sim, alguns conteúdos, eu acredito que, às vezes é meio desnecessário, né. E os nossos alunos, eles têm dificuldade demais de memorizar, de [pausa] porque, às vezes, tem muita regra e eles não gravam aquilo, aí, eu acho que esse ponto é falho nessa questão de tanta regra, para que tanta regra? (Professora 03, 2022)

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas pela autora (2022).

Selecionamos os enunciados acima como pertencentes à última série enunciativa, embora não sejam respostas à última questão realizada nas entrevistas, pois mostram-se um

aglomerado dos efeitos de verdade que constituíram os processos de subjetivação do sujeito-professor em estudo. Ainda que reflitam aspectos da sociedade do controle, o caráter normativo do poder disciplinar está intrínseco em alguns aspectos dos enunciados analisados

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos [os] dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 181).

É possível delimitarmos este aspecto normalizante à permanência do discurso de que o ensino de gramática faz-se ainda relevante nas práticas pedagógicas atuais. Inicialmente, as professoras 01 e 02 são unânimes no que diz respeito à importância do ensino de sintaxe para a formação dos alunos, observamos isso em “Eu considero como sendo relevante”; “Lógico”, esses enunciados fazem parte da malha discursiva da memória, identificada ao longo desta dissertação, de que a gramática não deve ser invalidada na prática de ensino atual. Ainda que não enunciem de forma direta o caráter disciplinar e normalizador vinculado ao ensino de gramática.

No enunciado 16, percebemos que a professora retoma questões já enunciadas e defendidas dentro da posição de professor-inovador, de que a gramática deve ser ensinada de forma contextualizada e de que o ensino tradicional deve ser deixado para trás a fim de ser remodelado, quando enuncia “dentro dessa nova proposta, ele consegue aprender sem sentir aquele impacto da famosa decoreba proposta anteriormente”. Esse discurso também se filia à memória de que o ensino de gramática deve permanecer dentro das salas de aula, desde que seja uma “nova proposta”, sem os impactos do tradicionalismo. Enquanto que a professora 02, confirma a importância deste ensino, sem ressalvas quanto à forma que deve ocorrer.

No entanto, ainda que se mostrem favoráveis a permanência do conteúdo, não há, por parte das docentes, um detalhamento ou indicação que demonstre em que esses estudos podem contribuir à formação dos estudantes, há apenas uma generalização e condicionamento da sintaxe à gramática. Por outro viés, a professora 03, ainda que faça algumas determinações sobre a quantidade de regras, o que atribui como falha, também se posiciona favorável ao ensino de sintaxe durante as aulas de LP. Não obstante, há uma resistência a certos conteúdos quando os qualifica como “desnecessários” e vincula essa irrelevância à dificuldade que os alunos possuem - “E os nossos alunos, eles têm dificuldade demais de memorizar, de [pausa] porque, às vezes, tem muita regra e eles não gravam aquilo [...]”. Por vezes, o ensino de LP e,

principalmente, de sintaxe é associado a um discurso de que é “impossível” aprender português e todas as regras que compõem sua gramática. Em harmonia com o pensamento foucaultiano, é preciso “[...] pressentir o perigo que ameaça em tudo que é habitual, e de tornar problemático tudo o que é sólido” (FOUCAULT, 2014, p. 612)”. Nesse sentido, percebe-se que há um conformismo ancorado no discurso de que a língua materna é excessivamente difícil e de que esse aprendizado só ocorre mediante a apreensão de todas as regras que ela possui.

Em nossas análises anteriores, chegamos à conclusão de que há duas memórias discursivas pertencentes a uma formação discursiva que enuncia sobre como deve ocorrer o ensino de LP no Brasil. Tais memórias concorrem entre si, pois, de certa forma, se opõem refletindo enfrentamentos das relações de poder a que servem. Os três enunciados em foco, 16, 17, 18 e 19, compartilham de uma particularidade já manifestada em alguns momentos deste estudo - a gramática permanece sendo reconhecida como relevante não só para aqueles que defendem o ensino tradicional da língua, mas também para os que ocupam uma posição de mudança e inovação.

Esse dado nos revela que o discurso de tradição se apresenta como uma das principais condições de possibilidade para a emergência das formulações sobre como deve ocorrer o ensino. Deste modo, a partir da perscrutação realizada, conclui-se que as professoras entrevistadas são subjetivadas pelos discursos aqui analisados, uma vez que foi possível constatar que tais formulações regem e influenciam suas práticas pedagógicas, construindo uma identidade de professor-inovador, usufruidor de conhecimentos científicos que conferem o caráter de modernização à sua prática, assim como há a manutenção da identidade do professor-tradicional, alheio às mudanças, mas, nos dois casos, há uma regularidade de que essas subjetividades continuam a ser controladas pelas relações de poder vigentes.

PALAVRAS FINAIS

Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.

Michel Foucault

Compartilhamos do pensamento foucaultiano (1988) de que o encanto da escrita, da investigação e do trabalho reside no desconhecido que tais empreitadas podem nos apresentar. Enquanto professora de Língua Portuguesa ou, até mesmo, durante a graduação, quando participava de debates e reflexões sobre o ensino de LP, era notório que sempre surgiam questionamentos sobre a qualidade e a efetivação desse ensino. Tais discussões, normalmente, serviam de condição para a emergência de discursos que afirmam haver uma crise no ensino, ocasionada pela alta relevância atribuída ao ensino de gramática, no qual os conteúdos relacionados à sintaxe frequentemente dominam os materiais didáticos. Nesse sentido, avistamos como objetivo cartografar os discursos sobre o ensino de língua portuguesa evidenciando a sintaxe. À vista disso, optamos por examinar múltiplas materialidades em que esses discursos emergem, como artigos científicos, revistas *on-line*, leis e documentos pedagógicos, neste caso, a BNCC. Em seguida, por termos como hipótese que esses discursos subjetivam o sujeito-professor, analisamos entrevistas realizadas com três professoras da rede básica do ensino.

A princípio dedicamos parte deste estudo, no capítulo 01 – denominado *Perpassando as Questões de Língua, Gramática e Sintaxe pelas Trilhas Discursivas*, para apresentarmos a importante discussão de Michel Foucault (2000) sobre *As Palavras e as Coisas*, na qual é possível compreendermos as condições que possibilitaram a linguagem no formato contemporâneo, de modo a contribuir para uma problematização ainda atual e necessária - a linguagem não pode ser considerada como algo natural, concedida à humanidade em uma origem inacessível. Nessa perspectiva, no tópico 1.2 *Afinal, o que é Gramática?*, arriscamo-nos a apontar, de modo ainda circunspeto, as vontades de verdade que se detêm as tentativas de concepção de cada uma dessas teorias gramaticais, a normativa, a descritiva e a funcional e, no ponto seguinte, 1.3 *Sujeito, verbo e complemento: breves apontamentos sobre a sintaxe*, procuramos os pontos de convergência e divergência dessas teorias no que diz respeito à sintaxe.

Instituímos essas observações iniciais, ancorados no pensamento foucaultiano, de que “É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos [...] nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado (FOUCAULT, 2008, p. 33), dessa forma apreendemos que a produção concebida pelos linguistas sobre essas teorias, as quais, normalmente, se sobrepõem, pois respondem à relações de poder e representam vontades de verdade, funcionam como condições de emergência para irrupção dos discursos que versam sobre como deve ocorrer o ensino de LP.

Nessa perspectiva, com o intento de atingirmos o primeiro objetivo específico, o qual possui uma abrangência maior - *descrever as regras de formação do saber acerca da língua portuguesa em torno da sintaxe*- empreendemos uma perscrutação em volta de enunciados que versassem sobre o ensino de LP, em diferentes materialidades. Sendo assim, selecionamos 11 enunciados inscritos em duas revistas *on-line*, *Exame* e *Negócio*, quatro artigos científicos e três textos de lei, pelos quais demarcamos o funcionamento de duas memórias discursivas, as quais não são perpassadas apenas pelo discurso pedagógico, mas também pelo jurídico, religioso e econômico, em que saber português é saber gramática, portanto o papel da escola é ensinar gramática e outra que se constitui a partir de um movimento de recusa a esse efeito de verdade e enuncia que saber português não se reduz aos conhecimentos gramaticais da língua, fazendo com que o objetivo da escola seja repensado a fim de que outras áreas presentes na LP também sejam priorizadas nas salas de aulas.

É notável destacar que, durante as análises, tanto a sintaxe quanto as outras áreas da LP regularmente foram suprimidas, nos enunciados pertencentes à FD que versa sobre a normatização do ensino, pelas expressões “Língua Portuguesa” ou “Gramática”, ocasionando uma generalização e, conseqüentemente, possibilitando uma construção discursiva de que a língua portuguesa não é uma ciência composta por diferentes ramificações, assim como toda a produção que se refere às regras da língua está sob o reduto da gramática, provocando o efeito de verdade de que essa área na íntegra necessita de reformulação ou não.

Destacamos ainda que os enunciados evidenciaram que apesar de duas memórias se estabelecerem a partir da reformulação ou continuidade do ensino de gramática tradicional, até mesmo àquela que refuta este ensino não o faz por meio da exclusão, mas sim da recondução da forma como ele ocorre. Por meio desta investigação, não se constatou que há um movimento de negação à gramática, no qual o propósito é minar esse ensino, pelo contrário, existem premissas que resguardam certa contribuição à formação do aluno, no entanto com ressalvas quanto à forma que deve acontecer.

Em seguida, no capítulo 03, *A Vontade de Verdade sobre o Ensino de Língua Portuguesa em Torno da Sintaxe*, retornamos, de maneira mais aprofundada, a uma temática relevante – a vontade de verdade, fundamentados nos escritos de Foucault sobre saber-poder, uma vez que, neste capítulo, focalizamos o gesto analítico na BNCC, em vista de, atualmente, ser um dos principais documentos que normatizam o ensino de língua no país, efetivando desta forma o segundo e o terceiro objetivo específico, *observar as relações de saber e poder que se estabelecem no ensino de português e de sintaxe ; e compreender como se dá os efeitos de verdade produzidos nos enunciados selecionados*; fizemos o recorte de 15 enunciados que compõem três séries enunciativas, em que, primeiro, é apresentada a perspectiva de linguagem adotada e a finalidade do ensino de LP; depois, aponta o formato metodológico utilizado para efetivar a perspectiva utilizada e, por fim, aborda o ensino de sintaxe, no que tange o conteúdo, as habilidades e as competências que serão desenvolvidas.

Além de ser considerada um documento em que também é possível investigar a formação dos discursos sobre LP com ênfase na sintaxe na contemporaneidade assim como fizemos no capítulo anterior, em nossa pesquisa, examinamos a BNCC a partir das analíticas de saber e poder, dado que esta normativa veicula vontades de verdade alicerçadas em relações de poder que estão em constante exercício e possibilita a formação de novos saberes sobre o ensino de língua. Conforme constatado por meio das análises, os discursos que emergem desta normativa têm como condição de possibilidade a memória discursiva de que saber português não se resume aos conhecimentos gramaticais e, por isso, possui, a partir da produção de linguistas que rejeitaram a verdade fixada de que o ensino de LP deve priorizar o estudo da gramática, uma concepção enunciativo-discursiva que prevê a linguagem enquanto instrumento de interação, do mesmo modo que a gramática funcional.

Outrossim, por meio dos enunciados observados, é pertinente retomarmos a presença do discurso neoliberal na composição da normativa. Em diversos momentos, a BNCC estabelece o perfil ideal de aluno que urge em ser construído a fim de atender às demandas neoliberais, as quais, não excluem o aspecto disciplinar já instituído pela escola, contudo agrega a essa subjetividade a necessidade de um sujeito crítico, flexível, adaptável, empreendedor de si, o que demanda modificações na forma como o ensino é transmitido. Essa reformulação corrobora para o surgimento e perpetuação do discurso de crise, bastante vinculado à educação, ao ensino de LP e ao ensino de sintaxe.

Após explorarmos as três séries enunciativas, foi possível destacar uma vontade de verdade que exprime como deve ocorrer o ensino de LP em torno da sintaxe em nosso país. Fica evidente que a reformulação do ensino prevista e demarcada em diferentes momentos na

elaboração do documento visa atender a uma vontade que anseia constituir novas subjetividades, dado às novas demandas impostas pelo neoliberalismo, como o aparecimento de novas profissões, situação que exige competências e habilidades que estão além do que o ensino tradicional pode viabilizar.

Ainda neste capítulo, intentamos analisar de que maneira esses enunciados pertencentes a FD que abrange os discursos que regulamentam o ensino de LP, evidenciando a sintaxe, constituem o sujeito-professor. Para tanto, após entrevistas com três professoras da rede básica de ensino, separamos 19 enunciados que foram dispostos em seis (6) quadros para melhor visualização do leitor. Levando em consideração os enunciados analisados, concluímos que há a subjetivação das professoras por meio dos discursos que enunciam sobre como deve ocorrer o ensino de LP em torno da sintaxe, uma vez que, na fala das docentes, é possível demarcarmos a presença de enunciados que compõem a memória de que o objetivo da escola não é apenas ensinar gramática, ainda que este ensino ainda seja relevante para tais e aponta para a construção de uma identidade de professor-inovador.

Mostra-se pertinente ressaltarmos que o trabalho empreendido nesta pesquisa não finda junto com essa pesquisa. Em virtude de diversos fatores, como o tempo cedido para tal investigação, assim como o próprio fato de que “Por mais banal que seja [...] por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 25).

À vista disso, temos ciência e nos anima o caráter em aberto do texto, pois isso significa que outros pesquisadores podem dar continuidade e chegarem a novas contribuições. Uma forma de prosseguir seria desenvolver uma proposta de intervenção a ser aplicada em sala de aula de modo que possibilite um vínculo maior junto aos alunos e diminua a impassibilidade provocada pelo formato das entrevistas. Assim como, há a possibilidade de formular outros questionamentos a ser realizados com um número maior de professores ou substituir o gesto metodológico das entrevistas pelo levantamento de discursos materializados em perfis de indivíduos que se subjetivam enquanto professores no espaço digital, ensinando a partir de redes sociais, como *Instagram*, *Youtube*, *Telegram*, entre outros.

Por fim, ressaltamos que estudos que tenham por objetivo, a partir dos discursos que circulam em nossa sociedade, analisar quem são os sujeitos escolares da atualidade estarão sempre pouquidade, já que a escola se mostra uma instituição de manutenção dos poderes, de produção e cristalização de verdades e de construção de subjetividades. O caráter movente

desses fatores citados reatualiza a necessidade de investigações que buscam problematizar verdades já verdadeiras.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória***. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-17.

AZEREDO, J. C. Sintaxe Normativa Tradicional. *In: OTHERO, G.; KENEDY, E. (Orgs.). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução***. São Paulo. Contexto, 2015. p.197-216.

BALDINI, L. 50 Palavras em 5. *In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V. (Orgs.). **Idéias Lingüísticas: formulação e circulação no período JK***. Rio de Janeiro: Faperj/Campinas: Editora RG, 2010. p. 19-31.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira & Editora Lucerna, 2009.

BRASIL. **Diretório dos índios 1757**. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília: Câmara dos deputados, 1827.

BRASIL. Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 4, de 13 de julho de 2010: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BUTTURI JUNIOR, A. (Contra)positivismo, linguagem e resistências. *In: BUTTURI JUNIOR, A.; SEVERO, C. G. **Foucault e as linguagens***. Campinas: Pontes, 2018. p.189-216.

CORTEZ, S. Reflexão sobre a sintaxe em dois livros didáticos de língua portuguesa. **Ao pé da letra**, Pernambuco, v. 1, p. 177-183, 1999.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais-Virtual**, Anápolis, v. 10, n. .3, p. 350-366, 2020.

EXAME. Por que todo profissional deveria estudar mais a gramática do português. **Exame**, 2018. Disponível em: <https://exame.com/carreira/por-que-todo-profissional-deveria-estudar-mais-a-gramatica-do-portugues/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FARACO, C. A. As Sete Pragas do Ensino de Língua Portuguesa. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 17-25.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. **Gramática**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1996.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Maranhão, n. 114, p. 197-223, 2001.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, M. B. da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto C. de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. *In*: FOUCAULT, M. (Org.). **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 214-237.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FRANCESCHINI, B. **Práticas de poder**: a objetivação e a subjetivação do sujeito aluno hiperativo na mídia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L.; POSSENTI, S. (Orgs.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-33.

FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa? **Revista do GELNE**, Natal, v. 1, n. 2, p. 82-85, 2016.

GERALDI, J. W. *et al.* **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GREGOLIN, M. do R. V. Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p. 23-31, 1993.

GREGOLIN, M. do R. O enunciado e o arquivo (en)trevista com Foucault. *In*: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004a.

GREGOLIN, M. R. V. As vozes de Nietzsche e da Nova História na AD. *In*: GREGOLIN, M. R. V. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**. Diálogos & Duelos. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2004b. p. 166-176.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Mídia, comunicação e consumo, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

GREGOLIN, M. do R. V. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA**, Pará, n. 43, p. 06-25, 2015.

GREGOLIN, M. do R. Língua(gens), mídia(s) e poder sob a ótica discursiva foucaultiana. **Revista Heterotópica**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 70-83, 2020.

GUIMARAES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005.

HOUAISS, A. (org.); VILLAR, M. de S. (ed. resp.). Dicionário Houaiss conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

HORDECTE, I. Vontade de verdade como exercício de poder: entre Nietzsche e Foucault. **Kínesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, Marília, v. 12, n. 33, p. 109-123, 2020.

KHALIL, L. M. G. Michel Foucault e os estudos linguísticos: reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 24, n. 49, p. 326-344, 2014.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEIBRUDER, A. P. Discurso de divulgação científica. *In*: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL J. A. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 01-08, 2014.

MARTINS, M. A. Em defesa do ensino de gramática na escola. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. 1, p. 103-117, 2017.

MARTINS, M.; PEREIRA, M. Ensino de sintaxe na educação básica: um estado da arte do cenário brasileiro. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 156–174. 2020.

MIRANDA, A. Z. **Heterotopia e subjetivação**: a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação. 2012. 241 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. 2012.

NAVARRO, P. O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. *In*: NAVARRO, P. (Org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 67-92.

NAVARRO, P. Discurso, História e Memória. *In*: TASSO, I. (Org.). **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 59-74.

NEGÓCIOS, E. 30 erros de português para não cometer no trabalho. **Época Negócios**, 2015. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Vida/noticia/2015/10/30-erros-de-portugues-para-nao-cometer-no-trabalho.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NEVES, I. dos S.; GREGOLIN, M. do R. A arqueogenealogia foucaultiana como lente para a análise do governo da língua portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **MOARA**, Pará, v. 2, n. 57, p. 08-32, 2021.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. Tradução de Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

ORLANDI, E. P. O Estado, a gramática, a autoria. **Histórias das ideias linguísticas no Brasil**, Campinas, n. 4, s/p., 1997. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html#o_estado. Acesso em: 29 maio 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PATRIOTA, K. R. M. P.; TURTON, A. N. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. **Ciências & cognição**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-21, 2004.

PAYER, M. O. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. 1999. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PECHÊUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.). **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-58.

PEREIRA, E. A. Sujeito e linguagem em “As palavras e as coisas”, de Michel Foucault. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 94-101, 2011.

PEREIRA, D. da S. Docência, escola e escolarização – uma entrevista de Michel Foucault para a Periscope em 1975. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p 1-9, 2019.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, M. A. **Estudos de gramática descritiva**: as valências verbais. São Paulo: Parábola, 2008.

PERINI, M. A. **Sintaxe**. São Paulo: Parábola, 2019.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 39-45.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. Sobre as noções de sentido e de efeitos de sentido. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola, 2009. p. 129-148.

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

RASIA, G. A ordem do religioso no discurso gramatical. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 51-80, 2008.

RODRIGUES, R. da S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**, v. 6, n. 2, p. 1-25, 2008.

SARGENTINI, V. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. *In*: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Orgs.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, Jose Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, N. Í. da. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

SOUSA, K. M. de. A construção das verdades na condução das condutas dos brasileiros, a intolerância como forma de resistência e o precipitar dos acontecimentos discursivos. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1, n. 1, p. 56-76, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VANDRESEN, D. S. Uma análise do discurso e do não-discursivo na Arqueologia de Michel Foucault. **Revista Aurora**, Marília, v. 7, n. 2, p. 79-92, 2014.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? *In*: VEIGA-NETO, A. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: CASTELO BRANCO, G.; PORTO - CARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, A. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. *In*: II CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008. Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-11.

VEIGA-NETO, A. El neoliberalismo ubica a la educación en el mercado de competición, de producción exacerbada. **Página/12**, Buenos Aires, p. 8-12, 2011.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, Lisboa, n. 7, p. 141-150, 2016.

APÊNDICE

ENTREVISTA COM OS DOCENTES

ENTREVISTA 01	
CÓDIGO	Professora 01
INFORMAÇÕES DA PARTICIPANTE	Professora do sexo feminino, formada em Letras-Português.
<p>Pesquisadora: Eu vou iniciar a entrevista, fazendo as perguntas, e você pode ficar à vontade para responder ou não responder.</p> <p>Pesquisadora: Você trabalha em que escola?</p> <p>Professora 01: Então, eu trabalho em duas escolas, né, o Abrahão André e também no Maria das Dores.</p> <p>Pesquisadora: Nas duas você é professora do oitavo?</p> <p>Professora 01: Nas duas eu sou professora de oitavo ano.</p> <p>Pesquisadora: Ok, a primeira pergunta é: Enquanto você estava na graduação, como você julgava ser o ensino de língua portuguesa na rede básica?</p> <p>Professora 01: Então, há vinte anos atrás [...] Eu acredito que era muito deslocado[...] [áudio comprometido por barulhos externos] [...] trabalhava-se muito a parte da gramática mais solta sem texto [...] [áudio comprometido por barulhos externos] [...] onde nós tínhamos que decorar muita regrinha, nós tínhamos [...]. Como posso dizer? É, era muito decoreba mesmo, na verdade, eu nem ia [...], nós usávamos assim roboticamente mesmo, era aquela coisa de estar reproduzindo o que o professor falava. Regrinhas de informação do plural precisava decorar, identificar, saber mesmo, decorar todas as classes gramaticais [áudio comprometido por barulhos externos] para que é que aquelas [regrinhas] serviriam [...] eram mais assim muito, tudo muito solto, sem um entrelaçamento textual. Na minha época [...] era um pouco mecânica mesma.</p> <p>Pesquisadora: Ah, e agora que você assumiu esse papel de professora, como que você julga o ensino de língua portuguesa hoje?</p> <p>Professora 01: Então, houve algumas mudanças, né? Porque não era culpa também dos professores, era feito o que era pedido. Hoje houve algum estudo a mais, uma atualização no ensino, né [áudio comprometido por barulhos externos] e passou a ser mais contextualizada</p>	

até porque os nossos alunos hoje, eles são mais exigentes, eles não aceitam essa coisa negócio de decoreba [áudio comprometido por barulhos externos].

Pesquisadora: Isso que você falou acerca da “decoreba” é muito importante [nome da participante]. Você consegue me dizer em qual sentido eles não aceitam mais esse “decoreba”?

Professora 01: Então, eu não, eles não aceitam porque eles falam assim, eu vou dizer assim, coisa [...] palavras de aluno “pra que que eu vou aprender isso também?”, “esse nome aí não sei nem onde que eu vou usar”. Quando você fala para eles assim “oh, vamos, vamos trabalhar as classes gramaticais”. Eu passo para eles, a listinha básica de classes gramaticais e falo para eles “oh, eu vou ensinar como vocês vão identificar”, e começa na conjunção, interjeição. E eles já falam “ah, não, professora, vou colocar o nome em que disse aí, nos meus filhos? Nos meus cachorros? Surgem assim umas piadinhas. Então eles são mais exigentes, antes os professores, até por causa dessa liberdade que eles têm, nós não tínhamos escolha, era isso e pronto. Hoje não, né? Hoje nós temos um pessoal um pouco mais liberto dessas condições, né? Das quais nós sempre estávamos presos: “não tem que ser assim”, “essas regras são assim”, então acho que evoluiu [áudio comprometido por barulhos externos] eu não consigo ver como sendo prejudicial, eu considero como sendo um avanço.

Pesquisadora: Próxima pergunta, na sua opinião quando você considera que um aluno tem domínio da língua portuguesa?

Professora 01: Olha, para mim, quando ele consegue produzir, e que eu consigo entender o discurso, eu consigo ver que o aluno está dominando a língua portuguesa.

Pesquisadora: De que maneira você costuma dividir o conteúdo que vai ser ministrado durante as aulas? No sentido assim: “gente, hoje vai ser aula de gramática; hoje vai ser aula de produção de texto”. Tem essa divisão?

Professora 01: Não, não, não fazemos. Pelo menos eu não faço mais essa divisão, justamente pela proposta dessa gramática, eh, estar contextualizada. Então, o trabalho sempre é [áudio comprometido por barulhos externos] a gramática, até porque eu acho mais prazeroso, porque eles nem sentem que estão aprendendo a língua, que estão utilizando a gramática. E Quando eu vou perguntar para eles, por exemplo, o uso de uma conjunção em um determinado momento, “ah, professora, é isso, eu utilizei”, “ah, então você utilizou [áudio comprometido por barulhos externos] o meu trabalho é sempre a gramática contextualizada mesmo, dentro dos gêneros textuais.

Pesquisadora: Na sua opinião como a BNCC ajuda no preparo do planejamento das aulas?

Professora 01: É, eu assim, é legal porque antes o que que acontecia? Eles mandavam uma grade curricular para a gente, onde nós tínhamos que meio que se virar, né? Porque os nossos livros didáticos não davam aquele suporte necessário para gente. Então com a BNCC, o que acontece? Eles já mandam o conteúdo programático e te dá suporte, né, para você encontrar, né, aquele conteúdo e o suporte da forma que deve ser trabalhada. Então eu acredito assim que tem professor que não gosta, mas eu acredito que a BNCC veio para melhorar, é ... até no sentido desse entrelaçamento das séries [áudio comprometido por barulhos externos] quando nós recebíamos um aluno novato, era o maior problema para a gente conseguir fazer esse aluno né adequar ao que nós estávamos ensinando, agora nós recebemos, com a BNCC, os alunos já chegam “ah, professora, eu tava vendo isso na outra escola”. Às vezes eles estavam até um pouco adiantado ou atrasado, mas dentro da proposta. Então eu acho que pelo menos uma luz um pouco mais forte para nós nesse sentido.

Pesquisadora: Dentro do conteúdo de língua portuguesa a BNCC inclui a *sintaxe* a partir do 6º ano, né? Você considera esse conteúdo relevante para a formação dos alunos?

Professora 01: Eu considero como sendo relevante, né, voltando ao assunto que eu disse antes, porque o aluno, ele dentro dessa nova proposta, ele consegue aprender sem sentir aquele impacto da famosa decoreba proposta anteriormente.

Pesquisadora: Durante as aulas de língua portuguesa, você acha relevante diferenciar para os alunos os conteúdos como: “agora vai ser aula de morfologia; aula de produção de texto; aula de literatura”. Você acha que é relevante essa diferenciação?

Professora 01: Eu não faço essa diferenciação, e, assim, as minhas produções, elas são de acordo [...] porque hoje dentro do que se propõe é, vou falar de novo dessa gramática contextualizada, e o gancho, né, trabalhando os gêneros textuais, a proposta sempre deixa um gancho para que nós possamos fechar com uma produção de texto. Então eu não diferencio, eu trabalho a questão dos gêneros, e sempre fecho com a produção textual. Fecho com a leitura do gênero e com a produção textual.

Pesquisadora: Na sua prática [nome da participante], qual é a relação dos seus alunos com a *sintaxe*, você percebe uma resistência dos alunos ou não?

Professora 01: Eles são muito resistentes a essas [...] muito, muito. É, eu acho isso aí que desde que o mundo é mundo, né, até para nós que estamos na área, né. É complicado essa questão dessa gramática solta como se diz, em alguns momentos até a gente “buga”, aí, você volta. Então assim a resistência é muito grande, é muito grande. A gramática em si, ela é desestimulante, ela não tem aquela, né, aquela importância para o aluno, eles acham que não

tem importância. Para mim, por exemplo, é igual aprender a expressão numérica, porque para mim expressão numérica vai ser sempre uma expressão numérica, e não vai, para mim, não adianta de nada, né. Estou fazendo uma ligação, né, com a matemática, mas só para exemplificar mesmo. Então há sim uma resistência tamanha, às vezes eu passo mesmo não trabalhando assim, não fazendo essa divisão, às vezes eu passo listinha com conectivos, né? É, listinhas de conjunções quando eu vou trabalhar a produção de texto, a gente trabalha algumas frases para melhorar a escrita, então a gente acaba, né, também voltando, mas há uma resistência tamanha.

Pesquisadora: E você acha que essa resistência interfere no processo final de aprendizagem dos seus alunos?

Professora 01: Acaba interferindo, né, alguns alunos, né, porque, no geral, hoje eles não gostam de leitura, então assim se nós não trabalhamos essa gramática contextualizada dentro dos gêneros textuais, eh, o aluno que não lê, ele sai prejudicado, então [áudio comprometido por barulhos externos] então dificulta para nós, né, porque quem não lê, não produz, é complicado.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual é a diferença entre o utilizar as expressões *gramática* e *sintaxe*?

Professora 01: Quando eu utilizo, quando eu falo gramática, eu acho que pesa um pouco mais do que falando de sintaxe, né, o nome. Ah, eu coloco, eu falo para eles, eu volto, mais no ensino médio, eu volto conceituando: o que que é sintaxe, o que é a morfo, é e quando a gente fala gramática, é porque assim, eles, apesar de hoje ser um pouco diferenciado, eles receberam aí uns respingos, né, desse peso, então, gramática, quando eu falo sintaxe, dá uma quebrada no peso, né.

Pesquisadora: Certo [nome da participante], muito obrigada pela sua participação!

Professora 01: Eu adoro participar, porque acaba que dá uma melhorada, eu que agradeço.

ENTREVISTA 02

CÓDIGO	Professora 02
INFORMAÇÕES DA PARTICIPANTE	Professora do sexo feminino, formada em Letras-Português.
Pesquisadora: De início são 10 perguntas, e você pode responder de acordo com o que você realmente acredita, de acordo com a sua vivência enquanto professora. Não tem resposta certa	

ou errada, você vai respondendo de acordo com o que você vive com os seus alunos.

Pesquisadora: Qual é a sua formação?

Professora 02: Letras português na Universidade Federal de Goiás

Pesquisadora: Quando que você se formou?

Professora 02: Em 2009.

Pesquisadora: Certo! Enquanto você estava na graduação, como você julgava ser o ensino de língua portuguesa na rede básica?

Professora 02: Como eu julgava? Ai, espera aí, deixa eu voltar um pouquinho [risos da entrevistada]. Assim, quando eu já estudava, a gente já sabia desses déficits que hoje existem hoje na educação, principalmente na língua portuguesa, mas quando você tá lá estudando, é uma realidade, a prática ela é totalmente diferente da teoria, aí na teoria você vê “N” coisas, mas quando você entra na sala de aula, que você tem o contato direto com seu aluno, infelizmente essa realidade é catastrófica. Eu quando eu entrei na sala de aula, por exemplo, pelas primeiras vezes, eu achei assim, eu peguei uma turma de 5º ano, eu pensei gente eu tô chegando no 5º ano, é só chegar, o aluno já está pronto e acabado, e eu tinha oito alunos que não eram alfabetizados, eles não tinham como tá no 5º ano, o 5º ano que é a 4º série antiga, e eu fiquei assim abismada de saber como eu ia fazer com esses alunos que não sabiam nada, como você vai [...] e você não pode reprovar porque o sistema não deixa. Então são tantas coisinhas que você vai aprendendo depois, que na necessidade, na hora que você tá ali, você imagina um mundo, você sabe que eles tem as dificuldades, que tem os problemas, mas você não sabe tanto e quanto está essa necessidade, porque a realidade da sala de aula ela é completamente diferente, né. A gente nem imagina quantos problemas existem dentro da sala de aula, que não é só apenas as dificuldades que a gente vê na teoria, são bem mais complexos e bem mais maiores do que a gente imagina

Pesquisadora: E agora enquanto professora, como que você julga que está o ensino de língua portuguesa no Brasil?

Professora 02: Precário, ainda continua precário.

Pesquisadora: Além da Estadual, você trabalha em escola particular, né?

Professora 02: sim, mas na escola particular, a clientela que a gente ainda pega, não é aquela clientela que é “tãaa”, igual a das outras escolas particulares de Catalão. A gente vê que a clientela ainda tem uma dificuldade, lógico tem os alunos que se superam em relação aos demais, mas a gente tem uma clientela que a gente sabe que tem dificuldade na língua portuguesa, e, conseqüentemente, nós vemos problema na língua portuguesa,

ciências, matemática, história, química, física, e assim por conseguinte, porque a língua portuguesa, ela é a base, é o que eu sempre explico para os meus alunos, ela é a base, se não entende, não sabe lê, nem interpretar, não consegue fazer os demais, as demais disciplinas, é como se fosse um elo puxado pelo da língua portuguesa.

Pesquisadora 02: Na sua opinião, quando que você considera que o aluno tem domínio da língua portuguesa?

Professora 02: Numa escala de 1 a 10?

Pesquisadora: Sim, o que que faria você falar que o aluno domina a língua portuguesa?

Professora 02: Que eu falaria que ele domina?

Pesquisadora: Assim, quais as habilidades que o aluno teria que te mostrar para você falar “é, o aluno x domina a língua portuguesa”?

Professora 02: A leitura, interpretação e escrita. São as três coisas, é o carro forte, porque, se ele é um bom leitor, ele é um bom escritor, se ele é um bom escritor, é porque ele é um bom leitor, e se ele faz as duas, ele consegue interpretar bem. Então eu acho que esses são os carros forte que mostraria que ele seria um bom aluno, que sabia 100% a língua portuguesa, faria bem.

Pesquisadora: De que maneira você costuma dividir o conteúdo que você vai ensinar durante as aulas de Língua Portuguesa, no sentido assim, você fala para os alunos “hoje é aula de produção de texto, hoje é de literatura, hoje é gramática”?

Professora 02: Sim, o próprio horário escolar, ele já vem com essas divisões específicas para a gente, né. Então a gente tem os estudos da linguagem, nós temos a que é de literatura, a que é de produção de texto, a própria escola já define esses horários, já é pré-definido pelo regulamento escolar.

Pesquisadora: Então, nos estudos da linguagem seria questões relacionadas à gramática?

Professora 02: Isso, algumas interpretações de texto, tem que ser textos literários.

Pesquisadora: Entendi, na sua opinião, como a BNCC ajuda no preparo do planejamento das aulas?

Professora 02: É, aí você me apertou sem abraçar.

Pesquisadora: Não, pode ficar tranquila e falar a sua opinião, o que você acha sobre ela.

Professora 02: Assim, a BNCC, eu tenho pouco contato com ela, na verdade. Eu nunca aprofundei, nunca nem pesquisei sobre, então eu prefiro colocar que eu não tenho informações suficientes para falar sobre a BNCC.

Pesquisadora: Então, você não utiliza a BNCC no seu planejamento quinzenal, por exemplo?

Professora 02: Bom, se eu uso, eu nem sei. Na verdade, quando a gente entra na escola, a gente já pega assim “ó, o cronograma é esse, que você tem que cumprir a partir disso daqui. Então eles nem falam pra gente “ah, foi planejada de acordo com isso ou com aquilo, ela puxa muito a questão assim “ó”, tudo tem que ser questões sociointeracionistas, então ela gosta muito de frisar isso, então ela nunca falou em questão de BNCC, aí, assim, eu não sei se ela usa a BNCC ou não, mas deve utilizar, né, porque [...], mas eu não me atrevo a responder sobre o que eu não tenho informações precisas.

Pesquisadora: Certo, entendi! Olha, dentro do conteúdo de língua portuguesa, a BNCC inclui a sintaxe a partir do 6º ano, então se você pegasse para abrir agora a BNCC, lá no 6º ano, na grade curricular, tem conteúdos relacionados à sintaxe. Na sua prática, você considera esse conteúdo relevante para a formação dos alunos, o conteúdo de sintaxe?

Professora 02: Lógico, ele é muito importante, sim, essa relação gramatical é muito importante para o aprendizado do aluno

Pesquisadora: Certo, durante as aulas de língua portuguesa, acha relevante diferenciar, para os alunos, os conteúdos, como aula de morfologia, aula de sintaxe, aula de ortografia, aula de redação, você acha que é importante os alunos saberem a diferença?

Professora 02: Sim, eu acho. Você sabe por que eu acho? Quando eu estudava, por exemplo, eu fiz o ensino fundamental e o ensino médio, e eu não sabia definir o que que era sintaxe, não sabia nada disso. Eu fui aprender essas subdivisões na faculdade, então por mais que eles não precisem saber claramente, definitivamente tudinho, teórico, não, eles não precisam saber, mas eles precisam entender o que que é cada assunto para a base. Isso eu acho importante, sim, eles terem essa consciência.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual é a diferença entre utilizar as expressões gramática e sintaxe? Você acha que tem diferença?

Professora 02: Não, acho que não. Acho que, tipo assim, às vezes pode ter um termo mais formal, um uso mais tradicional, na verdade, que vem utilizando ao longo dos anos, e muitos nem sabe que são sinônimos.

Pesquisadora: Você percebe algum tipo de resistência ao ensino de sintaxe por parte dos alunos?

Professora 02: Sim, muito, eles, eles, não conseguem entender que é importante para a vida, em vários aspectos. Só pensam que não vão usar para nada então acaba desestimulando a gente, né, de aprofundar muito nessas questões.

Pesquisadora: Para finalizar, você acha que o ensino de língua portuguesa, ele está mais atrelado a ensinar gramática do que interpretação de texto ou você acha que é o contrário, que saber língua portuguesa está mais relacionado à aula de interpretação, de leitura?

Professora 02: Eu acho que ele tá mais atrelado a voltar a explicar o que é a gramática e nem tanto a interpretação, eu tava prestando atenção até nas atividades de produção textual, eles retomam muito como é construído o texto e não ensina tanto a interpretar, essa parte da interpretação de texto, ela fica bem a desejar, eu, eu acredito que tá mais voltado para gramática, embora não tenha funcionado tanto, mas voltado mais para a gramática, do que para a interpretação textual.

Pesquisadora: É isso, se surgir alguma dúvida no processo de transcrição, eu posso entrar em contato com você de novo?

Professora 02: Claro, pode sim!

Pesquisadora: Ok, então. Muito obrigada pelo seu tempo e disposição em compartilhar as suas vivências. Um abraço!

ENTREVISTA 03

CÓDIGO	Professora 03
INFORMAÇÕES DA PARTICIPANTE	Professora do sexo feminino, formada em Letras-Português.

Pesquisadora: Olá, professora. Tudo bem? Fico feliz em ter aceitado o convite.

Professora 03: Oi, eu que agradeço.

Pesquisadora: Todas as perguntas são relacionadas a sua prática docente, ao que você vivencia com os seus alunos ao dar aula de língua portuguesa. A primeira pergunta é “há quanto tempo você trabalha na instituição?”

Professora 03: Lá, eu trabalho há 15 anos.

Pesquisadora: Enquanto você estava na graduação, como que você julgava ser o ensino de língua portuguesa na rede básica, porque, normalmente, tem uma discussão sobre como é esse ensino, então, o que você pensava sobre?

Professora 03: Quando eu estava fazendo a minha graduação, eu pensava que seria tudo lindo e maravilhoso, né. Porque os livros, né, os teóricos, né, os pesquisadores, eles acham

tudo lindo e maravilhoso, tudo vai dar certo, tudo que eles propõem lá vai dar certo dentro de uma sala de aula, então a gente, enquanto estudante de graduação, então a gente, nós, eh, meio que fantasiamos, né, porque a gente lê os teóricos, lê várias pesquisas, né, e lá parece que tudo vai dar certo.

Pesquisadora: E, agora, depois que você se tornou professora, como que você julga o ensino de língua portuguesa no nosso país?

Professora 03: Eh [...], depois que você vai para o chão da sala, né, você vai, você vai trabalhar lá na [...] dentro de uma sala de aula, você vê que muito daquilo que você fantasiou cai por terra, né, que, eh, sempre que eles, a maioria dos teóricos, né, sempre que eles vão escrever as suas teorias, eles, eles, se baseia numa sala homogênea, né, os meninos tudo perfeito, que sabe tudo, que aprendem tudo. Quando você vai para uma sala de aula, você vê outra realidade, você vê que é tudo heterogêneo, hoje, né, o que eu vejo hoje no ensino da língua portuguesa, ele é bastante complexo porque os meninos não conseguem assimilar, apesar de trabalharmos, eh, de forma in[...], contextualizada, eh, como que eu falo, eh, o ensino do texto, eh, eles não conseguem absorver tantas regras que tem na língua portuguesa.

Pesquisadora: A BNCC ajuda no seu planejamento das aulas?

Professora 03: Ela ajuda sim, se você [...] como você tem que trabalhar em cima dela hoje, né. Então ela te dá um, mais ou menos, um norte para onde você vai seguir a sua aula, né. Como, assim, eu já trabalho há muito tempo, então, assim, eu tenho a minha maneira, a minha coisa assim, né, então, ela só me dá uma orientação, né, que eu tenho que seguir hoje, né. Mas, assim, para quem tá entrando em uma sala de aula e tem que seguir ela desde o início e tal, ela é boa, ela se torna produtiva.

Pesquisadora: Dentro do conteúdo de língua portuguesa, a BNCC inclui a sintaxe desde o 6º ano. Na sua prática, você considera que a sintaxe é relevante para a formação dos alunos?

Professora 03: Alguns conteúdos, sim, alguns conteúdos, eu acredito que, às vezes é meio desnecessário, né. E os nossos alunos, eles têm dificuldade demais de memorizar, de [...] porque, às vezes, tem muita regra e eles não gravam aquilo, aí, eu acho que esse ponto é falho nessa questão de tanta regra, para que tanta regra?

Pesquisadora: Você consegue se lembrar de algum conteúdo específico que, na sua aula, você não dá muita ênfase por considerar desnecessário?

Professora 03: Hum, não, eu não chamo nenhum conteúdo de desnecessário, todos os conteúdos são necessários, mas, deixa eu ver aqui, ah, as vozes, passiva, analítica, reflexiva. É desnecessário, assim, eles vão usar na sua produção, mas eles não vão saber que é passiva,

analítica, assim, até o universitário, quando vai produzir um artigo, ele não vai lembrar “ah, aqui é aquela regra da passiva analítica, aquilo assim”, eu acho assim meio desnecessário [risos da entrevistada].

Pesquisadora: Você considera que os seus alunos são resistentes a esse ensino de sintaxe?

Professora 03: O nosso [...], eu não sei aonde aconteceu isso, como aconteceu isso, aconteceu em algum lugar, algum momento, eles têm rejeição à língua portuguesa, você que acompanhou algumas das minhas aulas, até o João Pedro, né, comentou para que estudar português, então eles, eles, não conseguem ver a importância de estudar o português, que quando eles estudam português, eles aprendem o português, eles, eles entendem mais as outras matérias, igual matemática, por que que eles gostam da matemática? Porque é aquilo ali, pronto e acabou. Agora o português, não, eu dou uma resposta, você dá outra, fulano dá outra, nada é exato, então, o ser humano, ele gosta daquela coisa exata, aquilo ali e pronto, acabou, e a língua portuguesa não é exata, ela tem enes e enes [...] você pode pegar um texto e modificar ele várias vezes.

Pesquisadora: Bem interessante o que você falou. Você já teve algum aluno que não concordasse com alguma explicação dada sobre o ensino de sintaxe?

Professora 03: Já, por exemplo, na matéria de transitivo e intransitivo. Eles não concordam, por exemplo, o verbo morrer, ele é intransitivo, mas, aí, a gente explica que morrer, pronto e acabou. Mas, aí, eles questionam, professora, mas quem morre, morre de alguma coisa, de algum motivo, como é que é, vai precisar de alguma coisa e é até difícil de explicar porque quando você vai nas gramáticas, tem várias explicações que também não chegam num sentido comum.

Pesquisadora: Durante, as suas aulas de português, você acha que é relevante diferenciar para os alunos os conteúdos da aula? Aula de literatura, aula de produção, etc.?

Professora 03: Eu, eu acho necessário, mas eles não conseguem, eh, eu tento explicar principalmente no ensino médio, por exemplo, é quatro aulas no ensino médio, aí eu falo sempre assim, duas de português, eh, de literatura e duas a gente vai trabalhar produção, questões gramaticais, interpretações e tal. Aí você chega lá e eles falam assim, é aula de quê? De português? Então eles não conseguem fazer essa diferença na Língua Portuguesa, e nem quando você fala assim para eles, a gramática, ela divide em sintaxe, não, morfologia, sintaxe, em semântica, eles nunca conseguem vê essa diferença, eles acham que português é tudo português.

Pesquisadora: Na sua opinião, tem alguma diferença entre os termos gramática e sintaxe?

Professora 03: Não, se eu chegar lá e falar para eles que que é sintaxe, que que é gramática, pra eles não faz diferença, e se eu for passar, explicar tudo para eles hoje e voltar lá semana que vem, eles não vai saber nada de novo.

Pesquisadora: E para você, tem um sentido diferente?

Professora 03: Não, eu vejo que, só se mudou agora, né, mas eu vejo que tem diferença, que dentro da gramática, você estuda a morfologia, sintaxe e a semântica, e tem até muito tempo que eu não mexo em uma gramática tradicional, mas eu acho que vem separando.

Pesquisadora: certinho então, professora, muito obrigada por topar ser entrevistada, ajudou bastante.

Professora 03: Qualquer coisa, eu estou por aqui, só chamar.