

O FUNCIONAMENTO DO APARELHO IDEOLÓGICO ESCOLAR A PARTIR DOS INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E DO DISCURSO PEDAGÓGICO¹

Rubiamara Pasinato²

RESUMO

Tomando por base teórica as concepções de Louis Althusser, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o funcionamento da ideologia no seio do Aparelho ideológico Escolar. E, a partir disso, ao focarmos no ensino da língua materna, pretende-se discutir sobre como os instrumentos linguísticos e o discurso pedagógico se constituem em “mecanismos” de materialização da ideologia dominante, trabalhando, dessa forma, para a reprodução das condições de produção.

Palavras-chave: ideologia, aparelho ideológico escolar, escola, língua materna.

1 Considerações iniciais

Como ponto motivador desta escrita, tomamos a passagem registrada por Louis Althusser no texto “*Aparelhos Ideológicos de Estado*”, na qual o autor afirma que “[...] um Aparelho de Estado desempenha efetivamente o papel dominante, embora ninguém ou quase ninguém preste atenção à sua música, tão silenciosa ela é! Trata-se da **Escola**. (ALTHUSSER, 1999, p. 167-168, grifos do autor). É com objetivo de pensar acerca dessa afirmação, refletindo sobre como a ideologia tem existência material em práticas sociais inscritas em instituições concretas como a escola, que vamos conduzir nossa escrita. E, a partir disso, também queremos entender como os instrumentos linguísticos e o discurso

¹ As reflexões feitas neste artigo encontram referência em nossa tese de doutorado intitulada “*Relações de Trabalho e Imaginário de Língua na constituição dos sujeitos catadores de materiais recicláveis*”, defendida em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

² Doutora em Letras (UFRGS), bacharel em Comunicação Social- Jornalismo e licenciada em Letras Português/Inglês. <https://orcid.org/0000-0001-9602-3271>. E-mail: rpasinato@hotmail.com.

pedagógico se constituem em “mecanismos” que servem ao trabalho do Aparelho Ideológico Escolar.

Na concepção de Althusser (1992), a ideologia refere-se a algo que transcende toda a extensão da história, não do ponto de vista temporal, mas diante da ideia de presença e funcionamento em cada momento da sociedade classes. Como o próprio autor registra, o termo ideologia em geral designa “[...] a ideologia propriamente dita, que [...] não tem história, [...] é eterna, onipresente sob sua forma imutável, em toda a história (= a história das formações sociais de classe.” (ALTHUSSER, 1992, p.85).

Para tratar aquilo que considera central a respeito da estrutura e funcionamento da ideologia, Althusser (1992) apresenta duas teses. A primeira proposta aborda a ideologia enquanto representativa da “[...] relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” (ALTHUSSER, 1992, p. 85). Essa tese aponta para a perspectiva de que a ideologia não reflete o mundo real, ela é representativa de uma relação imaginária entre os sujeitos para o mundo. Assim, como há diferentes ideologias, por exemplo a ideologia jurídica, a política, a moral, a religiosa, também há diferentes representações da realidade imaginária. Já a segunda tese é a de que a ideologia tem existência material e se presentifica em diferentes práticas no seio dos AIE. Dito de outro modo, a sua existência material se efetiva em práticas sociais inscritas em instituições concretas, as quais são reguladas por rituais no seio dos Aparelhos.

Cabe destacar, diante deste quadro, que essas práticas sociais só existem por meio da ideologia, que é constitutiva dos indivíduos concretos em sujeitos. Há, portanto, uma dupla articulação, haja vista que ao mesmo tempo em que a ideologia é constitutiva dos sujeitos concretos, é também a “base” para o funcionamento de suas práticas.

A ideologia, desse modo, é responsável por interpelar os indivíduos em sujeitos concretos. É a condição de existência dos mesmos, pois o sujeito não vive fora da ideologia e toda a sua relação de pertencimento se dá por meio dela. Faz-se necessário ressaltar, sobretudo, que a ideologia não se reduz ao universo das ideias, visto que se efetiva, como já assinalado, nas práticas sociais inscritas em instituições concretas, por isso dizemos que ela tem existência material e funciona através da regularidade de rituais no seio dos AIEs.

Conforme Althusser (1999), existe, nas formações sociais capitalistas contemporâneas, um número grande de Aparelhos ideológicos de Estado, dentre os quais podemos citar o Aparelho religioso, o Aparelho escolar, o Aparelho familiar, o Aparelho sindical, o Aparelho político, o Aparelho da informação, etc. No regime feudal, o

Aparelho ideológico religioso exercia papel dominante, sendo responsável não apenas por funções religiosas, mas também escolares e, em grande parte, funcionando como uma espécie de filtro para o acesso à informação e à “cultura” da população. Nesse contexto, convém lembrar que no período em questão, a Igreja já se configurava como uma instituição econômica de suma importância, já que era parte integrante das formas de exploração do campesinato pelos senhores feudais.

A partir da emergência da sociedade industrial e dissolução do feudalismo, no final do século XVIII e início do século XIX, a expressividade da Igreja, enquanto AIE mais importante foi perdendo força, dando lugar, segundo Althusser (1999), a outro Aparelho ideológico de Estado que passou a assumir um dos papéis dominantes nas formações capitalistas, o Aparelho ideológico Escolar. Para o autor, este AIE, juntamente com a família, substituiu o par igreja-família.

2 A “música silenciosa” do Aparelho Ideológico Escolar

Ao explicar sua tese sobre o novo Aparelho ideológico dominante, Althusser (1999) afirma que o funcionamento do AIE Escolar se organiza a partir de rituais pedagógicos, os quais se apresentam aos indivíduos desde o Maternal e seguem nos demais anos de ensino, representados por componentes curriculares como cálculo, história natural, ciências, literatura, os quais estão embasados em saberes que atendem aos interesses das classes dominantes. Precisamos também pontuar que há oportunidades, como é o caso da Moral e Cívica e da Filosofia, em que as ideologias dominantes se apresentam sem máscaras, ou como o autor aponta “[...] em estado puro [...]” (ALTHUSSER, 1999, p. 168).

A disciplina de Moral e Cívica², por exemplo, foi criada durante o período de Ditadura Militar, a partir do Decreto-lei nº 869³, de 12 de setembro de 1969, e funcionava por meio de práticas escolares que tinham como tema central a educação cívico-patriótica e moral. O objetivo era controlar política e ideologicamente as escolas, tendo em vista a formação de um “espírito nacional” e a uniformização de comportamentos de crianças e jovens para a “preparação” dos mesmos à idade adulta, a partir do cultivo de valores

² A íntegra do texto desta lei está disponível no seguinte endereço: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm>.

³ A disciplina de Moral e Cívica permaneceu no currículo oficial em todos os níveis de ensino por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei nº 8.663.

morais de um “bom cidadão”, tais como a passividade, a obediência e o respeito à instituição familiar.

Corroborando com as ideias de Althusser, Bourdieu e Passeron (2008), ao examinarem o sistema de ensino francês, destacam que a escola atua de maneira disfarçada, indiretamente, por meio de uma ação pedagógica que consiste em uma violência simbólica, visto que as ideologias se materializam pela imposição de um poder arbitrário que coloca em perspectiva valores culturais das classes dominantes. Os autores afirmam que o sistema escolar cumpre duas funções imprescindíveis na sociedade capitalista em que estamos inseridos: o de reproduzidor da cultura e o de reproduzidor da estrutura de classes. Há que se somar à escola, a ação dos seus agentes, isto é, do corpo professoral, como colaboradores da reprodução social.

Segundo explicam Bourdieu e Passeron (2008), o trabalho pedagógico (TP) a partir do qual acontece a ação pedagógica (AP) dominante tem sempre a função primordial de manter “a ordem social”, ou seja, reproduzir a estrutura das relações de forças entre grupos ou classes, por meio da inculcação ou da exclusão, impondo aos seus membros o reconhecimento e legitimação da cultura dominante. Além disso, de formas variáveis, também cumpre o papel de fazer com que os sujeitos interiorizem disciplinas e censuras, as quais servem aos interesses das classes dominantes tanto do ponto de vista material quanto simbólico.

A ação da escola por meio do ensino de conteúdos e a repetição de rituais, tais como o sinal para entrada, saída e intervalo, a disposição das classes, as provas, não despertam a atenção dos indivíduos, visto que não se usam da força física, contudo a ideologia está sempre lá, revestindo ou se manifestando visivelmente nos ensinamentos e processos educativos. Sobre os rituais é importante dizer que, por serem sistemáticos, massificam os comportamentos e garantem a reprodução das condições de produção.

O fato de estar presente quase que na totalidade dos dias da semana e durante muitas horas por dia é determinante para que o Aparelho Escolar tenha passado a ocupar uma posição de dominante. Isso, sobretudo, se levarmos em conta o sistema de ensino atual, o qual “obriga” que as crianças comecem a frequentar a escola cada vez mais cedo, quando são mais vulneráveis, situação que facilita o funcionamento da ideologia, revestida, inicialmente, de propostas lúdicas das escolas de Educação Infantil.

Feitas essas discussões acerca da escola enquanto um Aparelho ideológico de Estado, nossa escrita prossegue com olhares voltados ao ensino da língua materna, refletindo como se dá o funcionamento da ideologia nesse processo.

2.1 O Aparelho ideológico Escolar como regulamentador das práticas linguísticas

A forma com que a escola vem ensinando e avaliando os conhecimentos dos alunos acerca da língua materna está servindo para, entre tantas coisas, dividir os corpos no espaço entre aqueles que sabem e os que não sabem a língua. Isso se deve, em grande parte, porque o ensino é voltado à descrição estrutural da língua e aos saberes metalinguísticos sobre esta, privilegiando dessa forma, os estudos formais. Além disso, cabe pontuar que os instrumentos avaliativos, ou seja, a forma com que o conhecimento a respeito da língua materna é “cobrado” nas avaliações escolares, também potencializa a ação da escola enquanto um Aparelho ideológico de Estado que atende aos interesses das classes dominantes na luta de classes.

Da mesma forma que trabalha demarcando internamente aqueles que sabem e os que não sabem a língua materna, a escola também atua fora dos seus limites físicos, hierarquizando e dividindo os sujeitos conforme as relações que estabelecem com a língua escolarizada. Em outras palavras, mesmo distante do ambiente formal de ensino, a escola tem atuado no sentido de assinalar e reforçar os lugares de exclusão dos sujeitos que pertencem às classes sociais marginalizadas da sociedade. Assim, a língua é o meio que possibilita a concretização de práticas de violência simbólica, porque é nas formas de apropriação dela que o sujeito se inclui ou se exclui num contexto de estratificação.

As reflexões de Bourdieu e Passeron (2008) vão justamente ao encontro da reflexão que fizemos acima, já que, segundo os autores, o valor social dos diversos códigos linguísticos disponíveis em uma sociedade está relacionado à proximidade ou não das normas linguísticas impostas pela escola, fato que já materializa um modo de dominação simbólica. Ademais, é pelo domínio de um código hegemônico da língua que os sujeitos têm, conforme os pesquisadores, a sua primeira educação de classe, numa hierarquização social que é determinada e asseverada pelo conhecimento e domínio do código linguístico escolar.

Há, segundo Bourdieu e Passeron (2008), formas bem definidas de falar⁴, o modo burguês e o vulgar, os quais são determinados, justamente, pela proximidade ou não da Escola. A língua dos representantes das classes burguesas, representada pela norma culta, só pode ser usada adequadamente por aqueles que, a partir da Escola, trouxeram para o

⁴ Ressaltamos que esta proposta de Bourdieu e Passeron (2008) em “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*” trata das questões do sistema de ensino na França, mas entendemos que elas são totalmente concernentes e aplicáveis ao ensino da língua materna no Brasil.

domínio prático da linguagem um manuseio quase erudito desta, o que representa uma proximidade da norma linguística imposta nos critérios escolares reconhecidos de “correção” linguística. Assim, a escola se configura como um lugar em que o ideal é “falar como um livro”, ou seja, enquanto um espaço em que “[...] o único discurso plenamente legítimo é aquele que supõe, em cada um de seus momentos, todo o contexto de cultura legítima [...]” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 154).

Cabe destacar que, desde Aristóteles, as qualidades da língua são colocadas em evidência. Segundo afirma Jakubinskij⁵ (2015), em seus estudos acerca da Teoria da Literatura, Aristóteles, distingue duas “qualidades” da língua nas produções poéticas: a clareza e a nobreza. A clareza seria conferida à língua concentrada em palavras e expressões simples e naturais. Já a nobreza estaria relacionada a expressões mais complexas, como por exemplo metáforas, empréstimos linguísticos e alongamentos, conferindo, assim, um tom mais refinado à língua. Diante disso, conforme ressalta Jakubinskij (2015), se por um lado Aristóteles assinala que o refinamento das expressões é uma característica inerente à linguagem poética, por outro, afirma que a presença da linguagem do cotidiano é necessária nesse tipo de manifestação, haja vista que ela torna a compreensão possível e clara. Dessa forma, ao contrapor a linguagem poética, refinada pelos empréstimos linguísticos, metáforas, à linguagem do cotidiano, clara e trivial, Aristóteles aponta para o fato de que, mesmo que a manifestação poética seja representativa da cultura letrada, ela não pode prescindir da linguagem do cotidiano⁶. Além disso, ao construir tal contraponto, também podemos dizer que Aristóteles aponta para a heterogeneidade da língua, já que reconhece dentro das produções poéticas a presença de outras formas linguísticas, como a linguagem cotidiana.

As discussões de Jakubinskij sobre os estudos de Aristóteles quanto à linguagem poética nos convocam a pensar acerca das concepções de língua adotadas pela escola, bem como sobre o modo como a língua materna é ensinada. Se já Aristóteles admitiu a

⁵ O russo Lev Petrovič Jakubinskij fundou, ao lado de Roman Jakobson, V. Shklovskij e Ju Tynianov, o formalismo russo, entretanto voltou seus estudos aos “processos vivos da fala”. Segundo afirma Irina Ivanova, no Prefácio da obra “*Sobre a fala dialogal*” (2015), de autoria de Jakubinskij, ele permanece pouco conhecido entre os estudiosos da Linguística, contudo teve um papel preeminente na linguística soviética nos anos de 1920 e 1930. Ainda de acordo com Ivanova, os estudos de Jakubinskij reapareceram na história a partir do interesse dos pesquisadores contemporâneos, tanto na Linguística quanto na Análise Literária, pelas obras de Bakhtin/Volochínov e pelos trabalhos do Círculo de Bakhtin sobre a dialogia que são a fonte das reflexões do Círculo de Bakhtin.

⁶ Cabe pontuar que, mesmo que Aristóteles tenha assinalado a importância da linguagem do cotidiano para a língua se torne clara e de fácil compreensão, as obras poéticas e os textos de autores produzidos na posteridade, tornam-se reacionários frente ao olhar de Aristóteles, visto que tentavam sustentar uma oposição de caráter excludente, valorizando o elemento figurado.

hibridez da língua, inclusive afirmando que a linguagem do cotidiano garante compreensão e clareza aos textos poéticos, entendemos que a escola não deve situar suas práticas de ensino da língua materna na sistematicidade e na metalinguagem, nem tampouco restringir-se a uma linguagem refinada, pois é no cotidiano que a língua deixa de ser idealizada, abstrata, normativa, e pode ser observada em funcionamento, diante das práticas languageiras das forças sociais.

Dito isso, queremos fazer um questionamento que consideramos indispensável diante daquilo que estamos discutindo neste artigo: de que maneira e por meio de que dispositivos a escola tem trabalhado como regulamentadora das práticas linguísticas?

Na tentativa apresentar alguns caminhos para responder à pergunta feita acima, passaremos a discutir qual o papel dos instrumentos linguísticos e como o fazer docente se constituem em “mecanismos” que servem ao trabalho do Aparelho Ideológico Escolar.

2.2 O trabalho dos instrumentos linguísticos

Os instrumentos linguísticos⁷ como as gramáticas, os dicionários e queremos aqui acrescentar também os livros didáticos, são a base para a construção do conhecimento sobre a língua, haja vista que contêm a sua sistematização e são os documentos que norteiam o ensino da língua nas escolas.

Se por um lado os instrumentos linguísticos, especialmente as gramáticas, garantiram a autonomia da língua Portuguesa falada e escrita no Brasil⁸, de outro eles também serviram de base para a construção de uma acepção de língua homogênea e, portanto, que não admite a hibridez e as diferenças dialetais. Trata-se de uma acepção de língua imaginária, aquela que segundo Orlandi (1990, p. 75), “[...] os analistas fixam com suas sistematizações [...]” e que está presa a “[...] modelos de sistematização, fundados nos estudos linguísticos (gramaticais), [...] objetos-ficção não-contextualizados, [...] línguas sistemas, normas, coerções, línguas-instituições. Em outras palavras, é a língua

⁷ Nosso entendimento para o termo “instrumentos linguísticos” encontra aporte em “*A Revolução tecnológica da gramatização*” de Sylvain Auroux (1992). Na obra, o autor explica que eles são produto da gramatização de uma língua, que consiste no processo de descrição e instrumentação na base de duas tecnologias, isto é, a gramática e o dicionário, os quais são o alicerce dos saberes metalinguísticos.

⁸ Referimo-nos à época que remonta à proclamação da Independência em 1822, momento que não significou apenas que o Brasil deixou de ser uma colônia portuguesa, mas também representou um passo importante para que o país passasse a buscar uma língua própria. Nesse contexto, foram mobilizados esforços para a consolidação da língua nacional, como por exemplo a elaboração da primeira gramática brasileira, a “*Gramática Portuguesa*” de Júlio Ribeiro, a qual funcionou como base para as futuras gramáticas, representando um gesto fundador em relação aos saberes relacionados à língua nacional Brasileira e emancipatório quando às influências gramaticais lusitanas.

que se ampara nos instrumentos linguísticos e que não admite nuances ideológicas, culturais, sociais e cujos estudos não levam em consideração a exterioridade.

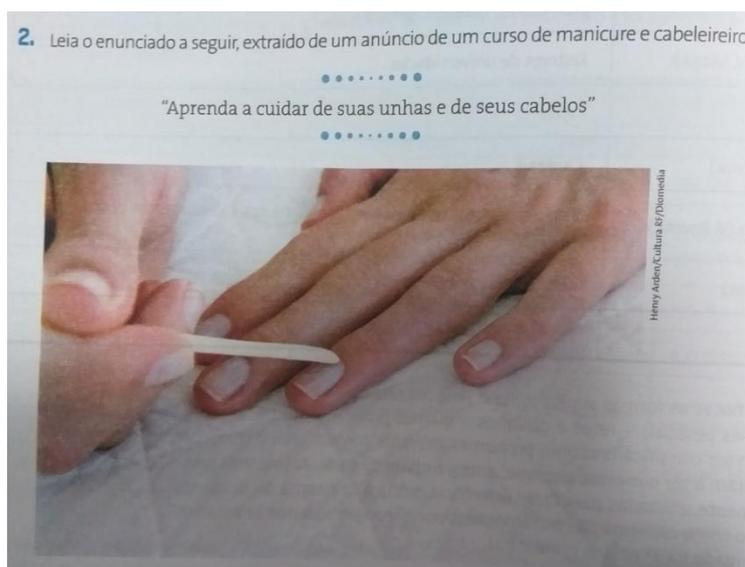
Do ponto de vista do ensino da língua materna, já na fase de alfabetização, nos primeiros anos escolares, os “pequenos aprendizes” têm contato com a língua de uma forma a que não estão habituados, experiência que causa certo estranhamento, pois imaginam que a língua que estão por aprender é mesma que falam. Entretanto, segundo explicam, Souza e Payer (2014, p.50), ao chegar na escola a criança defronta-se com a língua de formas fixas, “[...] representativa de um padrão nacional, que ela passa a aprender [...]” e que se apresenta diferente daquela que trazida de casa, isto é, a língua familiar ou materna⁹. Temos, nesse processo, um primeiro silenciamento, já que os alunos precisam “esquecer”, ou melhor, silenciar a língua que trazem de casa, simbolicamente carregada de sentidos afetivos e históricos, em detrimento do código que lhes é ensinado na escola.

A inculcação de uma língua imaginária, homogênea, cujo ensino é voltado à descrição do código, segue durante todos os anos em que o indivíduo frequenta a escola. Evidentemente, que ao progredir de “série”, é cobrado do aluno um domínio maior da metalinguagem, o qual além de decorar regras, precisa proceder análises gramaticais descontextualizadas e, portanto, na maioria das vezes, sem fins práticos.

A título de ilustração das discussões daquilo que foi discutido acima, tomamos uma atividade proposta na coleção didática “*Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso 2*”, da autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicado pela editora Saraiva. O livro integra o PNLD 2018/2020. As atividades estão apresentadas na seção “Aplique o que aprendeu” e tomam como ponto de partida o enunciado “Aprenda a cuidar de suas unhas e de seus cabelos” que integra um anúncio sobre um curso de manicure e cabelereiro:

⁹ Nesta construção usamos o termo materna para referência à língua que trazemos de casa, aprendida com os pais, com a família.

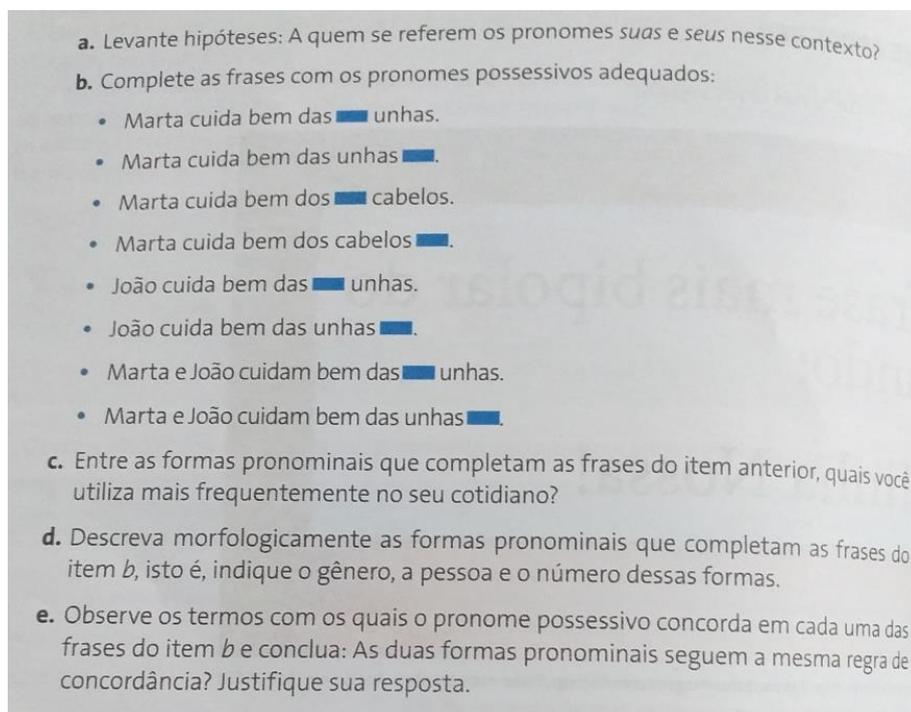
Figura 1: Excerto de anúncio para curso de manicure cabelereiro



Fonte: Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso 2 (2016, p. 140)

A partir do enunciado, são propostos cinco exercícios, conforme é possível observar abaixo:

Figura 2: Atividades relacionadas ao anúncio



Fonte: Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso 2 (2016, p. 140).

Ao analisar os exercícios propostos, queremos chamar atenção, sobretudo, para as atividades “b”, “d” e “e”, as quais privilegiam reflexões centradas na metalinguagem, isto

é, usam da língua para analisar a própria língua e não para refletir sobre seu uso. São, portanto, exercícios que residem na atividade mecânica de encontrar e classificar, sem ao menos levar em conta o contexto da publicidade, bem como as formas de organização e construção desse gênero textual, as quais deveriam ser exploradas para que o aluno entenda o porquê da escolha de alguns pronomes em detrimento de outros no caso do gênero publicitário.

Dessa forma, o exemplo acima ilustra que, embora esse tipo de exercícios possa parecer distante do modo como se acredita que a escola deva ensinar a língua materna, haja vista que as abordagens teóricas contemporâneas ultrapassaram a ideia de que conhecer e dominar a forma da língua é suficiente para aprendê-la, ainda há livros didáticos nos quais nota-se a presença marcante de atividades que exigem do aluno o domínio da metalinguagem e análises gramaticais descontextualizadas. Tal perspectiva corrobora para a construção de uma acepção de língua homogênea, a qual torna-se um “artefato” distante do cotidiano dos alunos.

2.3 O discurso pedagógico: efeito de neutralidade e contenção da polissemia¹⁰

Como dito, as gramáticas, dicionários e livros didáticos são instrumentos linguísticos que sustentam teoricamente uma concepção de língua para o ensino da língua materna nas escolas. Entretanto, a partir das reflexões de Althusser (1999), é preciso considerar que além de dispositivos, há também práticas que fazem com que o Aparelho ideológico Escolar trabalhe na direção de reforçar as diferenças sociais e segregar ainda mais aqueles que estão localizados às margens da sociedade. Entendemos que entre essas práticas está o fazer docente, que se materializa a partir do discurso pedagógico, haja vista que tão importante quanto o que se ensina é como se ensina. Tomando mais especificamente o ensino de língua materna, o que queremos dizer é que, o mesmo professor que pode ser a figura inspiradora para seus alunos, encorajando-os a pensarem a partir de uma perspectiva que toma a língua como heterogênea e fluida¹¹, também pode ser aquele que tolhe seus alunos e mantém seu discurso em torno de uma acepção de

¹⁰ A expressão “contenção da polissemia” faz referência ao texto de Orlandi “*Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena*”, publicado nos Cadernos de Estudos Linguísticos, em 1983. Na obra “*A Linguagem e seu funcionamento*”, publicada pela primeira vez em 1983, Orlandi também faz referência ao termo “contenção da polissemia”.

¹¹ A língua fluida é definida por Orlandi (1990) como aquela que está sempre em movimento contínuo, que “[...] pode ser observada quando se focaliza a história dos processos discursivos que constituem as formas dos sentidos da linguagem no seu contexto.”

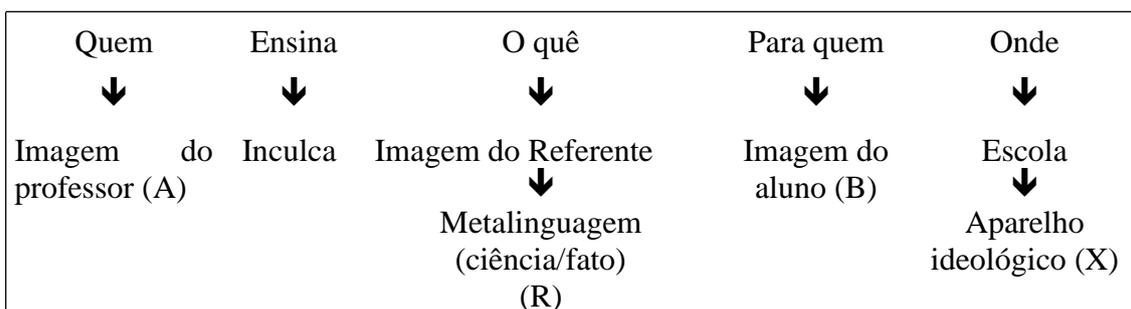
língua homogênea e, portanto, distante da realidade que os sujeitos usam no cotidiano de suas vidas.

A respeito do papel da escola e de suas práticas pedagógicas, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que toda a ação pedagógica (AP) é uma violência simbólica enquanto imposição, a partir de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. O poder simbólico, ou seja, enquanto efeito de força do trabalho das ideologias não possui uma materialidade transparente como o poder da força física. A AP se dá numa dimensão de força que se exerce de forma não-transparente. Segundo os autores, numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza AP tem sempre como função manter a ordem, garantindo, dessa forma, a reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, “[...] na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante [...]” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 62-63).

Ao referir acerca do discurso pedagógico (DP), Orlandi (2006) ressalta que, ao contrário daquilo que aparenta, ele não é neutro, se configura como um discurso autoritário, haja vista que não há reversibilidade entre professor e aluno. De acordo com a autora, o professor se apropria do discurso científico a partir da metalinguagem e, ao aluno, resta repetir essa metalinguagem, numa relação assimétrica, na qual o docente sabe e o aluno não sabe. É importante pontuar então que entre “[...] a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia.” (ORLANDI, 2006, p. 22).

No contexto da Educação da contemporaneidade, embora tenham ocorrido mudanças na educação e no sistema escolar, ainda se conserva um ensino em que o professor segue como o ícone do saber e aquele que detém o conhecimento. É justamente o que Massmann (2013), quando reflete acerca das práticas pedagógicas do passado e na atualidade, tomando como paradigma o esquema proposto por Orlandi (2006, p.16), ilustrado abaixo, em que analisa o jogo imaginário do percurso dos conteúdos pedagógicos:

Figura 3: Jogo Imaginário do percurso dos conteúdos pedagógicos



Fonte: Orlandi, 2006, p.16.

A ilustração proposta por Orlandi (2006) pode ser tomada a partir da seguinte situação: o professor, representado na imagem por “A”, ensina algo, um conteúdo, representado pela letra “R”, para o aluno, representado por “B”, no Aparelho ideológico de Estado que é a Escola, representada por “X”. Nossa percepção é de que não é simplesmente o conhecimento que deve estar em lugar de destaque, mas as condições em que os conhecimentos precisam ser produzidos para que possam empiricamente ser ensinados. Conforme Massmann (2013), as práticas dos professores ainda circundam o discurso autoritário, o qual tem o docente como centro, ou seja, o sujeito que detém o conhecimento, bem como o poder no espaço escolar. Dito de outra forma, o professor “[...] assume uma posição autoritária que, historicamente, se constitui pela relação Escola e a sociedade e esta, por sua vez, reproduz um pressuposto desigualitário [...]”. (MASSMANN, 2013, p. 162).

O panorama que observamos por meio daquilo que nos trazem os autores acerca da Educação de modo geral, também pode ser tomado para o ensino da língua materna. O professor de língua Portuguesa ainda é visto como aquele que detém o saber sobre a língua e o dever de ensinar sobre o certo e o errado, haja vista que é herdeiro de uma relação que valoriza mais a gramática e não as relações subjetivas envolvidas no ensino. Se perde neste modelo de prática pedagógica, que se articula pelo discurso autoritário do professor, a perspectiva de um ensino que toma a língua como heterogênea, que olha para as diferentes formas de falar, de dizer, de significar, pois na medida em que numa sala de aula o professor ainda está em uma “posição acima” dos alunos, num ambiente em que não há reversibilidade, não há abertura para a reflexão. Isso, nem para pensar sobre a língua, nem para discussões acerca de qualquer outro componente curricular.

Bourdieu e Passeron (2008) referendam o discurso do professor como ente plenamente legítimo da cultura dominante, que age no sentido de reforçar a ideia de que

em um universo escolar o ideal é “falar como um livro”. Diante das tarefas pedagógicas, os autores afirmam que “De todas as obrigações professorais, a transmissão pela fala letrada é a única que ressurte como imperativo incondicional [...]” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 154). Em outras palavras, o corpo professoral tem papel assegurado como um legitimador da cultura dominante e o faz por meio da linguagem, isto é, do discurso professoral, o qual lhe confere autoridade estatutária a partir da manipulação erudita das palavras. Assim, a ação pedagógica, além de reconhecer a distância entre as competências linguísticas de professores e alunos, assinala, de maneira silenciosa, como é característico no trabalho do Aparelho ideológico Escolar, o conhecimento das condições sociais de produção e reprodução dessa distância, dissimulando sua função objetiva de assegurar as relações de estratificação social e cultural através das escolhas lexicais, das decisões pedagógicas e posturas impostas.

Por se organizar em torno da polarização da reprodução, segundo afirma Orlandi (1983), o discurso autoritário se configura por privilegiar diferentes formulações, mas que desaguam nos mesmos sentidos, ou seja, o discurso professoral é o do mesmo. E, isso, “[...] está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma dos estudos de linguagem, nos moldes de análise propostos, etc.” (ORLANDI, 1983, p. 126).

É importante pontuar que, ao se articular diante da repetição, o discurso pedagógico privilegia a ausência do significado, já que, ao contrário dos vários sentidos possíveis que podem emergir de um determinado objeto, o que temos é a prevalência do mesmo. No discurso pedagógico, a polissemia é contida e, como não há reversibilidade, isto é, não é dada a palavra aos alunos e o que vale é apenas a voz do agente único que tem o poder legitimado de dizer, o professor, o sentido se coloca em apenas uma via, aquela da fala professoral.

Para refletir sobre isso, podemos tomar o exemplo de uma aula de língua Portuguesa em que o professor trabalha uma atividade de leitura, situação na qual espera-se que haja espaço para a interpretação, para instalação do diferente, já que precisamos considerar que cada aluno é um sujeito único que se inscreve em uma determinada realidade social e, portanto, dotado de experiências próprias dessa realidade. Desse modo, não há como ignorar que as interpretações sobre a realidade sejam distintas. Entretanto, como o discurso pedagógico tende a abafar a “polissemia”, o professor tende a conduzir a discussão para o mesmo, ou seja, para os sentidos já previstos e que se repetem, indo, assim, de encontro à definição de texto cunhada por Orlandi (2003), o qual pode ser

entendido como um conjunto de unidades significativas que se modificam de leitor para leitor por meio da historicidade. Cabe destacar, que a concepção de texto que não abre espaço para a interpretação é alienante e práticas desse tipo remetem para o esvaziamento das próprias relações que estão implicadas num trabalho de leitura, pois, como já dito, o discurso professoral tende a sufocar a “polissemia”, ignorando o contexto histórico-social que permite que possamos compreender como um texto produz sentidos.

Esse tipo de prática pode ser confirmada através de experiências de leitura em que o professor, servindo-se de livros didáticos, levanta questões sobre os textos. Nessas situações, conforme assinala Barros (2016, p. 148), “[...] é negado ao aluno o espaço para reflexão sobre o que foi lido em sala de aula, provocando o silenciamento de sentidos.” Isso, porque cada questionamento feito pelo professor já vem com uma resposta predeterminada, amparada pela autoridade legitimada daquele que fala do lugar da escola. Assim, haja vista que os sentidos são contidos, a sala de aula não é um espaço que permite reflexões, mas, ao contrário, se constitui em um lugar em que a produção de sentido é monossêmica.

3 Considerações finais

As reflexões realizadas nos permitem dizer que os instrumentos linguísticos – aqui representados pelos livros didáticos –, assim como o discurso pedagógico, se constituem em “mecanismos” que servem ao Aparelho Ideológico Escolar, trabalhando no sentido cristalizar a aceção de língua homogênea, a qual deve ser aprendida enquanto um sistema de formas/normas e cujo ensino centra-se no certo X errado. São, portanto, instrumentos e práticas que fortalecem as diferenças e garantem a reprodução das condições de produção

Cumprido pontuar que, para que possamos pensar em novas possibilidades na sala de aula em relação ao ensino da língua materna, é importante que o livro didático não trabalhe a gramática como fim em si mesmo, mas como uma atividade que permitirá que os alunos reflitam acerca da língua em uso. Também é preciso que o discurso professoral com funcionamento autoritário passe para o funcionamento polêmico, ou seja, o professor precisa, ao construir seu texto/discurso, se expor a efeitos de sentidos possíveis, deixando espaço para que o sujeito-ouvinte (o aluno) exista, permitindo, desse modo, a instalação da dúvida da polissemia, da contradição. Essa postura possibilitará que a sala de aula seja

um espaço de questionamento, da dúvida, do trabalho com a contradição, para que haja o rompimento dos dizeres sedimentados.

Interferir no caráter autoritário do discurso pedagógico, enquanto ação do professor, é dar a oportunidade para que o aluno questione, para que se instale a dúvida, para que aconteça a articulação entre o discurso do texto e o contexto histórico-social do leitor. Somente assim, a prática docente saíra daquilo que é predeterminado e se abrirá para a “polissemia”, isto é, para os vários sentidos que podem emergir diante da subjetividade do sujeito aluno e das relações históricas e sociais de um determinado texto. Do contrário, se o discurso pedagógico seguir articulado pelo perfil autoritário, sem que haja o tensionamento entre a reprodução e a transformação, a sala de aula continuará como um espaço em que se privilegia a ausência do significado, no qual se supervaloriza o poder do sujeito professor e o modo como ele se articula, em detrimento da possibilidade de que o aluno possa ser um protagonista dentro das atividades de práticas leitoras.

Referências

ALTHUSSER, L. (1918). Aparelhos Ideológicos de Estado. *In: _____*. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 6. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. A propósito das relações de produção. *In: _____*. Sobre a Reprodução. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAKHTIN, M. (Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: imposição e silenciamento. *In: TFOUNI, F. E. V.; STÜBE, A. D.; PAULON, C. P. (Org.)*. Silêncio e Interdito: discursos em movimento. São Carlos, SP: Pedro&João, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

JAKUBINSKI, L. Sobre a fala dialogal. Tradução Dóris de Arruda da Cunha, Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola, 2015.

MASSMANN, Débora. “Ontem, Hoje e amanhã: ainda a questão do ensino...”. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane. (Org.). *Análise de Discurso em Perspectiva: Teoria, método e análise*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013.

ORLANDI, Eni P. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. *Cadernos de Estudos Linguísticos. Linguística Indígena e Responsabilidade Social*. n. 4, 1983, p. 123-136. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636640/4359>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. *E. Terra à vista: o discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 1990.

_____. *A leitura proposta e os leitores possíveis*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

PASINATTO, R. *Relações de trabalho e imaginário de língua na constituição dos catadores de materiais recicláveis*. Orientadora Ana Zandwais. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

SOUZA, C. M. V. N.; PAYER, M. O. *Processos de identificação com a língua na alfabetização. Uma relação contraditória*. In: Schons, Carme Regina; Cazarin, Ana Ercília. (Orgs.). *Língua, Escola e Mídia. En(tre)laçando Teorias, Conceitos e Metodologias*. 2.ed. Passo Fundo, RS: EDUPF, 2014, v. 1, p. 48-70.

THE FUNCTIONING OF THE SCHOOL IDEOLOGICAL APPARATUS FROM THE LINGUISTIC INSTRUMENTS AND THE PEDAGOGICAL DISCOURSE

ABSTRACT

Taking Louis Althusser's conceptions as a theoretical basis, this article intends to reflect on the functioning of ideology within the School ideological apparatus. And from this, by focusing on the teaching of the native language, we also want to discuss how linguistic instruments and pedagogical discourse constitute "mechanisms" for the materialization of the dominant ideology, thus working for the reproduction of the conditions of production.

Keywords: ideology, school ideological apparatus, school, native language.

Recebido em 11/02/2021.

Aprovado em 02/04/2022.

Revista de Letras Norte@mentos