



Revista Linguasagem – 15ª Edição / www.lettras.ufscar.br/linguasagem

A INSTABILIDADE DOS SABERES E DOS PODERES: O DISCURSO DO ENSINO

Cristina Batista de Araújo¹

Introdução

A escola e a sala de aula sempre me foram espaços bem familiares, já que desde muito cedo fui iniciada em suas rotinas e rituais que marcaram e marcam ainda hoje minha ação profissional. Certamente, o fato de ter intensos momentos na escola, quer como aluna, quer como filha de funcionários, fez com que minha identidade se constituísse também nesse espaço tão complexo e encantador. Esse entrelaçamento foi ficando ainda maior e inevitável, uma vez que a Educação se tornara, além de assunto da família, minha profissão. Já era tão natural conviver com livros, diários e histórias de vida, que não havia mais como retroceder (e isso nem passava pela cabeça!).

Minha trajetória docente se iniciou na Educação Infantil, passando à Alfabetização, com paragens pelo Ensino Fundamental e Médio, e algo sempre me dizia que aquele cotidiano, os saberes e fazeres presentes no universo de professores e alunos mereciam ser pesquisados; afinal de contas, as práticas dos sujeitos da escola têm muito a ensinar, apesar de serem tão pouco ouvidas no universo do saber científico dominante e, a meu ver, na tentativa de nos colocarmos à vontade com a natureza, objetivo principal da ciência moderna, perdemos o à vontade com as pessoas.

Uma outra coisa que sempre me despertou o interesse era entender porque na escola, de tempos em tempos, havia uma necessidade de aparentar mudanças teórico-metodológicas, às vezes sem qualquer reflexão e estudo, e por isso muito mal compreendidas e até distorcidas. Assim, era comum presumir que uma nova era chegara à escola, tudo o que se fazia estava errado, portanto tudo deveria mudar!

Por tudo isso, minha trajetória acadêmica foi profundamente afetada por tais indagações, era necessário entender o processo do trabalho científico que chegava à escola pelo ensino, e ainda, compreender que a instabilidade e definições novas do objeto de estudo são aspectos imprescindíveis ao processo de fazer ciência. É notável que o ensino de língua portuguesa no

¹Professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia. Doutoranda em Letras e Linguística, na Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa CNPq: TRAMA–UFG/ LIMIAR–UFMT.

Brasil tenha passado por constantes períodos de reflexão influenciados pelas inquietudes advindas dos estudos lingüísticos, e quando observados, vemos que gravitam em torno das mudanças de paradigma no ensino de gramática, da crise e do fracasso escolar, e ainda, de estudos que buscam propostas de reformulação da prática docente.

O que parece ter ocorrido por muito tempo foi o fato de esses estudos abordarem a sala de aula e o ensino de língua portuguesa com uma certa objetividade questionável, centrando-se nas concepções de linguagem e suas implicações no ensino, na perspectiva da leitura e produção de textos, deixando às margens aquilo que instaura a aula de português: os sujeitos-participantes, as relações de poder que se estabelecem entre eles, os interesses que permeiam suas relações, a apropriação institucionalizada do saber e como tudo isso, uma vez imbricado, constitui a aula de português.

A esta altura, a Análise do Discurso (a)parecia-me como uma via para fugir às respostas comumente dadas às perguntas e aos problemas na escola, e apontava para uma apreensão da aula de português como um espaço social em que seus interlocutores – professores e alunos, devidamente posicionados, constroem um incessante efeito de sentidos em torno de seus objetos. Dava-me a possibilidade de compreender as relações sociais efetivamente estabelecidas e suas implicações, procurando olhar em que medida os deslocamentos dos sujeitos afetam o envolvimento com o objeto e de que maneira outros discursos se entrecruzam com aquele da aula. Permitia-me a compreensão da troca que há entre a história do saber e a história dos sujeitos; levando-me a pensar, por um lado, sobre as condições de aparecimento do objeto, sobre as relações estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais; e por outro lado, pensar sobre o percurso dos sujeitos e suas formas de subjetivação.

Sendo assim, a pretensão deste trabalho foi tomar o próprio ensino como um conjunto de práticas discursivas que se nos apresenta, por um lado, tal qual resultado de uma grande tessitura histórica e, por outro lado, como um evento singular reiterado por seus atores. E ainda, tratar um pouco mais desse foco particular de poder: o ensino, não porque ninguém nunca o tenha feito, mas porque falar dele, designar o alvo, poderá direcionar novos caminhos que fujam à culpa e ao fracasso, buscando uma compreensão tática dos discursos que articulam saber e poder de forma tão coesa que passa a ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder.

Ciência, uma vontade de verdade

Iniciaremos essa reflexão tomando por ponto de partida a idéia de ‘instinto de conhecimento’ desenvolvida por Nietzsche e que mais tarde será tomada em outros termos por Foucault. Segundo Nietzsche (apud MACHADO, 1984), o conhecimento não faz parte da natureza humana, não está no mesmo nível que os instintos e, portanto, não se pode dizer, por exemplo, que todos desejam naturalmente conhecer, uma vez que o conhecimento foi produzido, como enuncia a fábula criada por ele:

em algum ponto do universo inundado por cintilações de inúmeros sistemas solares houve um dia, um planeta em que animais inteligentes

inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais orgulhoso e mais mentiroso da 'história universal', mas foi apenas um minuto. Depois de alguns suspiros da natureza, o planeta se congelou e os animais inteligentes tiveram que morrer. (NIETZSCHE apud MACHADO, 1984, p. 40)

Quando Nietzsche afirma não haver instinto do conhecimento, quer salientar que não se deve definir o ser humano pelo conhecimento ou o conhecimento como seu principal valor, pois os instintos são mais fundamentais.

É por isso que, quando se refere ao termo 'instinto de conhecimento ou de verdade', a expressão deve ser entendida como se referindo a um instinto da crença no conhecimento ou na verdade. Isso significa dizer que a análise da verdade remete às condições de seu nascimento, de seu aparecimento e que suas condições de possibilidade são sociais, políticas ou, mais precisamente, morais. Em Nietzsche, a crítica não é do mau uso do conhecimento ou da verdade/falsidade de um conhecimento, mas do próprio ideal de verdade, do valor que se atribui a ela, de sua prevalência como valor superior que, dentro da História tradicional, se revela numa abordagem que privilegia os longos e constantes períodos, equilíbrios e continuidades; uma crítica da profundidade ideal da busca pura e interior da verdade que implica a resignação, a hipocrisia, a máscara.

Nesse sentido, o projeto genealógico empreendido por Nietzsche é uma tentativa de superação da metafísica através de uma história descontínua dos valores morais que investiga tanto a origem (no sentido de nascimento, invenção, criação) quanto o valor desses valores (que são históricos advindos ou em devir). A genealogia nietzscheana tem por objetivo ir contra a tendência a considerar "o valor desses valores" como dado, como real, antes, confronta-o com o conhecimento das condições de seu nascimento, desenvolvimento e modificação; não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria:

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua "origem", negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde estão, escavando os *basfond*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda. (FOUCAULT, 1995b, p.19)

Para Foucault (2000), toda essa genealogia dos valores e do conhecimento perpassa o viés das técnicas de interpretação propostas pela hermenêutica moderna, mais especificamente por Marx, Nietzsche e Freud, que apresentam uma nova possibilidade de interpretações revestida de

algumas características que nos expõem a um jogo de espelhos de onde são enviadas imagens constituídas por nós e para nós. Ou seja, a experiência da genealogia, assim como da hermenêutica consiste no desvelar das interpretações, de forma que não há como estabelecer um ponto absoluto de onde se julga e se decide, o fato é que

[...] quanto mais longe vamos na interpretação, ao mesmo tempo mais nos aproximamos de uma região absolutamente perigosa, na qual a interpretação vai encontrar não só seu ponto de retrocesso, mas onde ela própria vai desaparecer como interpretação, ocasionando talvez o desaparecimento do próprio intérprete. A existência sempre aproximativa do ponto absoluto da interpretação seria, simultaneamente, a aproximação de um ponto de ruptura. (FOUCAULT, 2000, p. 45)

Ao se admitir esse caráter aberto da interpretação, admite-se também seu caráter desconfortável, por se tratar de uma tarefa inacabada e infinita que se expressa sob a forma de recusa do começo, das origens como reconstituição da verdade única e inesgotável; e se a interpretação nunca se pode concluir, talvez seja porque nada há a interpretar, não há signos que se oferecem à interpretação, os próprios signos só significam porque são interpretações essenciais.

Uma outra característica da interpretação consiste no fato de ser circular, com a obrigação de interpretar a si mesma, e com isso, será sempre através do “quem”, sem buscar o que há no significado, mas buscando quem colocou a interpretação e, portanto, seu princípio passa a ser nada mais do que o intérprete. Possivelmente seja esse o grande desconforto da hermenêutica moderna, já que essas técnicas de interpretação nos implicam, visto que nós mesmos, intérpretes, somos levados a nos interpretar por elas.

Sendo assim, o interpretar não é colocar em foco uma significação oculta na origem, e tampouco a metafísica pode interpretar o devir; antes, interpretar é se apoderar de um sistema de regras que não tem em si significação, é dobrá-lo a uma nova vontade, logo o devir passa a ser uma série de interpretações. Por isso, o analista do discurso deve trabalhar os limites da interpretação, não se colocando fora da história ou da ideologia, mas se colocando em uma posição em que possa contemplar o processo de produção de sentidos e suas condições.

Nessa mesma perspectiva, podemos elucidar a interpretação que impôs limites àquilo que se pode chamar de ciência cuja idéia motriz para tal questão, segundo Foucault (2006), passa pela compreensão do que ele chamou de ‘vontade de verdade’, que é a crença de que nada é mais necessário do que o verdadeiro; necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. Para ele, o que há são efeitos de verdade que uma sociedade produz a cada instante; produz-se verdade, e essas produções de verdade não podem ser dissociadas dos mecanismos de poder que as tornam possíveis e as induzem. Nesse caso, a genealogia seria, então, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, tornando-os capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso unitário e tido como científico:

entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos. (FOUCAULT, 2006, p. 233)

Eis o que funda a ciência: a questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença que se tem nela e a que sistemas de poder está ligada para se produzir e se apoiar; portanto não há ciência sem o postulado, sem a hipótese de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade tem mais valor e, portanto precisa ser produtiva e reproduzida. A verdade seria, então, o resultado de uma convenção que é imposta com o objetivo de tornar possível a vida social; uma ficção necessária ao ser humano em suas relações com os outros.

A constituição da prática de ensino na ciência

Tomando o ensino como uma prática social que, como qualquer ação social, se concretiza nas dimensões macro e micro, a pesquisa em educação pode ser entendida como a concretização de um conjunto de procedimentos que encaminha o processo investigativo no sentido de construção de um saber científico sobre essa prática específica que é o fazer educativo. Geraldi (1997), ao tratar da transformação do processo científico em processo de construção do objeto de ensino de língua materna, argumenta que (...) o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas (GERALDI, 1997, p. 74).

Ao considerar a pesquisa e a produção do conhecimento científico em educação, é possível identificar em sua trajetória, um compromisso epistemológico com o modelo científico da racionalidade moderna. Tal modelo se caracteriza, entre outros aspectos, pela unicidade, pela universalidade e neutralidade da verdade científica, pela unicidade das ciências, ou seja, pela definição de um método único de investigação do real.

No processo de construção do saber científico sobre os fazeres pedagógicos, a pesquisa educacional tem recorrido às ciências – em dupla recorrência – buscando a fundamentação teórica e as orientações metodológicas, fazendo delas o suporte teórico e o apoio metodológico para as suas tendências investigativas. Em outras palavras, isto quer dizer que a busca pelas ciências não é só com o objetivo de buscar indicações metodológicas mas, também, com a intenção de identificar o conhecimento teórico sobre o mundo e sobre o homem que permita a compreensão de si mesmo e das intenções da ação educativa, entendida como um dos momentos da interação do homem com o mundo e com os outros homens.

Ora, essa vontade de verdade (...) apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje. (FOUCAULT, 1996, p. 17)

Essa recorrência, por sua vez, vai se traduzir no campo pedagógico em uma repetição do modelo de ciência assumido e defendido pelas ciências que investigam as várias dimensões da humanidade. Tradicionalmente, esse modelo foi consolidado a partir de uma determinada forma de entender a ciência: conhecimento verdadeiro, último e único sobre o real, que se caracteriza pelo grande respeito à lógica e às determinações da experiência, substituindo as especulações filosóficas por um modo científico de pensar.

A partir dessa forma de conceber o significado e o dinamismo da ciência, a prática de ensino definiu e sustentou como procedimentos adequados e eficientes aqueles desenvolvidos no processo de investigação das realidades natural e exata. E assim, o significado atribuído ao método de investigação científica coincide com o método de investigação do mundo físico: a condição imprescindível de se alcançar a verdade sobre o real.

Entretanto, ao mesmo tempo em que tal modelo de cientificidade se estabelecia como hegemônico, sua competência para expressar a existência social, cultural e humana vem sendo questionada, pois suas limitações foram desveladas pelas particularidades da realidade humana. Santos (2004) argumenta que para estudar os fenômenos sociais como se fossem fenômenos naturais, ou para conceber os fatos sociais como coisas, é necessário reduzi-los às suas dimensões externas, e por isso corre-se o risco de distorcê-los grosseiramente ou reduzi-los à quase irrelevância. E ainda,

as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire... (SANTOS, 2004, p. 36)

A complexidade da condição humana não coube nos limites da cientificidade definidos: verdade universal, neutra, unicidade das ciências, linguagem matemática para a tradução do real. E, muito menos, permitiu o atendimento de uma condição fundamental do procedimento científico, que é a possibilidade de tratar o fenômeno submetido ao conhecimento científico através da experimentação, controle e repetição do fato em condições iguais e controladas externamente pelo cientista, que aprecia de um determinado ângulo pronto a dizer sim ou não, fingindo um aniquilamento diante do que olha.

As investigações sobre o homem e sobre seu agir mostraram que não existe uma verdade universal e neutra, que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido são profundamente marcados por suas identidades culturais, entendidas aqui como inserção em uma sociedade e em uma história, portadoras de várias identidades (classe social, gênero, etnia, religião), e que a ação científica não está sujeita à repetição, previsão, mensuração e experimentação

Parâmetros Curriculares Nacionais: a construção do aluno-adolescente

No Brasil, as primeiras preocupações com o currículo surgiram nos anos 20, e desde então até a década de 80, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas, principalmente em função de acordos entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina. Estudos sobre o pensamento curricular (LOPES e MACEDO, 2005) demonstram que apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil, a preeminência do referencial funcionalista norte-americano foi abalada e as vertentes marxistas ganharam força no pensamento curricular. Os estudos em currículo, no início dos anos 90, assumiram um enfoque nitidamente sociológico, contrapondo-se ao pensamento psicológico até então dominante, procurando compreender o currículo como espaço de relações de poder. Nesse período, podemos situar as transformações que culminaram, em 1998, na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Parâmetros em ação, em 1999.

Ainda que se saiba que um currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam um povo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais² (doravante PCN) representou grandes transformações nas formas de se pensar o ensino e o currículo escolar, principalmente porque se procurou fugir à prescrição para nortear os objetivos e conteúdos, privilegiando, assim, a diversidade regional, cultural e política existentes no país, buscando com isso “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.5)

A estrutura textual dos PCN compreende duas partes. A primeira é a apresentação da área de língua portuguesa que aborda a necessidade de reorganização do ensino fundamental no Brasil; trata das propostas de reformulação do ensino de língua portuguesa desde a década de 60 até início dos anos 80; explicita algumas das críticas mais freqüentes ao ensino tradicional e apresenta seu texto como “síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política.” (op. cit., p. 19). Também nessa primeira parte, abordam-se a natureza, as características e a importância da área de língua portuguesa e sua relação com temas transversais; e ainda, estabelece-se o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros textuais como objetos de ensino.

A partir de então, termos como *letramento*, *práticas sociais*, *discurso*, *condições de produção*, *gênero*, *texto* e *cidadania* são recorrentemente tomados e, com exceção do primeiro

² Sempre que se fizer referência aos Parâmetros, deve-se considerar os PCN de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa.

termo cujo, esclarecimento consta em nota de rodapé, nenhum deles traz uma concepção delineada por uma corrente teórica específica. Nota-se que, especificamente, os conceitos de *gêneros discursivos* e *seqüências discursivas* são utilizados indiscriminadamente, sem nenhuma diferenciação ou ressalva de que tenham advindo de teorias diferentes, e ainda assim são responsáveis pela seleção dos textos que servirão como *unidades de ensino*. Isso parece reforçar a idéia de que o trabalho de ensino pressupõe uma adaptação do conhecimento científico, e que de alguma forma o professor precisa ter um método previsto, de caráter facilitador para que possa executar a tarefa de ensinar. Ou ainda, pode-se dizer que consiste aí o caráter controlador do ensino revestido na formação de uma disciplina: os discursos permitidos devem ser comentados dentro do que já foi dito por especialistas, segundo a coerência de determinada corrente de pensamento que, por sua vez, está credenciada numa sociedade de discurso.

Segundo Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Ainda na primeira parte, os PCN apresentam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como prática resultante da articulação de três variáveis: o aluno (sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento); os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem (discursivo-textuais e lingüísticos) e a mediação do professor (prática educacional do professor e da escola que media sujeito e objeto). Dessa seção em diante, até o final dessa parte, o enfoque se dará na segunda variável da tríade: o objeto de ensino – seus objetivos, seus conteúdos, sua seqüenciação e temas transversais. Segundo os PCN:

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Nessa perspectiva de objeto, a principal tarefa do ensino de língua portuguesa é criar condições, através do contato com textos orais e escritos, para que o aluno possa desenvolver

sua competência discursiva³, e as atividades de ensino devem contemplar a diversidade de textos e gêneros, não apenas por sua relevância social, mas também por pertencerem a diferentes gêneros organizados de diferentes formas.

Conforme o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos - o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa é uma prática resultante da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos e o professor. Em uma de suas partes, os PCN tratam mais especificamente das variáveis *aluno* e *professor* da tríade da prática pedagógica.

Ao abordar o ensino, os parâmetros realçam a necessidade de se compreender a adolescência como o período da vida marcado por grandes transformações e requerem esforço na articulação dos aspectos da adolescência com as práticas sociais da linguagem. Já o aprendizado requer o reconhecimento e a consideração das características do adolescente, a especificidade do espaço escolar e a natureza da linguagem. Cabe, então, ao professor mediar o aluno-adolescente e as suas práticas de linguagem, considerando que, para a adolescência, há um tipo determinado (ou criado) de comportamento e um conjunto de valores que, por sua vez, atuarão como uma forma de identidade.

Os PCN apresentam três dimensões para compreensão do adolescente - a dimensão afetivo-emocional, a dimensão jurídica e a dimensão cognitiva. As perguntas que emergem são: Por que e como o fenômeno *adolescência* se estabelece na formulação de um currículo nacional de ensino? Por que falar dele nessa esfera como chave para se estudar a aprendizagem?

Tem-se indícios de que a estimulação dos corpos, a incitação aos discursos e a formação de conhecimentos encadeiam-se uns aos outros criando uma grande rede de estratégias de saber e de poder para consolidar uma 'vontade de currículo'. Ao propor que o aluno-adolescente seja conhecido a partir de sua sexualidade, torna-se possível construir um corpo de saber sobre ele, viabilizado por um acompanhamento sistemático que prevê que

as transformações corporais, com pequena variação, provocam desajustes na locomoção e coordenação de movimentos, demandando adaptações constantes; a sexualidade apresenta sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados; há mudanças significativas na forma do corpo, no timbre da voz e na postura. Esse processo impõe ao adolescente a necessidade de reformulação de sua auto-imagem, dado que aquela que se havia constituído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais e às novas relações afetivas, sociais e culturais que passa a estabelecer. (BRASIL, 1998, p. 45)

Daí então, listar e estudar as transformações possibilitam a criação de medidas preventivas e mediadoras para que o aluno-adolescente "possa se conhecer" e saber como lidar com suas mudanças e alterações que, a partir disso, tornam-se até mesmo previsíveis, porque os igualam.

³ Na acepção dos PCN, *competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.*

Numa perspectiva jurídica, os PCN afirmam haver uma criação do adolescente por instituições legais e sociais que lhes impõem a necessidade de assumir responsabilidades, fazê-los reconhecerem-se sujeitos de direitos e deveres dentro de estatutos e leis, firmando-se que

na cultura brasileira, a diferença entre criança e adulto tende a ser profundamente acentuada e reforçada por instituições legais e sociais. Em geral, parece existir descontinuidade entre os papéis do adulto e da criança - sobretudo no que se refere à conquista da independência e autonomia. (...) Para significativa parcela da sociedade brasileira, já na adolescência impõe-se a necessidade de trabalhar, seja para assumir objetivamente compromissos e responsabilidades do mundo adulto, seja para experimentar a possibilidade de dispor de bens de consumo para os quais há grande apelo social, por meio da mídia e da divulgação do *modus vivendi* da classe média. (op. cit., p. 46)

Uma vez criado o adolescente na esfera civil e legal, surge também seu perfil, suas necessidades e sua inserção em um grupo específico; e a principal tarefa é torná-los socialmente participantes e consumidores.

A caracterização do adolescente pela dimensão cognitiva destaca o raciocínio formal como o principal desenvolvimento e, sendo assim, o que se deve esperar do aluno-adolescente é a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese; isto é, as condições ideais para o aprendizado.

Retomando as perguntas levantadas anteriormente, o que podemos afirmar é que o fenômeno *adolescência* se estabeleceu dentro dos PCN articulando saberes, poderes e meios de subjetivação para a criação de diretrizes nacionais para o ensino. Pela sexualidade, pode-se acompanhar e pedagogizar o aluno-adolescente, fazendo-o reconhecer-se sujeito na sexualidade. Pela esfera jurídica, pode-se inserir o adolescente na ética civil, social e moral, fazendo-o reconhecer-se sujeito de direitos e deveres. Pela cognição, pode-se delinear a sua capacidade de raciocínio e abstração, fazendo-o reconhecer-se sujeito cognoscente.

Finalmente, é preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. (BRASIL, 1998, p. 46)

Logo, temos aqui a caracterização do aluno de terceiro e quarto ciclos que pode ser qualquer sujeito dessa nação independente de suas particularidades regionais ou culturais.

É possível que o destaque dado nos PCN ao tema adolescência, divisão advinda possivelmente do domínio da sexualidade, se deva à forma geral de uma nova experiência de conhecimento que tem por objetivo a extensão permanente das formas de controle dos corpos e, por conseguinte, da população; o saber sobre a adolescência exigiu uma demanda de verdade que acabou construindo também uma verdade sobre o aluno e sobre como ensiná-lo. Tudo isso uma vez articulado delinea o que se deve ensinar, como ensinar e como avaliar.

Diante de tais considerações, parece-nos ingênuo acreditar que a situação de aprendizagem possa contribuir para uma reconstituição de identidade do aluno na direção da autonomia e do conhecimento de novas formas de atuação. Há toda uma objetivação do sujeito-aluno, que é um adolescente que passará por transformações já sabidas, que se reconhecerá diferente, portador de atenção especial, rebelde com uns e enturmado com outros do mesmo perfil, que têm necessidades específicas que vai de músicas a roupas, de programas de televisão a literatura especializada. Ao que parece, já está criada tal identidade, e dificilmente a escola cumprirá o papel que se prevê nos PCN, qual seja, “diferentemente de outros agentes sociais, permitir que o sujeito supere sua condição imediata”. (BRASIL, 1998, p.47)

Segundo os PCN, fazer a articulação das características do adolescente, acima mencionadas, com o ensino de Língua Portuguesa possibilita um fazer reflexivo que opera concretamente a linguagem, que busca construir um saber sobre a língua e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.

O que vemos são ações não apenas coercitivas no ensino, mas também produtivas que põem em xeque a teorização crítica de que o saber e o conhecimento constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia. Isso porque não há uma situação de não-poder, ou de um saber desinteressado, mas sim um estado permanente de luta contra posições e relações de poder, que nos levam a compreender que é preciso conviver com a instabilidade e provisoriedade dos discursos e das realidades constituídas por eles.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. (Trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. 3ª ed. (Trad. Laura F. A. Sampaio). São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Nietzsche, Freud, Marx. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Poder e saber. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. 2ªed. (Organização e seleção de textos, Manoel B. da Motta; tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GERALDI, João.Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

NIETZSCHE, Frederich. *Verdade e mentira no sentido extra-moral: escritos póstumos* In: MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 5 de setembro de 2010.

Aceito em: 19 de setembro de 2010.