

**A INDISCIPLINA EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
DESINTERESSE PELA APRENDIZAGEM OU RESISTÊNCIA À DOMINÂNCIA DO
PROFESSOR?**

Suely Ana Ribeiro¹
lyllaflor@hotmail.com

Resumo|: O presente artigo propõe-se a analisar a indisciplina dos alunos durante as aulas de língua inglesa em uma escola pública de Goiânia. Com base Richards e Rodgers (2001), nos PCN's de Línguas Estrangeiras (1998) e em Michel Foucault (1987, 1996, 2006) discutimos sobre concepção de ensino e de língua, sobre discurso, poder, disciplina e resistência, para então verificarmos em que medida a indisciplina daqueles alunos pode ser configurada apenas como ausência da “vontade de saber” e em que medida ela passa a ser forma de resistência aos mecanismos de controle e de punição adotados pela professora.

1. A indisciplina: uma (re)ação dos alunos

A disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados (Foucault, 1995, p. 148).

Embora a indisciplina não se constitua um fenômeno novo, nas últimas décadas tem se acentuado, assumido novos contornos e contribuído fortemente para uma imagem negativa da escola, deixando preocupados pais, professores e demais responsáveis pelo sistema educacional.

Independentemente do contexto de ensino – escola privada, pública, periférica ou centralizada –, o fenômeno é recorrente e é perceptível o mal-estar dos responsáveis pela educação diante dessa questão. Dessa forma, apontam as mais diversas justificativas para a indisciplina: a falta de limites dos alunos, a carência afetiva e a necessidade de chamar a atenção, o desinteresse e a desmotivação pelo estudo, a falta de material didático atraente, a falta de autoridade do professor e da escola sobre o aluno etc.

Não há dúvidas de que a indisciplina seja um fenômeno complexo e que se manifesta dos mais diversos modos e graus de intensidade nas escolas. É inegável que fatores de ordem familiar, pessoal e escolar devam ser considerados com respeito a questões disciplinares em sala de aula. Mas a indisciplina não é, contudo, uma questão restrita aos muros da escola, ela é oriunda do mundo social. Se ela ocorre no interior da escola é, também, porque o aluno, o professor, a escola são perpassados pelos problemas que afligem a vida social, os quais

¹ Aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: lyllaflor@hotmail.com.

condicionam decisivamente o microcosmo escolar. Todavia, neste artigo, não trataremos o assunto sob esse enfoque.

Neste artigo, organizado em duas partes, nos propomos a analisar as manifestações de (in)disciplina de alunos em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola municipal da cidade de Goiânia. Na primeira parte, apresentamos e discutimos os pressupostos teóricos que o embasam e contextualizamos nosso estudo. Na segunda parte procedemos, conjuntamente, a análise e as considerações sobre os dados. A análise foi realizada com base em dados coletados no segundo semestre de 2008, por meio de registros de observações de 10 aulas de inglês, em uma turma do 2º ano do 2º ciclo, composta por vinte e um alunos, pré-adolescentes, todos com 11 anos de idade.

A professora participante da pesquisa, referida ao longo do trabalho sob o pseudônimo Maria, tem oito anos de experiência no ensino de língua inglesa, segue um modelo tradicionalista de ensino de língua estrangeira (LE) e adota o livro didático *Compact Dynamic English*², um material pouco atraente e desafiador para o aluno, centrado, basicamente, na repetição de exercícios gramaticais estruturais, cujos tópicos são apresentados por meio de questões que não tem relação alguma com a vida dos alunos. Tudo isso, contudo, é mascarado por meio de figuras e de cores ao longo de todo o livro didático.

As aulas foram predominantemente expositivas, centradas na professora, que decide todas as atividades, com base em um planejamento também pensado apenas por ela, sem consultar os interesses dos alunos. Os exercícios do livro foram seguidos e, como alguns alunos não possuíam o material, a professora sempre os passava na lousa. Em seguida, explicava e dava um tempo para os alunos resolverem. Durante a correção, a professora lia a sentença, alguns alunos respondiam e ela registrava no quadro. Nas ocasiões em que houve apresentação de tópico, ela explicava, seguindo a ordem do livro, sempre apontando para as gravuras para ajudá-los na compreensão. O padrão interacional se realiza assim: o professor dirige a pergunta e os alunos respondem, normalmente com base na gravura do livro.

Das dez aulas, apenas a nona diferenciou-se desse modelo. Foi uma das aulas em que Maria tratou sobre países e nacionalidades, também seguindo o programa proposto pelo livro didático. Mas, nessa ocasião, a professora abriu debate sobre discriminação, diferenças e

² SILVA, A. S.; BERTOLIN, R. *Compact dynamic English*. São Paulo, Editora IBEP.

heterogeneidade na sociedade. Houve bastante participação, os alunos deram exemplos relacionados ao cotidiano deles. Como tarefa, ela solicitou que trouxessem reportagens sobre o assunto, mas nas três aulas que se seguiram não retomou o assunto.

No que se refere à (in)disciplina, nas aulas observadas foi possível perceber a recorrência das seguintes condições de produção:

1. Metade dos alunos manifestava sua indisciplina, através de conversas alheias à aula, brincadeiras descontextualizadas, insistentes movimentações e certas atitudes provocativas, direcionadas tanto à professora, quanto aos colegas de classe;
2. Um grupo, em meio a toda essa agitação, buscava interagir com a professora e participar das atividades;
3. E um último grupo, indiferente tanto à aula, quanto à indisciplina dos colegas, permanecia quieto nas carteiras.

Já se tornou uma prática discursiva, a noção da indisciplina como característica inerente ao contexto escolar. O discurso corrente entre os professores é o que responsabiliza os alunos pela indisciplina em sala de aula. Entendemos, no entanto, que o fenômeno pode estar relacionado ao desagrado dos alunos em relação à metodologia de ensino; ao currículo escolar que lhes é imposto, desconsiderando suas reais necessidades; à distância entre o mundo real e o mundo escolar. Sabemos, também, que a tentativa de disciplinar os corpos na escola constitui-se mecanismo de controle e indução à obediência por parte dos alunos. Por meio da imposição de um conjunto de normas disciplinares, a instituição escolar espera que eles assumam um modelo de comportamento que viabilize a formação de *corpos dóceis*³, fáceis de serem manipulados, controlados e punidos, quando e se necessário. É uma tentativa de coibir o direito dos alunos à resistência, de dissociar o corpo (Foucault, 1987).

Dessa forma, no intuito de nos afastar desse enfoque que responsabiliza os alunos pela indisciplina, neste artigo, nos propomos a buscar a compreensão dos atos indisciplinados sob a perspectiva dos responsabilizados, como manifestações de resistência aos mecanismos de poder presentes durante a aula. Na verdade, é possível que as aulas de inglês representassem para os aprendizes um verdadeiro *suplicio*⁴, pois as atividades propostas não eram desafiadoras, além de serem descontextualizadas da realidade, da necessidade e do interesse da turma.

Para realizar tal empreendimento, consideramos necessário, a título de esclarecimento, tratarmos sobre concepções de ensino, com base nos PCN's Línguas Estrangeiras; de língua,

³ Usamos aqui a noção de corpos dóceis de Foucault (1987, p. 119).

⁴ A noção de suplicio referida é de Foucault (1987), da obra *Vigiar e Punir*.

de acordo com Richards e Rodgers (2001); e de discurso e poder apoiados em Michel Foucault (1987, 1996, 2005, 2006).

Entendemos o ensino como o processo por meio do qual os sujeitos participantes – professores e alunos – constroem os saberes por meio da interação, de modo dialógico. Para tanto, pensamos ser importante considerar também as vozes dos alunos, os quais não são considerados por nós meros potes vazios nos quais o conhecimento será depositado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s Língua Estrangeira –apresentam três concepções de ensino: behaviourista, cognitivista e sociointeracionista. A primeira, referida também como tradicional, é centrada no professor e supõe o ensino de LE como um processo de aquisição de novos hábitos lingüísticos, por meio da repetição. A segunda é centrada na aprendizagem e entende que nascemos cognitivamente aptos a aprender línguas. Dessa forma, o aluno, ao ser exposto à LE, “com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela” (PCN’s, 1998, p. 56).

Mas é a terceira concepção de ensino, a interacionista, a preconizada pelos PCN’s – LE. É também a essa visão de língua a qual nos alinhamos. Nesta concepção, desloca-se o foco do ensino para a interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos como instância de construção de conhecimentos.

A concepção interacionista de ensino considera as idéias, as experiências e os conhecimentos que o aluno traz para a escola e promove uma negociação de significados por meio da interação entre os saberes dos alunos, suas observações empíricas e o conteúdo curricular. Em consequência dessa negociação de significados, o aprendiz terá a oportunidade de ratificar seus saberes, desconstruí-los, ou reconstruí-los à luz do novo potencial cognitivo que alcançou ao tomar contato com os conhecimentos escolares a que foi exposto (Pérez Gómez, 2000).

No que diz respeito de concepções de língua, Richard e Rodgers (2001), entendem que são três as principais visões que dão suporte ao ensino de LE: a concepção estruturalista, a concepção funcionalista e a concepção interacionista.

Na concepção estruturalista, a língua é compreendida como “um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significados” (Richard e Rodgers, 2001, p. 55). Entende-se que há uma hierarquia, uma seqüência lógica no desenvolvimento desses elementos, os quais vão sendo estruturados pelas regras do sistema lingüístico. É uma concepção conservadora, que supõe – ou impõe – a estabilidade das estruturas da língua.

Já a concepção funcionalista considera a língua como um veículo de expressão de significados funcionais. Nessa concepção, a língua é considerada a partir de suas ocorrências em situações contextuais bem definidas e é enfatizada em sua dimensão semântica e comunicativa.

A terceira concepção de língua, segundo Richards e Rodgers (2001), é a concepção interacionista. Aqui, a língua passa a ser entendida como via de realização das relações interpessoais, como uma ferramenta para o estabelecimento e a manutenção das relações sociais. É por meio da interação e da negociação de significados entre os falantes que a língua se realiza, assim como a língua é o meio pelo qual a interação se torna possível.

O conteúdo do ensino de língua estrangeira baseado na concepção interacionista de língua é modelado pelas necessidades e interesses dos aprendizes. A sala de aula é o espaço para a transformação e o desenvolvimento do potencial dos aprendizes, colaborativamente. Além disso, é uma concepção aberta às diferenças, às variedades da língua, que compreende o erro como parte do processo de construção do conhecimento.

É a essa visão de língua, referida por Richards e Rodgers (2001) como interacionista, que se alinham os PCN's denominando-a, no documento, como concepção sociointeracional. É também a concepção de língua da qual compartilhamos por entendermos ser esta a mais coerente com o objetivo de contribuir para o aluno fazer uso da língua como instrumento de atuação sobre o outro e sobre o mundo, já que língua é poder.

No que se refere a discurso, trabalhamos, aqui, com a noção de que ele seja a materialização de práticas discursivas, de que seja via para a promoção da interação social entre os sujeitos e os saberes. Nas palavras de Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Na verdade, além de ser via por meio da qual os embates se dão, o discurso é também objeto de desejo, pois quem o detém, naquele momento, detém o poder.

Quanto à questão do poder, mencionada anteriormente, o concebemos, aqui, com base em Foucault. Embora o autor não tenha escrito uma obra especificamente sobre o tema, esse é um assunto por ele abordado em diversos momentos, de diversas formas. Na verdade, Foucault tinha não o poder, mas o sujeito, como tema geral de sua pesquisa. Todavia, admite ter se envolvido fortemente com essa questão, pois considerou necessário “estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito (Foucault, 1995, p. 232).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Para Foucault (1995, p. 244), o poder “é um modo de ação sobre a ação dos outros”, não é algo localizável, fixo nas mãos de um ser social. Ele é difuso, se realiza por meio de relações e transita entre um e outro envolvido. O poder é *não-subjetivo* e não é passível de titularidade: todos o possuem, ao mesmo tempo, ninguém o detém. A titularidade confere autoridade, mas não confere poder. Este último precisa ser ganho, por meio das relações e é escorregadio, nos escapa e se desloca continuamente. Ora o exercemos, ora a ele nos submetemos.

Ao tratar de poder, Foucault ressalta a necessidade de descentralizá-lo da esfera do Estado, da soberania e de suas instituições. Nas palavras do autor, é necessário

compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1993:88-89).

Ainda no entendimento de Foucault, o poder vem de baixo, o que implica dizer que “as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social” (Foucault, 1993, p. 90).

Uma das formas mais eficientes de exercício de poder é a disciplina. Ela surge com a ascensão da industrialização, para atender a uma demanda de extrair dos corpos o máximo que eles podem dar nas atividades laborais.

No entendimento de Foucault (1987), a disciplina individualiza os corpos, os distribui e os faz circular numa rede de relações. Por meio dela, é possível controlar o corpo supondo um binômio de docilidade-utilidade, já que ele “encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário”, (Foucault, 1987, p. 14) para produzir algo: trabalho, cordialidade, eficiência, obediência. É possível, também, demarcar espaços, tempo e movimentos, diluir a coletividade e implantar a individualidade, além de fabricar submissões. O disciplinamento é funcional, é produtivo, é classificatório, transforma a multidão confusa e dispersa em quadros organizados e rentáveis.

Parece ser o que a escola tenta fazer com os alunos. Contudo, se a disciplina imposta pela escola é uma forma de exercer seu poder, o aluno dá a sua resposta por meio da

indisciplina. Eles parecem encontrar na indisciplina sua forma de *resistência*⁵ ao poder disciplinar imposto pela escola.

Necessário se faz entender, aqui, que poder e resistência andam juntos, que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 2006, p. 232). Se a escola tem o poder de se impor ao aluno - decide sobre o uso de uniforme, sobre o conteúdo a ser ministrado, sobre a metodologia de ensino, sobre a organização do espaço em sala de aula, sobre os comportamentos adequados –, o aluno tem a possibilidade de impor resistência a esse poder. E ele resiste, bravamente, de variadas formas!

Entendemos, assim, que as conversas paralelas, as brincadeiras, os comportamentos alheios e a indiferença dos alunos diante das tentativas de dar aula podem significar uma oposição dos alunos ao poder da instituição escolar, que abusa desse poder e desconsidera a voz deles, não abre espaços para o diálogo e a tomada de decisões conjuntas, desrespeitando o maior interessado no ensino, aquele a quem o ensino deve(ria) atingir e beneficiar, o aluno. Nesse caso, a indisciplina pode caracterizar-se não apenas como ação, mas sim como uma reação dos alunos.

Por fim, discutidas as concepções e postulados teóricos a que nos propusemos anteriormente, passemos a segunda parte deste artigo, a análise dos dados.

2. Análise de dados

Os dados apresentados aqui são excertos dos registros das observações das dez aulas a que assistimos. A recorrência da indisciplina levou-nos a refletir sobre as razões que motivavam esse tipo de comportamento por parte dos alunos. Compartilhamos, agora, nossas reflexões.

Logo no primeiro dia de observação, a professora inicia a aula fazendo a correção da tarefa. Eram sentenças com verbo *to be* no singular para serem passadas para o plural. Ela lê a sentença no singular “*This is a car*”, alguns alunos respondem no plural “*These are cars*” e ela escreve a resposta no quadro. São quatro exercícios, todos de seguir um modelo, e ela os corrige registrando as respostas no quadro, sem revisões ou explicações. Poucos alunos participam, conforme se pode verificar no excerto que segue:

Ao terminar de corrigir a tarefa, Maria solicitou aos alunos que abrissem o livro na página 33 e disse que havia a gravura de um *Clown*. A professora perguntou se ele

5

estava *happy* e, sem dar tempo para os alunos falarem, respondeu que não. Em seguida, avisou aos alunos que naquela semana o reagrupamento seria sobre o circo, que seria um trabalho bem legal e solicitou que quem não tivesse livro se sentasse com o colega que tivesse para iniciar a lição: *At the circus*. Num canto da classe, um grupo de meninos chutavam uma bola de papel. Ela solicitou voluntários para ler, mas em seguida ela mesma iniciou a leitura.

É possível perceber, nesse excerto, que Maria domina os turnos, centraliza a aula em si e no conteúdo e abre pouco espaço para a voz dos alunos. Por vezes, os convida a participar, mas, antes que eles possam fazê-lo, ela reassume a fala. Tais posicionamentos sugerem um distanciamento da professora em relação à concepção de ensino preconizada pelos PCN's, a sociointeracionista, que pressupõe interação e construção coletiva de conhecimentos. Além disso, como detentora do saber e do poder, legitimamente autorizada, ela apaga a voz dos alunos e dirige todas as ações da sala de aula. Mas nem todos os alunos se submetem. Se lhes calam a voz, eles encontram outra forma de manifestação, decidem jogar bola no fundo da classe. É, aí, que aparece a indisciplina como forma de resistência, semelhantemente ao que menciona Foucault no seguinte trecho:

Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem –, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião (...)
(Foucault, 2006, p. 232)

Brincar no fundo da classe numa sala de aula é análogo a colocar o dedo no nariz à mesa. É contestação, é resistência ao poder.

Na seqüência da aula, a professora trabalhou um texto sobre circo. Ela lia as falas dos personagens, apontava para as gravuras para ajudar no entendimento, traduzia os trechos que os alunos não conseguiam entender, como mostra o excerto:

_ *I am Raimond, the magician* – Eu sou Raimond, o mágico. E depois, o que será que ele está falando, apontando para a moça? *This is Marilyn, the trapezist*. O que significa *THIS*? Esta é Marilyn, a trapezista. *Look! She is swinging on the trapeze!* O que ela está fazendo no trapézio? *She is swinging*. Ela está *swinging*.

_ *What charm!* Que charme! Agora ele vai apresentar o *Mr Grimace*. *Look! This is Mr Grimace!* *Look* vocês sabem: olhe. E como é que nós apresentamos alguém mesmo? Este é o Paulo. Esta é a Juliana! É isso que o mágico está fazendo. *This is mr Grimace!* E os alunos falaram: Este é o Sr Grimace!

Ela continuou a leitura do texto seguindo esse encaminhamento: lendo em inglês, lendo as gravuras, solicitando a contribuição dos alunos. Alguns alunos participam bastante, outros se isolam no fundo da sala, não participam, conversam insistentemente. Um outro aluno, quieto e indiferente à aula, ficou o tempo todo olhando para trás.

É possível que o meu interlocutor se pergunte: Mas quem é esse Mister Grimace? Provavelmente, os alunos também se fizeram essa pergunta. O texto apresentado nessa aula, proposto pelo livro didático, não é um texto autêntico, não comunica algo interessante ao aluno, não desperta nele “vontade de saber” (Foucault, 2006). Na verdade, o texto presta-se, aqui, à função didática de veicular um conteúdo gramatical a ser ensinado, a saber, os demonstrativos *this/these; that/those*.

Evidencia-se, aqui, a concepção de língua de Maria, aquela referida por Richards e Rodgers (2001) como estruturalista, que privilegia a estrutura da língua em detrimento de seu uso, afastando-se assim do preconizado pelos PCN's – LE, que primam pela natureza sociointeracional da linguagem e supõe que “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (PCN's, 1998, p. 27).

Ao contrário do que as práticas discursivas recorrentes no meio educacional nos levam a pensar, a indisciplina não é manifestada pelos alunos apenas de forma visível, por meio de agitação, de desordem ou de barulho na sala de aula. Na verdade, a indisciplina refere-se à quebra daquilo que é regulamentado por meio de um documento ou de um acordo tácito entre as partes.

No excerto anterior, tanto a conversa insistente de um grupo, que não se envolve na aula, quanto o silenciamento e a indiferença de um aluno, podem ser formas de resistência ao modelo de aula, ao conteúdo desinteressante, artificial e distante da realidade do aluno, à disciplina escolar. Constituem-se súplicas por mudanças! Já que ao aluno não é permitido questionar explicitamente o poder representado pela professora, o qual lhe é socialmente autorizado pelas instituições escola e família e reproduzido por meio de práticas discursivas que tem “valor de verdade” (Foucault, 1996), ele resiste, se rebela, silencia. Mas esse silêncio não significa submissão, aceitação, assujeitamento. Ele pode ser visto como uma manifestação de resistência ao poder instituído.

Ressalte-se, aqui, que a professora não fala de qualquer lugar, mas sim do lugar de professora, detentora de um saber, por isso tem o poder de dizer o que diz, onde diz, quando diz, como diz, para quem diz. Também o livro didático, por ser institucionalmente aprovado, embora veicule conteúdos desvinculados da realidade, destituídos de significado para os alunos, instaura uma “vontade de verdade”. A esse respeito, Foucault (1996) se reporta da seguinte maneira:

(...) Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, 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 os sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 1996, p. 17).

Na terceira aula observada a professora entrou na sala, fez chamada e, embora dois alunos ainda permanecessem brincando na porta, fora da sala, ela deu início à aula, falando sobre o planejamento do dia: “Hoje eu vou *transmitir* para vocês um conteúdo novo, sobre a forma plural do verbo *to be* (...). Na sexta aula, durante de uma atividade de bingo, em que os alunos deveriam marcar o desenho correspondente à palavra dita por em inglês, como eles não estavam sabendo o significado das palavras que ela falava em inglês, ela se pronunciou da seguinte forma: “Pessoal, nem parece que eu *repassei* esse conteúdo para vocês (...) a gente já viu todo esse vocabulário, mas quando eu estou *repassando* a matéria, vocês ficam brincando...”.

Os dois excertos anteriores podem ser representativos da concepção de ensino da professora. Seus dizeres sugerem-nos que uma visão tradicional de ensino, em que o professor é o detentor de um saber do qual o aluno é desprovido – portanto, é sua função lhe “passar”, lhe “transmitir” esse bem precioso –, subjaz o seu fazer docente. Dessa forma, à professora compete o papel ativo e ao aluno o papel passivo nessa relação, os saberes dos alunos são desconsiderados, como se eles chegassem à escola vazios de conhecimentos ou como se os conhecimentos adquiridos nas práticas sociais valessem menos do que os disciplinares veiculados pela instituição escolar. Ao tratar o conhecimento como uma via de mão única – do professor para o aluno –, destitui-se o caráter interacional e dialógico do ensino, que fundamenta a concepção sociointeracionista preconizada pelos PCN’s – LE.

Ressalte-se, também, que a fala da professora “quando eu estou *repassando* a matéria, vocês ficam brincando” pode nos remeter à noção de resistência, já que, mesmo em meio à agitação, ela continua indiferente à insatisfação expressa pelos alunos. Assim como o poder circula por todas as posições sociais, a resistência também se faz presente em toda parte, ela é também reversível. Neste caso, ora os alunos resistem ao poder de Maria, ora Maria resiste à indisciplina dos alunos, evidenciando que “é porque há resistência e resistência real que o poder daquele que domina [neste caso, a professora] tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (Foucault, 2006, p.232).

No quinto dia de observação, a aula foi logo após o recreio. A professora gastou

em torno de dez minutos para acomodar os alunos. Durante a chamada, eles perceberam a ausência de um colega que estava presente antes do intervalo e instaura-se a indisciplina. Maria tentou acalmá-los, o aluno retardatário entrou rindo, sem se dirigir a ninguém e se sentou. Alguns colegas foram a sua carteira conversar, Maria voltou-se para a classe e, num tom acima do seu habitual – sempre sutil – disse: “Eu vou passar uns exercícios no quadro, vocês copiem e resolvam, por favor, depois venham me mostrar porque eu vou registrar no diário”.

Percebemos, aí, uma forma sutil, porém eficiente, de controle adotada por Maria para coibir a indisciplina de seus alunos, a fim de fazê-los, mesmo que por poucos instantes, “corpos dóceis”. O fato de Maria anunciar a punição e indicar o meio pelo qual a realizará nos remete aos mecanismos de controle usados antigamente – pôr o aluno indisciplinado de joelhos sobre milho ou pedras, castigá-lo com a palmatória, atingir seu corpo físico –, os quais expunham o aluno a uma situação de constrangimento diante de seus colegas, a fim de evitar a reincidência do ato indisciplinar.

Certamente, a punição testemunhada por nós, embora não atinja agressivamente o corpo físico, é capaz de produzir a disciplina do corpo. O volume de atividades a serem copiadas pelos alunos, o registro no diário – o que significa que vale nota – são instrumentos utilizados pela professora para mostrar seu poder, disciplinar e punir os alunos, além de inibir sua resistência.

Interessante ressaltar que, nessa situação, a professora opta por ignorar que a resistência e a indisciplina dos alunos pode estar relacionada ao fato de a aula não atender a seus anseios e necessidades, configurando-se para eles como um “suplício”. É mais cômodo responsabilizá-los, em vez de olhar para si mesma, olhar para sua ação docente de forma questionadora e reflexiva e, talvez, passar a considerar a possibilidade de compartilhar com os alunos as decisões que dizem tanto respeito a eles.

O tópico da sexta aula observada foi países e nacionalidades. A professora solicitou que os alunos abrissem o livro na página 44 e fez algumas perguntas sobre as gravuras, as quais representavam diferentes países por meio de elementos característicos. Veja o fragmento referente a essa aula:

- *Who are they?* Quem são eles?
- *They are japanese workers.* O que são *workers*? O que eles estão fazendo? Trabalhando, não é? *Workers* são trabalhadores.
- *Are they lazy?* *Lazy* são preguiçosos. Eles são preguiçosos?
- *No, they are very busy.* *Busy* é quase o contrário de *lazy*. Eles são muito ocupados. *They work very hard.* Eles trabalham muito duro.

Há vários alunos conversando, atrapalhando a aula. A professora chamou a atenção novamente e pediu que prestassem atenção. A próxima gravura é um camelo no deserto. O procedimento se repete.
(...)

Neste momento a professora desistiu de continuar a leitura e compreensão do texto com eles, porque estavam brincando e conversando muito. Ela falava e eles repetiam de qualquer jeito, olhando para qualquer lado, sem noção do que estavam falando. Ela, então, foi para o quadro passar os exercícios da página 46.

Emerge dessa atividade, como de várias outras mencionadas neste artigo, a concepção de língua e de ensino de Maria. Ao destituir a língua de seu uso, apresentando-a em uma situação artificial e descontextualizada, que em vez de primar pelo significado e pela relevância prima pela apresentação de um tópico do livro didático – no caso, países e nacionalidades –, Maria evidencia uma concepção referida por Richards e Rodgers (2001) como estruturalista. A língua, aqui, presta-se a veicular um tópico do programa, mas não veicula sentidos reais que possam ser úteis aos alunos no mundo social.

Quanto à concepção de ensino, diferentemente do proposto pelos PCN's LE, que supõe o conhecimento como algo a ser construído por meio da interação, Maria centraliza a aula em si, permitindo aos alunos apenas a emissão de respostas ao conteúdo controlado por ela, o que contraria o preconizado pelos documentos oficiais que orientam o ensino de LE no Brasil.

Quanto às relações de poder, percebemos que se, por um lado, a professora exerce seu poder de controlar o turno, de decidir os conteúdos e a metodologia, de impor a sua vontade a dos alunos, de atribuir notas, por outro lado, os alunos exercem o seu direito de resistir por meio do descaso à aula, das conversas alheias, da decisão de não copiar a matéria, o que se configura como indisciplina.

Na verdade, se estivéssemos na época da palmatória, provavelmente esses alunos seriam punidos pela força. Hoje, destituído o uso desse instrumento, as formas de punição encontradas pela professora são outras, como as mencionadas anteriormente. Se no passado a punição se dava no corpo físico, na atualidade ela se dá de forma coercitiva, e se torna a parte mais velada do regime disciplinar da escola. Assim, a punição “deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída a sua fatalidade, não a sua intensidade visível” (Foucault, 1987, p.13).

O medo de ser punido tendo suas notas abaixadas, fez com que alguns alunos obedecessem à professora. Ainda assim, um pequeno grupo, resistiu e continuou agindo de

acordo com a vontade própria. Assim como alguns presos reagem ao poder exercido nas prisões⁶, esses alunos reagem ao poder exercido pela professora.

Na nona aula observada, a professora entrou na sala dizendo que faria uma revisão sobre países e nacionalidades. Solicitou aos alunos que falassem das nacionalidades que eles conheciam e comentassem suas características. Com base nas aulas anteriores sobre o mesmo tema e nas próprias experiências pessoais, os alunos elencaram diversas nacionalidades: o italiano é alegre, festeiro e adora massas. O japonês gosta de peixe cru, gosta de trabalhar na agricultura. Apresentamos, agora, um fragmento dessa aula:

- Então vamos supor que você faça uma viagem para a Europa, qual país vocês escolheriam? E chegando lá, vocês acham que vocês seriam bem recebidos? Como vocês seriam tratados?

Alguns alunos disseram que seriam bem recebidos e outros falaram que não. Vários alunos relataram fatos sobre amigos ou parentes que viajaram ou moram no exterior. Maria perguntou se há algum mal em ser diferente, porque o que acontece entre os povos, entre as nações são algumas diferenças de aparência, de costumes, de valores. E perguntou como era o nome desse comportamento de não aceitar bem as diferenças. Uma aluna respondeu: DISCRIMINAÇÃO e um menino respondeu PRECONCEITO. Ela pediu que eles relacionassem alguns tipos de discriminação e registrou no quadro: raça, sexualidade, peso, nacionalidade, deficiência. Conforme eles falavam, ela fazia comentários, questionando-os e exemplificando as situações. Ao final da aula, solicitou que os alunos fizessem uma entrevista com algum vizinho sobre discriminação e que pesquisassem reportagens sobre o tema.

Interessa-nos ressaltar, aqui, que esta aula estabeleceu uma descontinuidade em relação ao modo como as aulas anteriores vinham sendo conduzidas, pois Maria interrompeu a seqüência de trabalho prescrita pelo livro didático e propôs um assunto vinculado à realidade dos alunos, o que possibilitou a interação entre professor- aluno e entre aluno-aluno, bem como a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos naquela situação. Além disso, Maria problematizou uma questão do mundo social, relevante para os alunos e sobre a qual eles tinham o que dizer. Instaurou-se, nessa aula, a “vontade de saber” nos alunos-sujeitos.

Se nas aulas anteriores testemunhamos o desinteresse, a indisciplina, a resistência, a indiferença como um clamor pelo direito à voz, nessa aula, instaurada a “vontade de saber”, testemunhamos justamente o oposto: o interesse do aluno, o desejo de tomar o turno, de interagir e produzir conhecimento coletivamente.

Aqui, embora não tenha sido feito uso da língua estrangeira, a língua materna foi adotada como lugar de interação social. No que se refere ao ensino; deu-se sob uma

⁶ Referimo-nos aqui a Vigiar e Punir, de Michel Foucault.

perspectiva dialógica, os discursos foram reorganizados e ressignificados. A aula veiculou significados para os sujeitos participantes e, nesse momento,

(...) apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (...) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (...) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (Foucault, 1996, p. 16-17)

Em suma, a análise das aulas de Maria evidenciou que a indisciplina dos alunos está fortemente relacionada à sua rejeição ao tratamento dispensado pela professora à língua, destituindo-a de seu caráter comunicativo e sociointeracional e tratando-a como mera estrutura, assim como à concepção de ensino centrada na transmissão de conhecimentos por um professor detentor do saber, que trata os alunos como recipientes vazios a serem preenchidos de saber escolar.

Também a centralização do poder na figura da professora, que tudo decide sem consultar seus alunos, é algo a que eles, já que não tem o poder de participar das decisões, impõem resistência por meio ou da indiferença à aula ou da quebra dos padrões disciplinares estabelecidos pela escola.

Também a professora resiste. Sua voz doce e meiga pode ser compreendida não como submissão, como delicadeza, mas como forma de resistência à indisciplina dos alunos e como meio de exercer o seu poder e impor o seu saber, pois: “o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar aparelhos de saber, que são construções ideológicas” (Foucault, 2001, p. 186).

Por fim, os dados analisados apontam para o fato de que a indisciplina nem sempre se configura apenas como ausência da vontade de saber dos alunos. Ela pode, sim, ser instrumento de contestação, ser uma forma de resistência a uma verdade imposta pelas práticas discursivas que circulam na sociedade sobre os lugares que devem ser ocupados pelo professor e pelos alunos na instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder in RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-91.

RICHARDS, J. C., ROGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2001.