

Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem

Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Este trabalho tem como tema as interações em sala de aula. O estudo é feito com base em discursos produzidos por professores e alunos de dois níveis de escolarização: Fundamental e Universitário. O objetivo central é refletir sobre as múltiplas ações de linguagem a que professores e alunos recorrem na construção do processo de ensino-aprendizagem. Com base numa concepção dialógica de sujeito e de linguagem (Bakhtin, 1929, 1979), demonstro que, em qualquer nível de escolarização, a aula define-se muito mais pela pluralidade de posicionamentos do que pela unicidade. O modo como professores e alunos interpretam (o que inclui a aceitação ou a refutação) suas posições institucionais, os conteúdos de ensino, as ações linguageiras dos interlocutores faz com que a aula seja um espaço de emergência de gestos e ações próprias de cada sujeito. Pequenos acontecimentos a constituem e a transformam em um evento com garantias sobre como começar, mas não acerca de como terminar. Esse dinamismo faz da aula um sistema aberto e complexo.

Palavras-chave: Linguagem; aula; acontecimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo envolve eventos discursivos de dois níveis de escolarização, por isso a aula não pode ser vista como homogênea. Em cada um dos níveis de escolarização, as aulas apresentam configurações distintas, o que, evidentemente, não as torna incomunicáveis entre si. As posições professores/alunos, por exemplo, são uma espécie de *continuum* que apresenta, ao mesmo tempo, diferenças e semelhanças. Porém, no funcionamento surge uma variedade de acontecimentos que garante a especificidade da aula em cada nível. No Ensino Fundamental, da primeira à quarta série, a centralidade está na realização de atividades individuais e pouca exposição. O professor não ocupa posição óbvia em termos de domínio de tempo discursivo, e os alunos, simultaneamente, disputam sua atenção. Os agenciamentos verbais são intensos e há sempre sobreposições e roubos do turno de fala. Da quinta série à oitava, ocorrem mudanças, permanecendo a predominância de

atividades não centradas somente nas exposições orais. O professor ainda não rompeu com as formas de trabalho das séries anteriores, embora a fragmentação dos conhecimentos seja seguida da redução de tempo de interlocução entre o professor e cada aluno. O ato de falar para o coletivo começa a ganhar estabilidade.

Na universidade, predominam as aulas expositivas (maioria feita pelo professor, mas também pelos alunos). As relações com os objetos de conhecimentos já estão (ou ao menos se pressupõe) definidas e os interesses e afinidades começam a se configurar em torno dos saberes, razão pela qual a aula manifesta um grau, às vezes, elevado de interação dialogada. No entanto, os sujeitos que aí estão reconhecem a sala de aula como um domínio no qual só são possíveis certas ações e não outras. De modo geral, ao longo de todo o percurso de escolarização, flagra-se uma variedade de ambientes e formas de se posicionar, tais como “interesses diversificados, níveis de formalização e de formação, organização e uso do tempo” e, sobretudo, variedade de interação entre participantes e destes com os objetos de conhecimentos. Tal complexidade impede que a aula seja um gênero homogêneo e bem delineado (Marcuschi, 2005, p. 49).

O *corpus* mobilizado permite tratar a complexidade que envolve a realização de uma aula, focalizando a diferença existente em cada nível de ensino ou mesmo as existentes em um mesmo nível. Interessa focalizar, a partir de situações micro, a complexidade das relações entre professores e alunos na perspectiva de um eu que ensina e outro que aprende ou vice e versa. Esse aspecto é central para a realização do ensino aprendizagem e, portanto, para a compreensão das especificidades e/ou similaridades que surgirão entre os discursos analisados. Sendo assim, o foco é a experiência do diálogo, do confronto e das oposições ao outro. Tal recorte vem da necessidade de compreender como a vida em sala de aula é discursivamente construída por sujeitos professores e alunos e, sobretudo, como, no interior dessas construções mais amplas, constitui-se o processo de aprendizagem.

Nas últimas décadas, muito se produziu em torno do que não é desejável na sala de aula e, no âmbito dos estudos

linguísticos, o eixo majoritário localizou-se no estudo de como a linguagem é ensinada. Em torno dessa questão central, a meu ver, existe a linguagem usada para ensinar, que são os recursos languageiros a que professores e alunos recorrem para interagir em torno do objeto de conhecimento e/ou para fazer a aula acontecer ou não. Nesse sentido, o *corpus* mobilizado neste artigo pode ser visto como uma espécie de excesso ou movimento discursivo complementar, mas não menos importante, que professores e alunos fazem para colocar em pauta (ou para retirar) determinada questão ou atividade de ensino.

Nos tópicos que seguem, apresento três sequências que podem ser consideradas exemplos de situações em que práticas visando ao ensino são invadidas por ações resultantes do próprio movimento de alunos e professores no interior da sala de aula.

Silêncios e desencontros de objetivos na sala de aula

Devido à própria dinâmica de funcionamento da aula, o silêncio impõe limites às interações e causa uma espécie de truncamento porque exige do interlocutor o esforço de fazer deduções, avaliar e apresentar questões que, quando respondidas, sinalizam possíveis explicações/compreensões para aquilo que, na realidade, atesta um tipo de recusa. Assim, o silêncio, quando ostensivo, constitui um incômodo resultante das dificuldades para trabalhar com suas possibilidades de significações. Tanto professores como alunos recorrem ao silêncio com objetivos diferenciados. O professor geralmente fica em silêncio para expor uma avaliação, geralmente negativa, das ações do aluno. Já este tem no silêncio um recurso que aponta para múltiplas possibilidades, incluindo a avaliação da própria atividade de ensino. Geralmente, na sala de aula, o aluno tem uma margem maior de mobilização do silêncio para responder às ações do seu principal interlocutor.

Na sequência discursiva abaixo, a aluna responde com silêncio aos vários questionamentos da professora que, conforme pode ser observado pelo desfecho da interação, finaliza com resposta subjetivo-emotiva diante do fracasso no estabelecimento de diálogo. O silêncio na sala de aula assume caráter

contraditório, pois é reivindicado para estabelecer limites ao transbordamento da fala e refutado quando usado para negar o estabelecimento desta. O silêncio absoluto não é aceito com naturalidade principalmente quando vindo do aluno. Falar muito e não falar nada são, portanto, posições que ele não pode assumir porque as interações pressupõem intercâmbio comunicativo. Vejamos a sequência:

AEF4S

[...]

- 01 P P/ vamos fazer a tarefa vamos/ deixa eu ver o que
02 você já fez (...) aqui não tem nada escrito e já
03 estamos pra lá do meio da aula (.) o que você fez
04 esse tempo todo//
05 A ((silêncio))
06 P olha não é a primeira vez que isso acontece/ na
06 segunda-feira você também não fez nada ficou a
07 aula inteira quieta fazendo de conta que não
08 estava aqui/ você está com algum problema// quer
09 contar pra tia o que está acontecendo//
10 A ((silêncio))
11 P se você continuar assim a tia vai ter que chamar a
12 sua mãe/ (...) a tarefa está difícil// você
13 entendeu o que a tia explicou//
14 A ((balança a cabeça afirmativa))
15 P então vamos escrever vamos/ se você não falar eu
16 não tenho como te ajudar/ (..) você tá doente//
17 tá triste por causa de alguma coisa// P é
18 preciso fazer a tarefa/ vamos escrever vamos/ aqui
19 ta o seu lápis/
20 A eu num quero escrever\
21 P mas por que você não quer// a gente vem para a
22 escola pra aprender escrever não é//
23 A (*inaudível*)
24 P eu não sei mais o que fazer com você\
25 insiste que deve ser muda
26 A (*silêncio*)

[...]

No caso acima, a professora responde ao silêncio da aluna com uma espécie de manifestação verbal de impotência - “eu não sei mais o que fazer com você” -, pois a interlocutora não só

coloca a relação de hierarquia em xeque como também provoca mal estar. Aqui, pelo silêncio, o sujeito escapa, desliza para um campo em que a presença do outro sofre restrições. Não cabem (e não são possíveis) explicações precisas para o silêncio da aluna, uma vez que pode ter razões múltiplas. Para Orlandi (1997, p. 44), há “o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício de poder, o da derrota da vontade etc.”.

Na sequência acima, o silêncio surge como forma de resistência devido ao desencontro de objetivos e desejos, uma vez que a professora parte do princípio que, por estar na escola, a aluna quer aprender a escrever. Embora possa ser uma reação local, situada, no momento da interação, não existe concordância entre as interlocutoras: “eu num quero escrever\”. Não há convergência de objetivos. Esse é um dos pontos centrais para explicar o surgimento do discurso de emoção na sala de aula, pois o aluno geralmente não se opõe ao professor por meio de negações verbais explícitas, mas através do silêncio. O trabalho visando romper o silêncio pelo convencimento da necessidade de diálogo ou pelo exercício de autoridade, sobretudo das fases iniciais de escolarização (na universidade o silêncio do aluno já não provoca incômodo; ao contrário, é apreciado), envolve relatos afetivos da parte do professor. Em muitos casos, a discursivização das emoções provoca no aluno desconforto e a necessidade de mudar a situação, embora isso nem sempre implique na mudança do problema que levou à adoção do silêncio. A verbalização cotidiana dos estados afetivos subjetivos, ao contrário do que ocorre nas situações que envolvem grandes acontecimentos, não é posta como tema a ser discutido entre os interlocutores. Geralmente, a verbalização do sentir ou a possibilidade de surgimento deste é discutido quando vindo de outro aluno. Do professor, é forte recurso, contextualizado, cujo objetivo é sempre provocar o engajamento do aluno. Digo contextualizado porque os enunciados de emoção são cercados por situações que justificam sua enunciação.

A aula como locus de múltiplas ações de linguagem

Na sequência discursiva seguinte, a aula foi iniciada com o anúncio da “visita na sala” e a informação da professora de que isso exigiria que cada aluno se apresentasse. A novidade impôs suspensão no ritmo cotidiano e transformou a apresentação em uma atividade heterogênea devido às interpretações e avaliações que cada aluno fez do que lhe foi proposto. Por isso, é uma clara demonstração de como os interlocutores, mesmo em situação assimétrica como é o caso da sala de aula, revezam-se nas posições de falantes e ouvintes para participarem e/ou reconstruírem as produções feitas pelo comunicante. Por serem as interlocuções um quadro em construção, o revezamento de posições possibilita ao interlocutor intervir na construção de discurso do outro por meio de ações diretas ou pelo que enuncia como resposta à atividade tema. Trata-se de um tipo de ação cuja instabilidade não se classifica como o oposto ao uniforme e sim como o produto do diálogo entre alteridades.

Vejamos a sequência discursiva abaixo:

AEF2S

[...]

- 02 P bom dia::: crianças/
03 AA bom dia:::↑=
04 P (..)hoje nós temos visita e po::r i::sso nós vamos
05 começar falando os nossos nomes ((os alunos
06 começam a fazer o círculo por conta própria))
07 A tia a P tá conversano
08 P D/ (.) D/ agora nós vamos organizar (.) o:h D
09 entra(.) agora nos vamos organizar pra poder todo
10 mundo falar (.) é para ouvir todas as crianças (.)
11 pra tia M conhecer tá
12 bom :::// (.) diz que o seu nome é D (.) ela já
13 deve até saber mas as outras crianças ainda não
14 falaram
15 A eu sou D N eu moro bem longe daqui
16 A D (.) D (.) D↑
17 P xi::: (.) o C/ vamos organizar para falar um de
18 cada vez (.) vamos recomeçar aqui do I (.) ele vai
19 se apresentar e depois a gente vai falando aqui ta
20 bom:// (.) deixa ele falar vai querida

- 22 A oi eu sou o I eu moro aqui perto da escola\
23 A o:h ti::a eu quero fazer desenho hoje=
24 P =espera um pouquinho V é um de cada vez (.) daqui
25 a pouco você fala tá bom/
26 A eu sou V M\
27 P pode falar (.) todo mundo ouviu o que ela falou//
28 AA não:::↑
29 A ela não falou ainda (.) eu não escutei/
30 P e você quem é//
31 A eu sou a E\
32 P fala pra ela o seu nome to:do\
33 A ela não sabe falar o n[ome dela/
34 P [ela sabe falar sim (.) ela
35 é um pouco tímida não é querida=
36 A =agora é a V que vai falar/
37 P não D/ deixa cada um falar o nome (.) pode se
38 apresentar querida (.) como é que é o seu nome
39 mesmo// diz pra tia como é o seu nome ((retornando para
40 a aluna que tinha falado baixo))
41 A eu ch[amo:: V M/
42 A [como eu quero (.) como eu quero ((cantoria))
43 P espera um pouquinho V depois você canta tá/ (.)
44 muito bem V/ o próximo/
45 A eu sou o F B R
46 P olha que nome compri::do/
47 A eu sou a K\
48 P eu sou K (...)=
49 A =tia:::/ ontem eu fiquei doente eu tava com febre/
50 a minha cabeça tá d[oendo
51 A [hoje é que dia tia//
52 P hoje é quinta-feira D (.) você senta senão os
53 coleguinhas vão vão ficar escondidos atrás de você
54 (.) senta no seu lugar vai/ (...) sua cabeça ainda
55 tá doendo//
56 A tá tia
57 P se continuar nós vamos ter que chamar sua mãe
58 ((seguem as apresentações))
[...]

O enunciado “hoje nós temos visita e po::r i::sso nos vamos começar falando os nossos nomes” institui formalidade (entre parceiros não há necessidade de apresentação). O tom solene do

enunciado, dependendo da classe social, é comum no contexto familiar das crianças, pois são as mães que geralmente avisam: “Hoje temos visita e, por isso, comportem-se”. A escola, no sentido mais amplo, também faz algo semelhante quando prepara os alunos para receber autoridades. São enunciados que buscam circunscrever em qual regularidade o discurso deve estar inserido e, tanto no contexto familiar como no escolar, sinalizam a necessidade de adequações dos modos de falar e de se portar. É na inter-relação com esses outros discursos que pode ser lido o enunciado (03) no qual o aluno denuncia a conversa do colega imediatamente após o anúncio da professora: “ti:a a P ta conversano”. Como a linguagem é um meio de ação que coloca em jogo diferentes maneiras de compreensão de um determinado acontecimento ou diferentes maneiras de os sujeitos se colocarem em interações com o outro, com esse enunciado o aluno chama a atenção da professora para a falta de ordem da aula e também se posiciona como alguém ciente das regras de funcionamento do dizer quando se tem visita. Ou seja, responde de modo consensual ao que foi proposto e, por isso, desencadeia já uma avaliação das ações que estão ocorrendo no seu entorno.

A professora corrobora a leitura ao convidar outro aluno para entrar e assumir um lugar no grupo porque é preciso ouvir os demais. Quem não conversa e se mantém no lugar demonstra que já aprendeu a ouvir/respeitar o outro. Tal conhecimento tem desdobramentos e implicações maiores que podem ser vistas como meios para: a) conhecer os modos de funcionamento do gênero discursivo válido em sala de aula; b) saber os modos de se relacionar com os diferentes interlocutores que se presentificam nesse contexto; c) conhecer a relevância dos temas a serem postos em pauta. Estudar pressupõe tomar conhecimento dos saberes formais e saber se relacionar com os momentos de construção desses saberes. Daí o trabalho instrucional da professora – “xi:: (.) o C/ vamos organizar para falar um de cada vez (.)” – ou avaliativo do outro aluno – “ela não sabe falar o n[ome dela/”. Esses enunciados põem o professor, o aluno e o visitante como a medida de construção do discurso: é a voz que se insere na produção como condição necessária para que o dizer se realize de uma forma e não de

outra. É por essa perspectiva que, se visto no conjunto, o enunciado que denuncia a conversa intempestiva é uma resposta local, cuja significação anuncia a incorporação de regras e saberes e as modificações que esses promoveram no sujeito responsável pelo enunciado.

Entretanto, é porque se sabe da existência dos interlocutores que o discurso se realiza de um determinado modo e não de outro. Os enunciados produzidos nas interações são construções a duas vozes, que podem estar posicionadas em horizontes distantes ou não. O desenrolar das apresentações, por exemplo, traz temas que afetam o cotidiano de cada aluno, tais como a enunciação do nome seguido da explicação de que mora perto ou longe da escola. Como compreender a seleção de tal informação na oposição com a simples orientação para que dissesse o nome? Qual a relação entre o nome e a distância entre casa e escola? O tema surge porque interfere no horário de chegada à escola. São comuns os pedidos dos professores para que, mesmo morando longe, os alunos façam esforços para não chegarem atrasados. Também é comum os pais e, em muitos casos os próprios alunos, explicarem o atraso pela dificuldade de vencer as distâncias entre a casa e escola. Há um conflito cotidiano em torno do problema porque envolve críticas, avaliações de parte a parte, que atingem e definem o estatuto de cada aluno como pertencente ao grupo dos que moram longe e, por conseguinte, chegam atrasados.

Além disso, morar longe diz inclusive do estatuto econômico da família de cada um. A distância funciona como um índice de diferenciação e, portanto, dizer para um terceiro (que adentra a sala) qual é a sua localização geográfica é um recurso para definir, de antemão, o lugar que ocupa no interior do pequeno conflito cotidiano. A antecipação, aparentemente sem razão, responde ao ritual de abordagem da questão: é no início da aula que o professor e/ou coordenadores tratam dos problemas relacionados aos atrasos e faltas. Cientes de que existem vozes que avaliam os acontecimentos ligados ao morar longe ou perto, os alunos, embora não tendo clara qual a posição da interlocutora que acaba de se inserir no seu horizonte discursivo, antecipam informações para orientar possíveis

avaliações. Esse enunciado, porque responde a outros que o precederam, torna-se uma oferta antecipada de contra-palavras com o objetivo de produzir determinações para que a interpretação do interlocutor seja a mais próxima possível da desejada pelo locutor.

O sujeito que se enuncia é atravessado por desejos, paixões, curiosidades. Suas enunciações não visam somente estabelecer determinações que garantam os movimentos interpretativos do interlocutor. Há também um trabalho com o objetivo de garantir para si um retorno favorável. Na outra face das enunciações, têm lugar legítimo as estratégias de convencimento pela vias da sedução e das antecipações de temas. Na sala de aula, devido ao número de interlocutores a que o professor responde, o protocolo antecipado de um desejo funciona como garantia de concessão. Obviamente, aquele que se antecipa precisa conhecer e seguir as regras de adequação ao tema e ao discurso. O enunciado “o:h ti::a eu quero fazer desenho hoje” expõe um sujeito que trabalha para inscrever o seu desejo na pauta dos múltiplos temas irrompidos paralelamente às apresentações. Cotidianamente, no lugar de começar com as apresentações, a professora colocava em discussão os encaminhamentos de parte de aula, tais como escolher um texto na biblioteca para ler em sala e definir quem faria a leitura. Como tais atividades eram objetos de disputa e como o aluno inclui no seu projeto de ação discursiva a previsão possível das ações dos seus interlocutores, torna-se relevante não a enunciação do seu nome para a visitante (isso respondia ao desejo da professora) e sim o que queria fazer naquela aula.

Ao longo dos processos de escolarização, a antecipação é utilizada como recurso que o aluno tem para construir a imagem de quem domina determinado assunto. Na universidade, momento em que as afinidades com os saberes já estão mais delineadas, o discurso do professor passa a ser atravessado por complementações ou comentários sobre o tema em pauta. São enunciados que deixam de apontar um sujeito cujo discurso está centrado no “eu quero fazer desse modo” para apontar um sujeito que deseja dizer “eu sei falar desse modo”. A hipótese assumida é a de que esse movimento discursivo se constrói

ancorado em diversas identificações, inclusive afetivas, formadas entre professores e alunos. A compreensão e a seleção dos acontecimentos enunciados são fortemente dependentes dessas identidades.

No bojo das interpretações do que seria relevante para o momento da aula (49), outro aluno informa que no dia anterior estava doente, o que se coaduna com a necessidade de explicar atrasos e faltas, pois o enunciado “=tia:::/ ontem eu fiquei doente eu tava com febre/” permite a conclusão de que, no dia anterior, faltou à aula. Porém, o enunciado comporta um objetivo mais amplo. Ficar doente para a criança é um acontecimento que se traduz em cuidados especiais das mães e, na escola, das professoras. É razão para cuidados afetivos como dispensa de maior atenção e consideração sobre o volume de trabalho que se deve realizar. Esse enunciado pode ser um meio para se pôr como sujeito merecedor de cuidados ou é simplesmente o ato de contar de si para o outro. Nessa fase de escolarização, o aluno frequentemente narra ao professor o que lhe acontece fora da sala de aula (nas fases subsequentes, faz tais relatos em condição de confiança). Esse ato de recontar, no Ensino Fundamental, pode ser considerado uma espécie de “confidência aberta” porque é tão somente dirigido à professora, embora não evite que os demais sejam também expectadores.

A emergência da confiança aberta resulta de especificidades próprias a esse momento de escolarização. A meu ver, a criança da primeira fase do Ensino Fundamental ainda não se vê totalmente limitada pelas regras de seleção do dizer e, por isso, não há separação entre o mundo vivido na escola e o fora dela; ou entre saber formalizado e mundo da vida. Com o avanço da escolarização, o atravessamento de temas e de acontecimentos cotidianos deixa de ocorrer. Para a criança que recorre à confiança aberta, a escola ainda pode ser o lugar de discussão dos dois temas. O professor é o sujeito que, devido à posição que ocupa, é interlocutor de diferentes temas discursivos cuja emergência é justificada pela relação de afetividade.

Na universidade, por exemplo, o aluno não aborda com frequência os acontecimentos ligados ao plano pessoal (e quando o faz é em forma de confiança mesmo), mas, sim, os que estão

relacionados às teorias, às afinidades de saberes e obras literárias que lhe interessam. Entretanto, dizer o que acontece na vida pessoal ou no plano dos saberes é uma forma de dizer ancorada no valor afetivo do interlocutor. Trata-se de um discurso que busca construir e/ou manter identidades e proximidades com o professor. Na sequência, o sensível é o elemento preponderante na construção das enunciações porque estas têm por fim conseguir a empatia do interlocutor, seja com relação à falta no dia anterior, seja com relação ao esforço feito para estar presente na aula em questão.

Em termos de flechamento do tema da aula, quando consideramos o conjunto da sequência discursiva, mesmo os enunciados que diretamente trataram das apresentações foram atravessados por interrupções, pedidos para que um ou outro aluno falasse em voz alta e, principalmente, cada enunciado foi atropelado pela pressa para tomar o turno de fala. As correções feitas tanto pela professora como pelos demais alunos – “A: ela não falou ainda (.) eu não escutei/; P: ela sabe falar sim (.) ela é um pouco tímida não é querida” – são ações de linguagem que equivalem a “pequenos nada”, “pequenas e invisíveis intervenções” que gradativamente inserem o aluno em um sistema amplo de interações. Esse movimento de inserção não funciona somente para quem sofre as ações de linguagem, mas também para aqueles que as praticam. Ou seja, é em razão dessa dupla face que denunciam e enunciam interpretações e avaliações que incidem sobre os sujeitos (ela é um pouco tímida) e sobre as formas de organização das práticas e objetos de conhecimentos.

Os encontros e desencontros de temas ganham materialidade por causa do diálogo com a alteridade – o professor, o conjunto de alunos, o coordenador, a visitante, a proposta da aula, a família etc. – e orientam as representações de si mesmos (cada aluno) e dos interlocutores. As interações que se constroem no diálogo com uma história imediata e mediata se estabelecem e são condicionadas pelo caráter do encontro, mas também são lugares de surgimento do novo, do que transforma a aula em um acontecimento aberto a novas construções a partir do já construído.

Sujeição [o tema é sempre definido pelo professor] e criação concomitantes [o aluno entra com a sua contrapartida pelo que isso lhe diz na relação com sua história], porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa só voz, muitas vozes. (Geraldi et al, 2007, p. 110)

A ambivalência resultante desse dialogismo interacional (a aula se transforma no espaço de múltiplas e diferentes ações verbais) remete ao que Prigogine (1996) chama de bifurcações que dão margens ao imprevisto, ao acaso, ao surgimento do novo e, a meu ver, possibilitam o surgimento dos modos diferenciados de sentir e viver as ações escolares.

O corpo que pode ser tocado pelas palavras

No que tange ao entrecruzamento e à antecipação de temas, é necessário assinalar que não se trata de uma característica exclusiva da aula no Ensino Fundamental. Em sendo a escola um lugar de estabelecimento de disciplinas, poder-se-ia argumentar que a quebra do ritmo, tal como ocorreu na sequência analisada, é consequência de os alunos pertencerem às fases iniciais de escolarização e, por isso, ainda não manusearem com clareza os códigos e regras de funcionamento do discurso em sala de aula. A experiência de participar de forma aberta da aula seria uma inexperiência com os controles pedagógicos. Obviamente, há um sujeito infante que participa, de modo aparentemente ingênuo, do discurso, porém, em maior ou menor grau, as bifurcações trespassam a aula em todos os níveis de ensino. Numa aula gravada na universidade, mediante a introdução do tema ligado à leitura, desencadeou-se o seguinte diálogo entre professores e alunos.

AU
[...]
1434 A1 professora/ não sei (.) têm umas coisas que
1435 eu gostaria de analisar porque a pergunta
1436 era:: qual o livro que marcou a sua vida//
1437 mas eu por exemplo sou leitora e os meus pais
1438 não eram mas me obrigou a ser uma leitora (.)

- 1439 eu queria brincar e o meu pai ficava no meu
1440 pé (.) então de alguma forma a formação da
1441 minha família me ajudou no sentido de me
1442 forçar a ler [...] acho que não dá para tirar
1443 uma porcentagem de uma pergunta que não foi
1444 feita=
1445 A2 =porque no meu caso mesmo foi a família que
1446 me levou a ler [...]
1447 P esse papo aí é muito importante (.) algo aí é
1448 muito importante mas não concordo com vocês
1449 até que vocês saibam o seguinte: é diferente
1450 eu dizer eu me formei leitora em obediência a
1451 uma influência familiar assim como me tornei
1452 A B C D E F G H E se não tivesse havido uma
1453 certa intervenção eu não teria me tornado se
1454 você me disserem assim:: é mui::to (.) muitas
1455 pessoas se tornaram qualquer coisa em
1456 obediência ao comando familiar// aí se eles
1457 forem bons filhos qualquer coisa que for
1458 mandado eles se tornarem eles se tornaram (.)
1459 se for leitor é leitor se for matemático é
1460 matemático [...] até aí nós não estamos
1461 sabendo nada da subjetividade da pessoa nós
1462 só estamos sabendo da subjetividade da pessoa
1463 quando ela me diz qual foi o livro que me
1464 marcou não o que alguém me mandou isso para
1465 mim fez diferença [...]
1466 A3 [...] quando eu trabalho literatura infantil
1467 mas eu não:: não tenho acho que eu me permito
1468 me censurar (.) é evidente que eu quero que
1469 eles tenham um contato com literatura mas eu
1470 quero que eles leiam ponto/leiam porque:: mas
1471 que eles leiam (.) eles têm uma capacidade de
1472 não só de decodificar a palavra mas de
1473 entender (..) de fazer uma leitura mesmo
1474 daquilo que eles gostam (.) ou seja conheço
1475 gente que é leitor de jornal (.) assim gente
1476 que ama ler jornal e não leu um livro de
1477 literatura (.)então a gente está com mania de
1478 dirigir muito essa história da leitura para a
1479 literatura ter gosto pela literatura [...]
1480 P é um outro problema o seu nome é A// você

1581 está falando de outro assunto (.) esse
1582 assunto que você está falando aí nós nem
1583 começamos sonhar em tocá-lo=
1584 A1 não é porque:: nós estamos falando da leitura
1585 do gosto pela leitura e a gente está falando
1586 do gosto pela literatura=
1587 P =você pode me lembrar de falar essa outra
1588 pauta depois (.)mas não é esta pauta que nós
1589 estamos fazendo agora (.) agora nós estamos
1590 na pauta específica de: fazer um levantamento
1591 aqui sala de como chegar alguém independente
1592 de que mandaram ela fazer e fazer o que ela
1593 f[az
1594 A4 [o contato com ver a coisa eu acho que é::h
1595 isso/
1596 P eu concordo que essa é uma condição
1597 necessária mas não é suficiente se nunca viu
1598 não vai gostar lógico que é isso mesmo (.)
1599 mas ver não garan::[te
1600 A4 [então se você valorizar
1601 você chamar a atenção do outro (.) hoje eu
1602 estou lendo um livro da área de psicologia
1603 que fala sobre a descoberta de si mesmo esse
1604 livro para mim serve como um apoio para
1605 pensar essa questão da leitura é um livro
1606 muito importante para mim (.) hoje eu tentei
1607 achar esse livro porque ele é muito
1608 importante. E eu falei para os meus alunos
1609 comprarem oi uma professora minha que indicou
1610 (.) ela falou muito do livro na época eu
1611 estava passando um mal estar tão grande que
1612 ter lido aquilo ter encontrado foi assim a
1613 busca de si mesmo [...]
1614 A ô:h C o que você podia falar para gente é que
1615 tem muitas coisas fora por exemplo está
1616 pedindo o primeiro livro que a gente se
1617 tornou leitor se apaixonou pela literatura ou
1618 foi uma coisa que te marcou que foi [...]
1619 P eu vou contar pra você mas deixa eu fazer
1620 um::uma ressalva(.)eu tenho certeza absolu:ta
1621 que eu falei uma coisa que vocês não ouviram
1622 (.) a coisa era/ nós vamos entrar nesse

1623 assunto ((sobre leitura)) mui::to divagar (.) esse
1624 assunto é MUITO complicado/ precisa levantar
1625 vá::rios aspectos/ nós fizemos um gran::de
1626 percurso falando de gramática e hoje nós
1627 estamos começan::do a mudar de assun:to e
1628 nós vamos falar bastan:te disso (.)
1629 cês admitem que eu falei isso//
1630 AA han han↑
1631 P vocês admitem que estão todos querendo pegar
1632 a conjunção e ta aqui↑ ((risos)) não fiz
1633 isso/mas iche/ estamos assim cal:[a\
1634 A [no
1635 vestibular\
1636 começan:do a olhar pro fenômeno
1637 para poder/ não tem o então aí (.) o se então
1638 não vai surgir numa aula e nem duas [...] é
1639 se:: e o então virá l[á::
1640 [um
1641 pouco distante\
1642 na frente [...] isso é uma
1643 ferrada em vocês (.) ao mes:mo tempo que eu
1644 tô dando essa ferrada em vocês/ eu acho
1645 absolutamente indelicado que vocês
1646 façam isso (.) e tenho até minha hipótese do
1647 porque vocês fazem\
1648 (.) se vocês vieram
1649 fazer letras necessariamente vocês são
1650 apaixonados por a leitura (.) e/ tem uma
1651 relação que é visceral:: com a literatura
1652 assim como eu tenho também ((tosse)) primeiro
1653 que falar de um assunto que pega a gente
1654 assim mai::s/ (.) mas em outro lugar do
1655 corpo/ que é a história da gramática/ a gente
1656 começa a ficar bem inflama/do
1657 (.)em especial porque é difícil admitir
[...]

Se os alunos da sequência anterior ainda estão iniciando a entrada na cultura letrada, os desta já ocupam lugar de sujeito de saber¹. É, inclusive, pela consideração de tal posição que a

¹O termo “sujeito de saber” será usado para definir o sujeito que os processos de escolarização buscam construir. Tal definição está livremente associada às teorias de Foucault (1975, 1984). Segundo o autor, a escola está indissociavelmente implicada na fabricação de um sujeito que possui modos de se comportar, de

professora procura ordenar os discursos, criticando a antecipação de questões que deveriam ser discutidas com certa parcimônia ao longo do curso. Para a aula em questão, o objetivo foi circunscrito da seguinte maneira: “eu pedi que para quem estava aqui no fim da aula passada oito ou dez pessoas que trouxessem para a gente um livro que marcou a sua vida (.) selecionassem um pedaço para ler e contassem para a gente porque esse livro marcou a vida”. O que tinha sido proposto como ponto de partida para pesquisas e reflexões, devido ao valor que assumia para cada aluno, transformou-se na razão de um debate atravessado pelas paixões resultantes da história de leitura de cada um. Ou da experiência do que aconteceu para que cada um se transformasse em um leitor e para que elegeesse um livro específico. Nesse sentido, a crítica teve como objetivo disciplinar: a) o olhar para o tema; b) o aprender a narrar a si próprio (na relação com o tema); e c) o aprender a explicar as relações mais amplas de aprendizagem (são futuros ou já professores discutindo o ensino da leitura) da leitura na inter-relação com as teorias propostas. O alvo, sem dúvida, é a necessária constituição e ordenação desse sujeito de saber.

Ocorre que explicar porque um livro marcou as suas vidas significou rememorar relações com pais, avós e, sobretudo, professores. Pela rememoração entraram em tema especificidades de aprendizagem e de construção de afetividades pela leitura. Cada turno de fala, vindo do professor ou dos outros alunos, aciona memórias, valores e desejos de se posicionar. As enunciações põem em evidência os conhecimentos dos interlocutores e da situação e, a partir disso, posicionam-se de acordo com suas respectivas interpretações e avaliações. Estão baseadas na relação visceral e apaixonada que nutrem pelo tema. A implosão da aula que a professora adequadamente explica como a consequência “de um assunto que pega a gente assim mai::s/ (.) mas em outro lugar do corpo” resultou da entrada em

dizer, de se ver na relação que estabelece com os espaços sociais em que está inserido. Esse saber resulta do fato de os discursos de ensino estabelecerem diferenciação, presenças, exclusões, saberes, verdades acerca dos modos de ser, pensar e agir para os indivíduos. Em suma, o saber que esse sujeito possui engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes.

cena de um sujeito cujo discurso não estava somente baseado na lógica da ação, mas, sim, com base na lógica da paixão. Para além da necessidade de responder à proposta da aula, às questões, às dúvidas, a pressa foi essencialmente guiada pela reflexão que os alunos fizeram sobre si mesmos. Algo que ocorre também na sequência analisada no tópico anterior, com a diferença que lá os alunos mobilizaram uma memória imediata dos acontecimentos e ações para construírem o discurso. Já os da sequência de agora implodem o tema por causa da experiência de um vivido mais distenso.

A possibilidade de ser tocado pela linguagem resulta sempre da experiência nascida nas interações com o outro, o que remete a construções de relações afetivo-emocionais concretas. Creio que Bakhtin (1929, p. 95) indiretamente explica esse movimento interdiscursivo ao afirmar que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.”. Em tal concepção está presente um sujeito cujo ato de escutar, por se sustentar em saberes e valores culturais e sociais, foi construído com base na experiência daquilo que lhe aconteceu, tocou e transformou-o. Seguindo Larrosa (2004), se colocarmos a experiência como resultado do vivido, e o sujeito como esse ser que pode ser tocado pela linguagem, então o discurso de emoção nasce dos esforços de um “eu” que habita um mundo em que a presença do outro é condição de existência. Sendo isso, o ato de pensar sobre um acontecimento implica em não ser indiferente a ele. E é precisamente o tom emocional-volitivo, a entonação que atribuímos ao discurso que marca a não-indiferença.

Considerações finais: a aula como espaço de indeterminações

As discussões apresentadas objetivaram fazer um retrato, com bordas não fixas, do que pode ser contexto de sustentação do processo de aprendizagem. Pelos dados analisados, foi possível por em evidência traços fundamentais para entender os discursos que sustentam as práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula, que são: a) a pluridimensionalidade (refere-se à

quantidade de eventos e tarefas realizadas); b) a simultaneidade (várias dessas ações são realizadas ao mesmo tempo); c) a imediatez (trata-se da rapidez com que as ações acontecem e, conseqüentemente, obrigam o professor a agir em situações de urgência); d) a imprevisibilidade (há sempre um aspecto inesperado, uma vez que nem o professor nem o aluno sabem com certeza qual o direcionamento de cada acontecimento); e) a visibilidade (na sala de aula ambos os interlocutores estão sempre em situação de exposição de si para outro); e f) a historicidade (é o que traz as vivências, saberes externos para o interior da sala de aula) (Gauthier; Martineau, 1999). É nesse espaço que professores e alunos constroem os seus discursos visando responder, interferir ou mudar os rumos dos acontecimentos.

Diante disso, podemos concluir que a construção dos processos de aprendizagem e de conhecimentos se funda sobre um solo frágil, que transforma a aula não em uma trajetória reta e sim espiralada. A fragilidade se instala porque os planejamentos, os direcionamentos são feitos, porém, na realização efetiva, o novo é sempre a possibilidade que pode ganhar materialidade na própria dinâmica da aula, a saber, nas maneiras de abordagem de um conteúdo de ensino, nas respostas do professor a uma pergunta do aluno, nas interpretações e reações deste diante de determinado assunto ou posicionamento do professor e/ou de outros alunos. Os pequenos acontecimentos atravessam e transformam a aula em um evento com garantias sobre como começar, mas não de como terminar.

É uma instabilidade que se assemelha ao que ocorre numa partida de futebol. Nesta, o técnico faz planejamentos, define as posições dos jogadores como se o jogo apresentasse, na sua realização, certa estabilidade. No entanto, no momento em que os times entram em campo, o jogo torna-se um sistema aberto onde a evolução e a irreversibilidade dos acontecimentos exigem o (re)planejamento no instante mesmo em que acontecem as ações. Os jogadores, de nenhum dos lados, agem sempre conforme o esperado e planejado. Por outro lado, a instabilidade é o que pode garantir a vitória na partida. O professor ocupa

posição semelhante à do técnico: planeja e organiza a aula com antecedência, porém precisa estar ciente de que, no momento em que seus interlocutores entram em ação, ocorrem mudanças que transformam a aula em um sistema aberto no que tange à realização efetiva. Ou seja, abre-se para as incertezas, indeterminações e, em certo sentido, para o acaso. Isso tanto no que se refere aos processos interacionais entre sujeitos quanto destes com os objetos de conhecimento. O modo como cada aluno passa a se relacionar com cada disciplina é um atestado dessa instabilidade.

A presença da alteridade é questão central à indeterminação da aula, uma vez que significa, ao mesmo tempo, semelhança e dessemelhança. Esses elementos impedem que, nas interações, se chegue à plena identificação a ponto de reduzir os confrontos. Professor e alunos só se firmam como tais pela impossibilidade de jamais se identificarem um com o outro e cada um consigo mesmo. Embora as posições sejam concebidas em função da instituição escola, na sala de aula as especificidades das experiências geram recriações e/ou repetições dos fazeres e saberes. Tem-se uma rede não linear de diferenças que implode a possibilidade de os discursos serem explicados pela perspectiva do uno. Tanto a palavra do professor como a do aluno não constituem um coro harmonioso, e sim um espaço de discussão, uma arena de lutas, como quer Bakhtin, onde se cruzam e se confrontam valores sociais de orientação contraditória. Em outras palavras, a aprendizagem envolve diferentes níveis de interações, tais como: negociações das demandas, das expectativas, papéis e relações, direitos e obrigações. Isso faz com que a constituição dos sentidos no discurso, seja fundada no confronto de vozes.

A indeterminação faz com que o espaço interlocutivo, independente do peso das determinações sociais, esteja sempre em construção. Esse processo se realiza nas escolhas lexicais, nas atitudes, nos modos de se implicar ou interpelar discursivamente. O uso de um recurso linguístico específico, por exemplo, pode colocar em evidência coenunciadores diferentes e, ao mesmo tempo, presentificar avaliações das ações dos interlocutores. Tal movimento pode ser exemplificado por

seqüências discursivas em que é possível flagrar acontecimentos que se entrecruzam e (re)direcionam os propósitos de realização das atividades. E o redirecionamento nem sempre pode ser visto como resposta opositiva para mudar a aula, mas resulta da interpretação que cada aluno faz acerca de como pode e deve responder aos objetivos propostos. Isso obriga o professor e também os demais alunos a se (re)posicionarem constantemente. Trata-se de uma movimentação que Bakhtin denomina como o próprio da vida em ato. O autor vê nessa incorporação o legítimo lugar de constituição da linguagem, pois as interações envolvem encontros entre sujeitos situados, conhecedores ou observadores no observar e, ao ser o que são, o são na linguagem.

Em suma, a aula, em qualquer nível de escolarização, define-se muito mais pela pluralidade de posicionamentos (devido à historicidade do sujeito e da linguagem) do que pela unicidade. O modo como professores e alunos interpretam (o que inclui a aceitação ou a refutação) suas posições institucionais e as de seus respectivos interlocutores permite a introdução de gestos e ações que são próprias de cada sujeito. Isso muda a configuração da aula em razão da indeterminação que cria. De modo geral, os estudos tomam como tema o caráter formal das interações e, com base nisso, focalizam as regras de circulação do discurso, a força das posições assimétricas na definição do valor e, conseqüentemente, na escuta do discurso. Sem negar a relevância de tratar de tais questões, como já anunciado, há uma espécie de dimensão complementar que faz com que a aula seja um espaço em que há exposição de assuntos ligados aos saberes formais, conversas ligadas à vida cotidiana, discussão e disputa. A presença dessas múltiplas formas de comunicação verbal, ou o trabalho para limitá-las, modifica o quadro das interações voltadas à construção de saberes. O dinamismo transforma a aula em um sistema aberto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel

Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

GAUTHIER, M.; MARTINEAU, S. Imagens de sedução na pedagogia: A sedução como estratégia profissional. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 66, p. 18, 1999.

FOUCAULT, M. (1975). *Estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Ditos & escritos IV. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

_____. *História da sexualidade III: O cuidado de si* (1984). Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque et al. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GERALDI, J. W.; BERNARD, F.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2004.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva. In: _____. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência?. In : _____. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução de Jussara Haubert. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em 03 de abril de 2010
e aceito em 27 de setembro de 2010.

Title: *The class: An event built by multiple language actions*

Abstract: *This article focuses on classroom interactions. This study analyzes discourses produced by teachers and students from two school levels: Elementary and College. The main purpose is to reflect on multiple actions of language that both teachers and students turn to when constructing the teaching-learning process. Based on a dialogical concept of subject and language (Bakhtin, 1929, 1979), I show that, irrespective of the school level, a class is much better defined by the plurality of statements than by their unicity. The way teachers and students interpret – which includes either acceptance or rejection – their institutional positions, the teaching contents and the interlocutors' language actions turns a class into a suitable space for the emergence of each subject's own acts and actions. Trivial incidents constitute and transform a class in an event which ensures the ways to start it but not to end it. This dynamics turns a class into an open and complex system.*

Key words: *Language; class; event.*