

PRÁTICAS DISCURSIVAS NA SALA DE AULA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO: O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA COMO OBJETO DE DISCURSO

Islene Dos Santos Roque Benevides¹
Valdinéia Antunes Alves Ramos²

RESUMO:

Neste exercício de análise, propomo-nos a refletir acerca de cinco episódios de uma aula de história que presentificam comportamentos discursivos de sujeitos que, em uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, desempenham as posições-sujeitos de aluno e de professor. Como noções que parametrizam a análise, temos: Formação discursiva (PÊCHEUX, 1995), Silêncio (ORLANDI, 2007) e Dialogismo (BAKHTIN, 2003) A partir desse aporte teórico, analisamos cenas de uma aula que se constrói a partir do tratamento didático do objeto de ensino “O dia da consciência negra”, com o intuito de analisar de que modo a dinâmica de uma sala de aula, constituída por processos linguísticos, ideológicos e históricos, guarda as movências e atravessamentos de enunciações de outras posições que concorrem para o dizer e o não dizer (re)produzidos na aula. Do mesmo modo, pretendemos averiguar como se constitui o sentido nos sujeitos envolvidos nesse cenário em que um já-dito remete a dizeres/enunciações/discursos anteriormente inscritos historicamente. O gesto de análise aponta para a necessidade da assunção de um olhar discursivo para a sala de aula e, portanto, para se tomar a interação didática como um objeto de estudo complexo e multifacetado. Nossa defesa é de que essa visada discursiva precisa integrar a agenda de estudos sobre e na formação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Discursiva, Formação Discursiva, Silêncio, Dialogismo.

Considerações iniciais

Este trabalho realiza um exercício de análise de uma transcrição de uma aula de História em que alunos de uma turma de 6º ano, de uma escola pública do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, interagem com a professora a partir do objeto de ensino “O dia da consciência negra”.

Da aula-exemplar de análise – do banco de dados do GPLED (Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação) CNPQ/UESB, a que integramos – selecionamos cinco episódios para o trabalho com premissas da Análise do Discurso Francesa e da Análise Dialógica do Discurso, proposta pelo Círculo de Bakhtin.

As discussões, aqui empreendidas visam à desobivialização do que acontece em uma aula em termos das posições discursivas assumidas por alunos e professores, amparadas por bases epistemológicas da AD Francesa, as quais permitem pensar o discurso como lugar de

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

islenechina@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

valdineiaantunes@hotmail.com

reprodução de posições e sentidos, com base em uma concepção de linguagem não transparente, mas opaca, habitada por múltiplos sentidos e vozes.

Além dos pressupostos teóricos da AD francesa, pretendemos dialogar com as premissas da Análise Dialógica do Discurso que permite compreender a linguagem como atividade constitutiva do sujeito que se manifesta no processo de interação. As ideias do Círculo apresentam uma concepção do discurso, como lugar de conflitos de dizeres, “fenômeno ideológico por excelência”, o ambiente onde se trava um diálogo constante entre os dizeres do “um” e do “outro”. (Bakhtin, 2006)

A partir dessas discussões, é possível compreender que “o entrecruzamento de dizeres do outro e as incorporações dos silêncios e silenciamentos provoca efeitos de sentido capazes de possibilitar discussões importantes para uma visada discursiva, que merece e precisa integrar pautas da agenda de formação inicial do professor.” (COELHO; BENEVIDES e RAMOS, 2014, p.02)

Para Pêcheux (1997), o discurso representa uma prática simbólica que remete à formação do sujeito e às condições de produção específicas que não podem ser relacionadas a um indivíduo e a uma realidade, mas a projeções e representações. Já para Bakhtin, o discurso é sempre constituído pelo diálogo com diversos outros discursos. Vivemos em um mundo permeado pela palavra alheia e nessa relação dialógica é que os sentidos são constituídos; por isso, somos sempre responsáveis pelo que o nosso enunciado provocará ao outro. Portanto, em uma análise que envolve cenas da sala de aula, é preciso considerar que docente e discente(s) re(a)presentam-se discursivamente na sala de aula, por meio de seus dizeres e silêncios produtores de sentido.

1 O Silêncio da Palavra ou a Palavra do Silêncio? O Calar que Faz Sentido

Alguns estudos da Análise do Discurso defendem que dizer e silenciar são ações de linguagem constitutivas de sentido e, portanto, marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro.

É, portanto, nessa direção que destacamos o olhar que Orlandi (1999, 2007) tem lançado para o silêncio como um mecanismo de significação fundamental e constitutivo da linguagem, convidando-nos a repensar traços como negatividade e passividade que integram a própria memória discursiva do referente silêncio na cultura ocidental, alargando nossa compreensão de que dizer é também romper com o silêncio e que a nossa reconstituição

identitária, que se materializa fundamentalmente e de modo mais recorrente no intercâmbio da palavra com o outro, também precisa do silêncio para se construir.

Mas de que modo o silêncio pode ser tematizado em termos do espaço sociodiscursivo da aula? De início, registramos que, dentre as especificidades do que socialmente se reconhece como a prática de linguagem aula, tem-se fundamentalmente aquilo que acontece no solo da interação principal e, portanto, aquilo que está sob a gerência do professor. Afinal, cabe à posição-sujeito professor agenciar o funcionamento da palavra em sala de aula, do que faz parte incitar verbalizações e requerer silêncios.

Na aula, não é possível que todos falem ao mesmo tempo ou mesmo que todos falem em todos momentos da aula, o que acaba convocando-nos a flexibilizar a ideia de participação em sala de aula e, conseqüentemente, o lugar que atribuímos ao silêncio. O que estamos dizendo é que para o funcionamento da aula e, portanto, da interação didática, não poderíamos jamais reduzir a participação dos alunos à linguagem verbalizada e materializada em turnos de fala. Se assim o fizéssemos, alunos que não falam não existiriam discursivamente na aula e, portanto, não seriam considerados como parte da turma.

Uma posição que não deixa de lado, o fato de que os sujeitos também participam por meio do silêncio, está de certa forma presente no Círculo de Bakhtin ao afirmar que “o homem participa neste diálogo todo e com toda sua vida: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com seus atos. O homem se entrega todo à palavra e esta palavra forma parte do tecido dialógico da vida humana, do simpósio universal”. (BAKHTIN apud LAPLANE, 2000, p.63). Percebemos, nesse excerto que, mesmo implicitamente, há mais formas de se comunicar além da fala ou escrita, pois o homem participa do diálogo em toda sua inteireza e com toda sua vida.

O estatuto do silêncio na aula, e mesmo seus possíveis significados em uma proposta de trabalho que se dedicasse a uma tipologia do silêncio na aula, é um objeto complexo que precisa ser tematizado considerando a prática de linguagem aula na cultura ocidental e as representações/motivações da cultura escolar local que levam os sujeitos a tomar a palavra ou a se silenciarem. Vejamos de que modo a abertura da interação didática da aula-exemplar de nossa análise, permite que realizemos alguns apontamentos sobre o lugar do silêncio na sala de aula.

Episódio de aula 1

1 P: tem alguém que está com livro de hisTÓRIA?...

- 2 **Raul:** profe/ o dever...
- 3 **P:** alguém está com o livro de história?... ... livro de HISTÓRIA aí por favor
- 4 **Rafael:** pode ser o livro de matemática?
- 5 **P:** quem está com o livro de história aí faz favor... ... ((*Vitor Nunes e Vinícius estão atrasados, entram na sala de aula e param para conversar com Ítalo que se senta perto a porta e juntos assistem televisão em um celular*))... ... OI... psiu...eu estou aqui ((*repreendendo Vitor Nunes, Vinícius e Ítalo*))... ... gente tem alguém que ESTÁ com o livro de história AÍ por favor
- 6 **Vitor Nunes:** não
- 7 **P:** não? ninguém está? ((*Raul se levanta e vem mostrar o caderno para P*)) pode levar lá pra mim ((*se dirigindo a Raul*))
- 8 **Raul:** não... não é isso não...eu queria mostrar pra senhora esse exercício aqui ó ((*mostrando para o caderno*)) que a senhora pediu aquele dia e não corrigiu
- 9 **P:** unrum... o::lha gente... psiu... é:: hoje nós vamos falar um pouquinho sobre o dia NACIONAL da consciência negra ...

Vemos, no turno 1, a professora, (P), abrindo a interação didática endereçando a palavra a um grupo de 26 alunos demandando uma resposta à questão “**P:** tem alguém que está com livro de história?...”. P não recebe uma resposta a esse primeiro turno de fala, já que apenas o aluno Raul toma a palavra, mas o faz para outro fim (lembrar P do dever de casa solicitado). Se apenas Raul toma a palavra, isso significa que outros 25 alunos presentes na sala silenciam-se frente ao turno de fala 1 de P.

Esse silenciamento, em sala de aula, repercute discursivamente como falta de engajamento interacional, o que leva P a reformular a demanda, em seguida, no turno de fala 3: “**P:** alguém está com o livro de história?... ... livro de HISTÓRIA aí por favor”...)).

Na sequência, no turno de fala 4, lemos o aluno Rafael responder a P, entretanto, o faz de modo pouco colaborativo à demanda de P, o que leva P, no turno de fala 5, continuar endereçando sua pergunta: “**P:** quem está com o livro de história aí faz favor... ... OI... psiu...eu estou aqui ((*repreendendo Vitor Nunes, Vinícius e Ítalo*))... ... gente tem alguém que ESTÁ com o livro de história AÍ por favor”, sendo respondida apenas pelo aluno Vitor Nunes no turno de fala 6.

Vemos, ainda, que essas tomadas da palavra pelos 3 alunos ainda não satisfazem a P, afinal ela está interagindo com um grupo de 26 alunos e procurando um significado para o silêncio dos outros 23 alunos.

No turno de fala 7, P ainda continua investindo em sua demanda: “**P:** não? ninguém está?”, de modo a retomar a fala de Vitor Nunes (no turno 7), único aluno a responder de modo esperado por P, e também atribuir significado ao silêncio de todos aqueles que se calaram.

É no turno de fala 9 que P aceita o silêncio do Grupo desistindo de receber respostas e abre a aula em termos do tratamento do objeto de ensino “O dia da consciência negra”.

Essa cena de sala de aula ilustra o quão presente e constitutivo pode ser o silêncio nas interações professor-alunos na aula, o que, sem dúvida, corrobora para a premissa de que o silêncio também é um modo de o sujeito se inserir no sentido. O silêncio significa, mas o que ele poderia significar no episódio de aula analisado? Falta de engajamento interacional? Desrespeito à face de P? Apatia? Distração?

As reformulações de P à demanda de saber quem haveria trazido o livro didático de História para a sala de aula apontam, a nosso ver, para uma tentativa de significar o silêncio, isso porque:

o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2007, p. 29).

A rotina da escolha dos alunos de tomarem a palavra ou silenciarem na aula desponta como um dos aspectos constitutivos para a construção e reconstrução de suas identidades de aluno e, conseqüentemente, o agrupamento deles no interior de certas formações discursivas de aluno socialmente reconhecidas e referenciadas no discurso docente como: bom aluno, mau aluno, aluno participativo, aluno não-participativo, aluno atento ou desatento, aluno quieto, aluno agitado, dentre tantas outras possibilidades de adjetivação. Isso porque o sentido e o sujeito são construídos mutuamente, num jogo de múltiplas formações discursivas em contato. Como formação discursiva, compreendemos: “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito...” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Ao trabalharmos com o silêncio, adentramos no funcionamento do equívoco, admitindo mais de um sentido possível. Daí a importância em estudá-lo, explorando suas formas de significar. Pouca tem sido a atenção dada ao silêncio, e menor ainda tem sido a ênfase conferida ao silêncio na sala de aula, talvez porque como Orlandi (2007, p. 12) assevera “o silêncio apresenta suas dificuldades. Por que, tomá-lo como objeto de reflexão é colocarmos-nos na relação do dizível como o indizível, nos faz correr os riscos de seus efeitos: o de não saber caminhar entre o dizer e o não dizer”.

2 Sala De Aula: um espaço discursivo permeado por vozes e silêncios

As salas de aula, assim como outros contextos institucionais, são habitadas por palavras, ações e silêncios. A interação que se desenvolve nesse ambiente é “definida pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida” (LAPLANE, 2000, p. 87).

Nas salas de aula, o aluno convive com interlocutores diferentes, investidos das posições-sujeito pares (outros alunos) e o professor, o interlocutor oficialmente constituído para agenciar a interação e, nessa medida, responsabilizar-se pela aula de modo a iniciar, monitorar e finalizar a interação didática. Enquanto, a interação aluno-professor é marcada por uma relação assimétrica, entre aluno-alunos

(...) estabelece-se uma relação predominantemente simétrica, pois são pares, têm os mesmos direitos e obrigações. Em alguns momentos, porém, a simetria de papéis cede lugar à assimetria em função das condições dos participantes da interação, como a diversidade de background sociocultural, a maior ou menor participação na conversação e em outras ações de sala de aula; a própria tomada da palavra por um aluno confere certo poder sobre os demais. (CAJAL, 2001, p.139).

Professor e alunos são posições discursivas complementares, porque:

o discurso didático se engendra a partir dessas interações motivadas, por um lado, pelas ações fazer-saber e fazer-conhecer do professor e, de outro lado, por ações relativas a uma ação do aluno de mostrar-saber e mostrar-conhecer (mostrar que aprendeu). (COELHO, 2007, p. 32),

Assim, as interações, sejam elas projetadas a partir do par professor-aluno ou aluno-aluno, não se fundam em um único sentido, algo pré-estabelecido, pelo contrário, o sentido é construído nessas interações, em que sujeitos e sentidos se constroem mutuamente, no jogo das múltiplas formações discursivas.

Na análise dialógica do discurso, o sentido, também, não é algo pré-estabelecido, a significação não se encontra estagnada na palavra do falante nem do interlocutor, ela resulta da interação, ou seja, a significação é construída nesse processo de interação, em uma relação essencialmente dialógica. (Bakhtin/ Volochinov, 2006).

A partir dos diferentes sentidos, das interações e das diferentes FDs projetadas a partir do par professor-aluno, é que analisamos os episódios de aula 2, 3 e 4.

Episódio de aula 2

- 10 **P:** unrum... o::lha gente... psiu... é:: hoje nós vamos falar um pouquinho sobre o dia NACIONAL da consciência negra ...
- 11 **Yan:** ê:::ba eu sou né:::GRO ((*levantando os braços em sinal de comemoração*))
- 12 **Felipe Lima.** mas não tá no dia ainda
- 13 **P:** não tá no dia ai::nda... realmente a gente comemora no dia VINTE de novembro não é isso?...

((Batem à porta, Ítalo abre e chama Rafael. P caminha na direção da porta e checa o que está acontecendo. Um aluno das séries iniciais está entregando óculos escuros para Rafael))

14 **Rafael:** hoje é dia 20? ((PgrAls riem debochando da falta de atenção do colega))

15 **P:** nós comemoramos né? o dia da consciência negra no dia VINTE de novembro né? mas a gente vai começar a falar hoje um pouquinho sobre esse dia... porque que esse dia existe... né? e como é que nós que vivemos em sociedade podemos perceber como é que é:: como é que o negro vem sendo tratado né? na nossa sociedade atual... né?... vocês acham que é:: existe ainda um tratamento diferenciado né? em relação aos NEGROS na nossa sociedade?... ... ((Ricardo caminha até P entregando a atividade avaliativa solicitada por P na aula anterior... P balança o dedo em sinal negativo para Ricardo que volta para o lugar)) o que vocês acham?... ... ((Yan ri muito alto)) vocês acham que isso acontece?... vocês acham que é:: o negro ainda é tratado de forma diferenciada?

16 **Milena:** Unrum

17 **Eduarda:** é

18 **Raul:** é professora eu acho

Vinicius: nem tomei café hoje

Vitor Nunes: o que?

19 **P:** é? vocês acham que ainda EXISTE discriminação:::o?

20 **Ricardo:** anram

21 **Raul:** mas tá diminuindo professora ((P olha na direção de Raul e balança a cabeça em sinal de concordância))

22 **Lauanda:** aqui na sala professora

23 **Raul:** é verdade professora... foi uma vez só

24 **Natã:** Matheus sofre né Matheus?

25 **Yan:** [incompreensível]

26 **P:** como é que é? ((dirigindo-se a Yan))

27 **Yan:** hoje de manhã no meu escolar um menino me chamou de::: nêgo vagabundu

28 **Ítalo** ((dirigindo-se a Ricardo em tom baixo)): vai dizer que não é...

O intercâmbio da palavra, ao longo do episódio 2, ilustra as ações de “fazer-saber” e “fazer-conhecer” agenciadas por P e, complementarmente, gesto dos alunos de “mostrar-saber” e “mostrar conhecer” frente ao que é por P referenciado no solo da interação principal.

Passemos, agora, a análise de alguns turnos de fala desse Episódio 2, com vistas a um exercício de atualização de algumas premissas da AD Francesa e da Análise dialógica do discurso.

Orientados pelo discurso didático, o aluno Felipe, ao chamar a atenção para o fato de ainda não ser o dia no qual se comemora “o dia da consciência negra”, é atravessado por outro discurso, por um pré-construído: o de que só se faz comemoração na data oficial. Esse acontecimento discursivo remete ao que Orlandi (2002) assevera ser aquilo que torna possível todo dizer e que ressurge como pré-construído, o já-dito que está no cerne do dizível, sustentando cada tomada da palavra. Esses sentidos foram construídos ao longo de uma história e já estão em nós, fazemos uso desses, sem mesmo, pedir licença.

Para Bakhtin, a palavra é sempre polifônica e atravessada pelo dizer do “outro”. Na filosofia bakhtiniana, nenhum dizer pode ser atribuído a um sujeito isolado, ou seja, toda enunciação é um já-dito que remete a dizeres/enunciações/discursos anteriormente inscritos historicamente. Nesse sentido, a instância de significação advém do signo ideológico em

dialogismo, já nos estudos de Michel Pêcheux o sentido se instaura no interior das diferentes formações discursivas.

O turno 11 registra o aluno Yan comemorando ao saber que o assunto da aula terá como referente, isto é, como o objeto de discurso, o dia da consciência negra e, inebriado com a situação, exalta o conteúdo programático da aula. Yan assume uma posição-sujeito em que se emerge uma característica particular no âmago dessa interação. Ao tomar a palavra, ele se posiciona como um indivíduo negro.

Assumindo-se discursivamente como negro, Yan autoafirma uma posição- sujeito outra, parte de seu mosaico de posições, que vem se somar a posição-sujeito por ele desempenhada em sala, a de aluno. Ele agora mostra-se como um aluno negro.

Interessante notar um efeito de sentido da fala do aluno (ê:::ba eu sou né:::GRO), que aponta para um apagamento da expressividade discursiva que essa data representa para a sociedade. O dizer do estudante parece focalizar “o dia do negro”. O dizer de Yan no turno 27, contudo, parece dialogar mais com o dia da consciência negra, já que ele depõe “hoje de manhã no meu escolar um menino me chamou de::: nêgo vagabundu”, ao que o aluno Ítalo reage.

No turno 28, (**Ítalo** ((*dirigindo-se a Ricardo em tom baixo*)): vai dizer que não é...), Ítalo reage linguisticamente, mesmo que em tom baixo de voz e em uma interação dirigida a um par, ao depoimento de Yan evidenciando um efeito de sentido e, assim, uma filiação a um sentimento de pertença a uma FD que aceita, tolera preconceito, já que ele endossa o xingamento recebido pelo colega.

Em suma, a análise em curso reafirma aquilo defendido por Pêcheux quando o teórico pondera que “alguma coisa fala antes, em outro lugar e PÊCHEUX (1997, p. 162). Somos atravessados por dizeres, posições que determinam o que deve ser dito e como deve ser compreendido, para que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 1997, p. 81). Assim, Ítalo enuncia ou repete um discurso de uma FD, como se ratificasse que, sim, o colega é um “nêgo vagabundu”. Dessa forma, Ítalo é atravessado por um discurso racista, mesmo que inconscientemente. Como se vê, os sentidos das palavras são determinados ideologicamente, por isso as palavras não têm sentido nelas mesmas.

Semelhante a esse ponto de vista acerca do sentido, Faraco (2009) afirma que “atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage.” (FARACO, 2009, p. 43). Esses valores fazem parte de um emaranhado de outras vozes sociais com as quais dialogamos através de nossas experiências e por isso, “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz

refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres.

Nessa perspectiva, o enunciado de Ítalo no turno 28 não se constitui em um ato puramente individual, pois “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.(Bakhtin, 2003, p.297).

Episódio de aula 3

54. **P:** e às vezes a gente esquece que o NOSSO conVÍvio né? no nos grupos que a gente partiCipa seja na escola no futeBO:U na IGREja né? com o vizi:nho né? então a gente precisa pensar nisso...né? ((*P se vira para o quadro e começa a leitura do que já havia escrito*)) “Em TODO o país acontecem eventos que lembram a história dos negros... falam sobre a CULTURA dos povos africanos e da IMPORTÂNCIA DELES na nossa sociedade...” é::((*virando-se para a turma*)) os negros né gente tiveram uma é: participação IMENSA na forMAÇÃO do povo brasileiro... muitas coisas que a gente faz né:? que a gente u:sa é: em relação a cultura... ao vocabuLÁRIO mesmo foram herDADAS dos negros por isso a gente precisa ter esse RESpeito né? afinal de contas NÓS também fazemos parte né? dESSA... desse povo aí... e se a gente for olhar... procurar na nossa família, né? na nossa ORIgem né? na nossa árvore genealógica... a gente vai vê que muitas vezes lá::: no passado nós tivemos AL-guém que era NÉ-GRO... não é? Às vezes você fala a:: meu AVÔ... meu bisaVÔ...

55. **Felipe Souza:** meu PAI professora!

56. **P:** então às vezes a gente fica aí discrimina::ndo né? com PRECONCEITO E NA HORA QUE A GENTE VAI VER procurar saBER lá:: no:: passado né? nós também viemos... né? nós temos essa origem é é é africana... dessa mistura de raças que aconteceu aqui no Brasil num é... se a gente for pensar ó os índios né? os afriCANOS então essa MISTura é que formou o povo brasileiro é:: ((*Há conversa paralela durante todo este turno*)). (Professora e aluno brasileiros).

No turno 54, a professora reitera a importância da cultura e do povo africano para a constituição da cultura nacional. Discursivizando algumas cenas em que estão presentes as influências de tal cultura. Porém, ainda no turno 54, ela afirma: “NÓS também fazemos parte né? DESSA... desse povo aí..”, percebe-se tanto um movimento discursivo de inserção, quanto de exclusão de P ao grupo a que se refere, uma vez que suas escolhas lexicais “desse” e “aí” para o referente “povo” enquadra o dizer docente em uma posição-sujeito de não-negro, isto é, que se afasta da possibilidade de sua inclusão nesse “povo”, palavra aqui compreendida como conjunto de pessoas que estão ligadas por sua origem, sua religião ou por qualquer outro laço.

Assim, podemos perceber um conflito entre a posição-sujeito professora, que necessita reproduzir o discurso oficial de afrodescendência em uma aula, e outra posição-sujeito que não se inclui nele e ainda revela dificuldade em lidar com esse objeto de discurso, porque desconsidera falas como a do aluno Felipe Souza, que toma a palavra, sinalizando para P a proximidade da temática para o Grupo, quando diz “meu PAI professora!”. Interessante que o

aluno, mesmo sendo negro, diz da negritude do pai e não de sua própria, o que talvez seja resultado do modo como P didaticamente trata a questão, contextualizando-a e chamando a atenção dos alunos para a descendência e a ancestralidade.

A professora negligencia a necessidade já desenhada por alguns de seus alunos de sentimentos de pertença, o que os alunos tentam, em vários momentos, fazê-la notar.

Como sustenta Orlandi (2002), esse conflito decorre do fato de que os sujeitos são intercambiáveis, falamos a partir de uma posição dentro do discurso e não sendo a origem do nosso dizer, somos constituídos por outros sujeitos. Para Bakhtin/Volochinov (2006) essa interação/conflito fundamenta-se sobre o pilar da heteroglossia, ou seja, sobre o conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais que habitam a consciência humana, em cujos pilares construímos nossas deduções, motivações, e apreciações. Assim, o sujeito é produto da interação de várias vozes, da relação com o socioideológico.

Mais adiante, como registra o Episódio 4, a professora retoma o discurso oficial, nos turnos 74 e 79, afirmando ser obrigatório o ensino da cultura africana.

Episódio de aula 4

73 Rafael: Leandro? ele morreu de fragilidade, não é professora?

74 P: psiu... GENTE vocês sabiam que aqui no Brasil é OBRI-GA-TÓRIO é:: o ensino da cultura é: é: africana

75 Rafael: afrodescendente

76 P: é obrigatório o ensino da cultura::

77 Rafael: afroDESCENDENTE ((com tom de quem parece corrigir a professora))

78 P: é.. é:: cultura africana... ... [...]

79 P: ela tem que fazer PARte né? do currículo de todas as escolas... ((P se dirige ao quadro)) vou colocar aqui agora três perguntinhas que vocês vão responder rapidinho

80 Yan: professora? ((vê que P não responde e mostra-se meio irritado coma tarefa)) maldito Zumbi...vamos ZUMBI-á.

Como podemos perceber, a professora age como se estivesse legitimando seu discurso a partir do Discurso Oficial, contudo, seu reenquadre nos leva a hipotetizar que tematiza sobre o objeto de discurso “Dia da Consciência Negra”, justamente por isso, por ser obrigatório, já que é a posição-sujeito professora que enquadra e orienta o seu dizer, justificando sua presença na sala de aula.

Isso porque seu discurso é constantemente atravessado por outros que negam a ideia de pertencimento a uma Formação discursiva negra ou afrobrasileira e suas discussões acabam se restringindo à superficialidade didática da temática abordada.

[...] tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BAKHTIN, 1979 apud BRAIT, 2003, p. 14).

A partir dessa concepção dialógica da linguagem podemos dizer que a nossa fala não pertence só a nós mesmos. Nela ecoam muitos discursos, vozes explícitas, ou, às vezes silenciadas.

Nos turnos 75 e 77, ao enunciar: “afrodescendente”, o aluno Rafael pleiteia a palavra como se corrigisse a professora; mas esta o ignora e reitera, no turno 78, o mesmo uso lexical que já havia utilizado: “é.. é:: cultura africana... ...”, ao invés de incorporar em seu dizer ou discutir a não utilização do item lexical proposto pelo aluno. O dito do aluno é ignorado, calado, apesar de sua insistência em se posicionar em discordância à fala da professora.

Também no turno 73, Rafael é ignorado ao fazer uma indagação à professora. Observa-se nestes turnos que, apesar de Rafael se posicionar linguisticamente e realizar uma conjectura, na tentativa de acerto, sobre a causa da morte do Zumbi; ele não é corrigido, isso porque, sequer tem o seu turno de fala considerado. Este se encontra, de certa forma, aprisionado em determinada formação discursiva e não consegue transpô-la, a não ser, através do silêncio que rompe. O aluno é levado a calar sentidos, por não estar inserido numa determinada posição de poder. O que corrobora com a assertiva de ORLANDI (2007) ao afirmar que:

...a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois, sabe-se, a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido. (ORLANDI, 2007, p. 76)

Episódio de aula 5

149 Yan: professo::ra EU JÁ VI ((se levanta da carteira e começa a encenar)) O FULANO ((funcionário da escola)) virou pra mim e falou assim comigo “ô:: seu NÊ::GO” ((ao ver que não tem atenção, Yan se senta e para de contar o caso))

150 P: alguém mais? ((P ouve Thaís, vira-se para ela e aguarda na expectativa que ela diga algo)) Glauber? não? ((há muita conversa paralela)) ALGUÉM GENTE TEM ALGUM CASO PRA CONTAR?

151 Rafael: eu fui no dia da ele eleLEIÇÃO
((Yan levanta a mão pedindo a palavra))

152 P: NÚMERO DOIS OLHA AQUI GENTE... PS::: ((muitos alunos conversam em duplas)) GE:::Nte... psiu ps::: olha AQUI “o que você acha que precisa ser feito para evitar a DIS-CRIMI-NAÇÃO?”
((Raul levanta a mão, Yan ainda está com a mão levantada))

Assim como se observou no Episódio 4, em relação ao aluno Rafael, nos turnos 75 e 77, algo semelhante ocorre com Yan, nos turnos 27 (Episódio 2) e no turno 149 (Episódio 5); ao tentar a participação, seja por meio de questionamento ou testemunho sobre a discriminação sofrida, a professora também o desconsidera. No turno 149, ele é abruptamente ignorado, tendo o seu dito calado. Ao ver que não tem atenção, Yan se senta, indicando uma

aparente submissão ao poder, à autoridade e à hierarquia estabelecida na relação professor-aluno. Caracterizado como silenciamento ou censura, uma vez que haveria mais a ser dito, porém ao aluno foi negado esse direito. A censura, portanto, “estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala.” (Orlandi, 2007, p. 76).

Essa ocorrência da política do silêncio evidencia uma relação assimétrica em que o professor é a autoridade especializada que permite ou nega o dizer. Além disso, essa postura demonstra a forma como a Escola conduz as relações de poder e os embates ideológicos que permanecem mascaradas sob um discurso aparentemente democrático e igualitário.

3 Considerações Finais

Por meio deste exercício de análise foi possível perceber que o espaço discursivo, sala de aula, é construído por sujeitos que se (re) apresentam a partir do posicionamento discursivo que elegeram para desempenhar o papel que a situação exigiu, dessa forma, tanto os alunos quanto a professora são sujeitos discursivos, imbricados em práticas discursivas, no ambiente aula, respaldadas em já-ditos, palavras, contrapalavras, ações, e silêncios.

Os sentidos revelados nas análises de cada episódio não podem ser concebidos como algo dominado pelo sujeito, ele decorre do “jogo de forças” presente no discurso. Tanto para a AD Francesa, quanto para a Análise Dialógica do Discurso, o sentido não é simplesmente apreendido por meio de unidades linguísticas, ou apenas pela intenção dos interlocutores do discurso, nem pelo contexto imediato que envolve e enquadra o uso da língua(gem), o sentido é historicamente construído. Desse modo, há sempre várias possibilidades de sentido a serem atribuídas pelo sujeito e dentre elas emerge também o silêncio como produtor de sentido, como resposta que pode se materializar por gestos ou pela própria falta de engajamento que pode dizer algo sobre as práticas discursivas em que os sujeitos estão inseridos e as relações estabelecidas entre seus participantes.

A análise nos permitiu fazer emergir acontecimentos discursivos que evidenciaram a diferença, a contradição, o particular, as várias posições-sujeito do discurso, assim como também, as vozes de outros, no indivíduo, representando a sua visão de mundo.

O próprio silêncio abordado neste estudo mostrou o seu aspecto não homogêneo, evidenciando a sua participação na construção do sentido e colocando-se como ato da significação, pois, como vimos, onde há linguagem há também silêncio.

Nesse sentido, foi possível compreender que os sujeitos produzem discursos perpassados por dizeres diversos, como também se constituem pelo dizer do outro, por influências ideológicas, pelo lugar social e institucional que ocupam.

As nossas reflexões, em torno dos 5 episódios, revelaram a complexidade e não linearidade que subjazem as interações e os atos de fala, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua.

4 Referências Bibliográficas

BRAIT, Beth.. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 11-27

CAJAL, Irene Bareloni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M.I.P., ASSIS-PETERSON. A.A. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras. 2001. P.12-13.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COELHO, Fernanda de Castro Batista; BENEVIDES, Islene dos Santos Roque; RAMOS, Valdinéia Antunes Alves. **Discurso didático e suas representações: oentrecruzar de vozes e silêncios na sala de aula**. In. Anais Eletrônicos do SEDIS. Seminário de Estudos do Discurso. Salvador. EDUFBA, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo– as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAPLANE, Adriana Frizman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: **Os silêncios da Memória**. In: Achard, P. et al. **Papel da Memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP. 6.ed., 2007.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002

PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

_____. **A análise automática do discurso**. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

