A CIRCULAÇÃO DO PODER NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ENTRE O SILÊNCIO E O SILENCIAMENTO

Carla Jeane S. F. e Costa[*]
Marco Antônio M. Costa[**]

Resumo: As relações de poder que circulam na sala de aula são características marcantes das aulas de leitura, tendo em vista que os momentos de discussão dos textos podem levar o sujeito-leitor a elencar vários sentidos para o que lê, mas não todos. Dessa forma, acreditamos que essas relações podem fazer com que o envolvimento dos alunos nas temáticas abordadas possa não acontecer. Partindo desse pressuposto, buscamos investigar as relações que envolvem as aulas de leitura em Língua Inglesa (LI) entre texto-leitor-professor, no intuito de compreendermos em que aspectos essas relações podem ou não contribuir para o engajamento discursivo dos sujeitos-alunos.
Palavras-chave: Poder. Leitura. Língua Inglesa. Sujeitos de Ensino.

Abstract: The power relations that circulate in the classroom constitute a remarkable feature of reading classes since the follow-up discussions can lead the subject-reader to create several (but not all) meanings for what is read. In this way, we believe that these relations can prevent students from getting involved with the issues the texts may approach. From this presupposition, we aim at investigating the relations deriving from the reading classes in English Language Teaching (ELT) between text-reader-teacher in order to understand in which aspects these relations can or cannot contribute to the students' discursive engagement.
Keywords: Power. Reading. English Language. Subjects of Teaching.

[*] Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: carlajeane.letras@hotmail.com

[**] Profº Adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor e Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Endereço eletrônico: marcoantonio@ual.ufcg.edu.br

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

1 Palavras introdutórias

Por estarmos inseridos no contexto de sala de aula da escola regular, percebemos o quanto permanecem marcados os papéis que os sujeitos professor e aluno e também do livro didático (LD) desempenham neste ambiente. Nesse sentido, teríamos a visão do professor enquanto aquele que é autorizado pela instituição e pelo livro didático a dizer o que diz e a repassar o seu saber; o aluno no papel de sujeito passivo, que apenas recebe o conhecimento repassado pelo professor; e o LD como detentor uno de conhecimento.

Buscando rever esse panorama e levar o ensino de leitura para uma outra perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar as relações que envolvem as aulas de leitura em Língua Inglesa (LI) entre texto-leitor-professor, no intuito de compreendermos em que aspectos essas relações podem ou não contribuir para o engajamento discursivo dos alunos.

Partimos do princípio de que o engajamento dos alunos nas temáticas apresentadas nas aulas de leitura em LI podem proporcionar um outro panorama para o ensino da referida habilidade. Teríamos, então, o desenvolvimento de um trabalho que vê o texto como possuidor de múltiplos sentidos e que somente possui significados através das leituras que o sujeito-leitor realiza; o professor no papel de mediador entre o seu conhecimento, o do livro didático e o conhecimento a ser construído pelo aluno; e este como construtor de sentidos, que a partir do conhecimento que já possui, consegue traçar um diálogo entre texto-contexto-autor, bem como interagir com os demais sujeitos que fazem parte do ambiente de sala de aula.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande-PB. A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano (2º Ciclo do Ensino Fundamental II), em uma escola da rede pública de uma cidade do interior da Paraíba, no segundo semestre de 2009. Tivemos como participantes os alunos da referida turma, bem como a professora-regente.

A pesquisa insere-se no paradigma qualitativo, de cunho descritivo-interpretativista. Os dados foram coletados através de um

questionário semi-estruturado aplicado à professora, aulas gravadas em áudio (as quais foram posteriormente transcritas)[1] e notas de campo.

Trabalhando nessa perspectiva de engajamento do grupo, acreditamos que seja necessário o desenvolvimento de atividades que resgatem o interesse dos alunos, motivando-os para que estes possam envolver-se nas propostas apresentadas nas aulas de leitura em LE.

2 Professor X aluno-leitor: relações de poder e busca de autonomia

É comum na sala de aula nos depararmos com situações em que o aluno escuta o professor, responde às suas solicitações, atende aos seus comandos. Nesse sentido, vemos claramente a passividade do sujeito-aprendiz nesse contexto. Ele está pronto para exercer sua função de receptor de informações sem discutir os assuntos abordados e sem questionar o que está sendo dito, apenas acumulando (ou não) conhecimento.

A imagem que o aluno tem do professor, dessa maneira, é a de mestre, de dono de um saber incontestável e que tem a função de repassar esse saber. Ele, no papel de aluno, tem a função de receber essas informações e executar os comandos solicitados pelo mestre.

De acordo com Grigoletto (2002a):

> Tal comportamento revela uma concepção, aliás, esperada do aluno na escola, dos papéis de aluno e de professor na sala de aula: o professor comanda, o aluno executa; o professor detém o saber, o aluno recebe esse saber; o discurso do professor é mais legítimo (autorizado pela instituição escolar) que o do aluno (GRIGOLETTO, 2002a, p. 89).

Saindo desse panorama, teríamos o oposto: um sujeito-aprendiz ativo, que possui sua concepção diante das temáticas trazidas para a sala de aula, que dialoga com o texto, com o autor, com o professor e com o grupo em busca de mostrar sua visão, de interagir, trocando experiências e conhecimentos.

[1] As aulas foram transcritas seguindo as normas de transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC).

Nessa situação de aprendizado, são proporcionados aos alunos momentos de engajamento e de autonomia. Dessa forma, esses aprendizes são mobilizados a participarem de forma ativa das aulas, resgatando o interesse em aprender uma língua estrangeira, fato desestimulante para muitos.

Analisando nossos dados, de início, sob a perspectiva do professor enquanto aquele que domina a situação de aprendizado na sala de aula, percebemos a demonstração de "poder" da professora-regente frente aos alunos em vários momentos nas discussões dos textos. Na situação apresentada a seguir, podemos perceber o interdito à atitude do aluno. Na nossa visão, esta atitude tem o intuito de demonstrar quem está no comando da situação.

É relevante esclarecer que a tradução esteve presente com frequência nas aulas de leitura observadas, fazendo com que possamos refletir que o sentido do texto estivesse diretamente ligado ao linguístico[2]. No entanto, no momento em que um aluno utilizou o mesmo procedimento realizado várias vezes nas aulas, sua atitude foi reprimida, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 01: P[3]: (...) "my::" pode ser me:u ou minha... ((barulho)) "my dear"... ( ) "my dear"... "my dear" quer dizer minha::... queRIda ok? ((barulho)) então MInha aí
A[4]: ( )
P: querida
A4: "oh:: minha querida" é assim?
P: oh:: meu Deus... mas não se preocupem em traduzir... depois a gente vai lá ( ) vocês fazerem

[2] Vale ressaltar que não vemos a atividade de tradução como um ponto negativo. O que estamos discutindo é a forma como esse tipo de atividade é empregado, sem contextualização e de forma automática.

[3] A letra P refere-se à professora-regente da turma de 9º ano.

[4] Como forma de melhor organizar as respostas dos alunos para que se possa perceber que são vários e não apenas um que participa das discussões nas aulas, bem como preservar suas identidades, optamos por enumerar os participantes como A1, A2, A3 e assim sucessivamente; o A sem numeração seguido do símbolo ( ), indica que não identificamos o aluno por não compreendermos o que falou; e, finalmente, As indica que são vários alunos falando ao mesmo tempo.

> bem direitinho no caderno... oh:: minha queri:da:... "next mon::th"... a palavra "month"... m-o-n-t-h... alguém lembra o que significa? na frase?

Este momento reflete o desejo do aluno em conseguir sua autonomia diante da atividade proposta, resgatando o seu aprendizado nas aulas. É relevante que o aluno busque esse posicionamento frente às atividades de leitura, tendo em vista que este fator proporcionará ao aprendiz a demonstração de seus conhecimentos, bem como do seu senso crítico.

No entanto, ao interditar a fala do aluno, o professor poderá fazer com que este se sinta desmotivado em participar de outros momentos das aulas, fato que pode ser complicado de se contornar posteriormente. É válido ressaltar que a professora-regente tentou mascarar este momento ao verbalizar: "oh:: meu Deus... mas não se preocupem em traduzir... depois a gente vai lá ( ) vocês fazerem bem direitinho no caderno...". Entretanto, podemos perceber nas entrelinhas seu verdadeiro sentido: a recriminação diante da atitude tomada pelo aluno.

É necessário relatar que após ter confrontado o aluno, a tradução literal de termos apresentados no texto continuou sendo enfatizada. A tradução feita pelo aluno foi retomada para conduzir seu dizer: "oh:: minha queri:da:... "next mon::th"... a palavra "month"... m-o-n-t-h... alguém lembra o que significa? na frase?". O excerto abaixo traz mais um exemplo do foco na tradução do texto, confirmando nosso posicionamento:

> Excerto 02: P: ( ) I am... we are... in the mon::th… in:::… october… october… é nome de que?
> A3: do mês
> P: [do mês... então vejam... "oh:: minha querida"... há um mês::
> A3: "next"?
> P: "next"? próximo... no/num futuro próximo... que vai acontecer breve
> A3: casamento
> P: "oh:: minha queRIda"... "no próximo mês..." "I will be::... your:: husband"… "will be:" que a gente viu na aula passada::… ( ) "will::" é uma

> palavra que vai ser o que? ((murmúrios)) quem lembra? "will::" dá ideia de que na frase de:::
> A3: [de futuro
> P: muito BEM... de fuTUro... ((risos))... então aqui ele diz... "oh:: minha querida no próximo mês::"
> A: ( )
> P: ["I:: willl:"... o "I" significa o que? ((murmúrios)) EU... e depois do will... nós temos a palavra be... be::... significa o que? to be? ((barulho)) quais são as duas flexões de to BE?

Os posicionamentos da professora-regente mostrados nos excertos 01 e 02 transmitem para nós a impressão de que sempre é buscado o domínio da situação. Essa vontade de dominar traz em si atitudes que recriminam, que reprimem o outro, que silenciam o sujeito que se encontra na situação de dominado. Nessa relação entre dominador e dominado e o ato de silenciar, temos o que Orlandi (2007, p. 29) trata como a política do silêncio, ou seja, o silenciamento do outro: "Aí entra toda a questão do "tomar" a palavra, "tirar" a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc".

E o que é o silêncio? Ao refletir sobre este questionamento, pensamos de início, na ausência de palavras, de sons. No entanto, ao seguir pelo viés da AD, temos o silêncio não como essa ausência de palavras e/ou de sons, mas como forma de resistência. O silêncio tem significado, ele propaga sentidos.

> O silêncio é assim a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é "um", para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, *op. cit*., p. 13).

De acordo com a autora, a fala interdita os múltiplos significados do silêncio, ou seja, ao enunciar, o sujeito faz suas escolhas, deixando de lado outros sentidos que estão na ordem do silêncio, do apagado, do excluído.

Para ela, esse movimento do silêncio está voltado ao silêncio local "que é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição

do dizer" (*op. cit.*, p. 74). Nesse contexto, a censura é um exemplo dessa interdição da fala do outro. Na sua concepção, a censura é uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido.

Partindo dessa premissa, teríamos então como "proibido", na situação em análise, a tradução do texto pelo sujeito-aluno. É sabido que ainda hoje presenciamos discussões sobre o uso da tradução nas aulas de LE. Nessa situação de interdição da fala do outro para não traduzir o texto, poderíamos inferir que o aluno-leitor não está autorizado a realizar este ato, mas somente o professor por se encontrar na posição de comando, autorizado não somente pela instituição, mas também pelo próprio autor.

Bourdieu (1983 *apud* GRIGOLETTO, 2002a, p. 89) afirma que:

> O professor tem a competência linguística para revelar o sentido do texto, para dar a resposta certa, para fazer a boa leitura; o autor, através de seu texto, tem o poder de fixar o sentido correto, ao passo que o aluno se concebe como desprovido de toda e qualquer autoridade para significar.

Sobre essa questão vemos claramente as relações de poder que se situam no ambiente de sala de aula, trazendo uma forma de hierarquização. Foucault (2010, p. 221) afirma que em um dispositivo como um exército ou uma oficina, ou outro tipo de instituição (podemos inserir a escola também como exemplo), a rede de poder possui uma forma piramidal. "O ápice e os elementos inferiores da hierarquia estão em uma relação de apoio e de condicionamento recíprocos; eles se "sustentam" (o poder, "chantagem" mútua e indefinida)".

Ao fazermos uma relação do que foi apresentado pelo autor e a instituição Escola, mais precisamente no ambiente de sala de aula, teríamos então o poder hierarquizado da seguinte forma de acordo com a pirâmide abaixo:

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

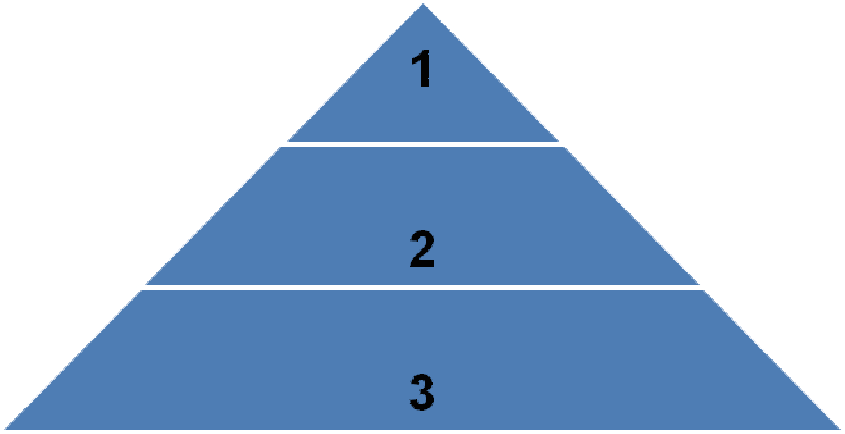


Figura 01 – Pirâmide da hierarquia na instituição Escola

1- o ápice: a própria instituição e o livro didático. A instituição comanda os sujeitos a ela subordinados e o livro didático detém o saber a ser transmitido;
2- o meio: o professor, aquele que possui um discurso pedagógico autorizado para fazer a leitura do livro didático e repassar o seu saber para a outra categoria da hierarquia;
3- a base: o aluno, visto como sujeito que deve receber o saber do livro didático repassado pelo professor.

Desse modo, vemos a relação entre o ápice e os demais elementos que compõem a hierarquia discutida por Foucault (*op. cit.*), nessa função de sustentação, de apoio um ao outro. Nesse sentido, é possível perceber o movimento do poder em relação aos sujeitos professor e aluno e também ao livro didático.

Nessa relação na qual o poder se movimenta e produz sentidos, temos o silenciamento como produto desse meio. É nesse jogo entre o dizível e o proibido que as relações de poder estabelecem-se, demonstrando, como já mencionamos, existir o dominador e o dominado.

Retomando a censura como forma de silenciamento diante do que foi explicitado, Orlandi (2007) diz que:

> A censura joga com o poder-dizer impondo um certo silêncio. Entretanto, como o silêncio significa

> em si, à "retórica da opressão" – que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos – responde a "retórica da resistência", fazendo esse silêncio significar de outros modos. (ORLANDI, 2007, p. 85).

Seguindo esse posicionamento da autora, é perceptível nas aulas a busca constante dos sujeitos em se manter no "poder", em demonstrar seu poder diante dos demais, onde a retórica da opressão se instala e a retórica da resistência se apresenta como resposta. Desse modo, as relações que encontramos nesse contexto refletem o assujeitamento do sujeito-aluno frente às situações nas quais ele se encontra. Mas o que precisamos refletir também é que muitas vezes esses papéis se invertem e temos então o sujeito-professor como assujeitado, silenciado por quem se apresenta acima dele na pirâmide da hierarquia da sala de aula.

> [...] se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os (nos) rodeia (CORACINI, 2002b, p. 74).

No excerto a seguir apresentamos um momento de silenciamento no qual a professora-regente silencia o aluno diante de uma reclamação que este lhe faz.

Excerto 03:
P: qual é a previsão para o casamento deles:? o casamento deles? no PRÓximo mês... e no texto a palavra "NEX::T... mon::th"... m-o-n-t-h
A2: [a senhora manda o cara deixar DU:AS linhas pra botar ISSO?
P: NÃ::O: mas não se preocupe que dá:: pode deixar::... letra B... quem é
que::/QUEM esta:va::... quem ERA:: deprimente em relação à felicidade do casamen:to na

hisTÓria:?

O silêncio do aluno demonstra sua posição de assujeitamento frente à situação apresentada no excerto 03. A legitimação do discurso autorizado e, de certa forma, autoritário da professora-regente, fez com que o aluno não continuasse a discutir sobre a questão.

O próximo excerto mostra outro momento em que o mesmo aluno demonstra sua insatisfação pelo mesmo motivo: a quantidade de linhas pedidas para responder à questão. Dessa vez ele não se reportou diretamente à professora-regente, esperando, talvez, que alguém concordasse com seu posicionamento. Entretanto, mais uma vez o aluno foi silenciado.

Excerto 04:
P: éh::... mas assim::... a mu/quem estava PEssimista em relação à felicidade do casamen::to ERA:::
A2: qual?
P: (...) Mary né?
A3: era Mary
A1: [Mary ( )
A2: (...) ela manda a gente deixar TRÊS linhas pra botar Mary
A: ( ) ((risos))
P: ok GENte... então aqui na sala tem alguém que é pessimista como MaRI:A? quando se trata assim:: de alguma coisa

No excerto em análise, percebemos que a reclamação do aluno foi negligenciada. Dessa maneira, podemos inferir que esse posicionamento pode ter sido tomado, talvez, para evitar uma possível discussão entre eles. Uma outra suposição é que ao voltar atrás e perceber que o aluno tinha razão, estaria sendo demonstrado um equívoco diante do acontecimento, os desvios de sentidos característicos da língua, fato que o sujeito tende a não aceitar. Devemos levar em consideração que, estando a língua intrinsecamente ligada à ideologia, não há como pensar em construções livres de falhas. Por isso, "dizemos que o equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha da língua na história" (ORLANDI, 2008, p. 64). Analisando a referida ocorrência, por um

outro viés, tal atitude pode ser considerada correta, pois ao deixar um número maior de linhas esperava-se não apenas uma palavra como resposta, mas uma contextualização, uma resposta mais aprofundada.

O que acabamos de comentar está implícito na fala da professora-regente, o não-dito. Dessa forma, ao tentarmos descobrir o que está implícito no seu dizer, leva-nos a elencar vários sentidos para ele. Sendo assim, poderíamos ver o ato desse sujeito também como uma forma de resistência ao discurso do aluno.

Acreditamos ser relevante apresentar a diferença entre o implícito e o silêncio para que não haja equívocos em suas interpretações e descartando a possibilidade de tratá-los como sinônimos. Na visão de Orlandi (2007, p. 102): "O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído". Partindo desse pressuposto, o implícito advém daquilo que não é dito nas palavras, está nas entrelinhas do discurso; já o silêncio não significa no que é dito, ele tem sentido por si só, não precisando ser verbalizado para significar.

Durante a análise dos nossos dados, encontramos também momentos em que a leitura dos alunos era guiada[5] e, dessa forma, a leitura pode ser vista como uma forma de imposição que, neste caso, apresenta-se como autorizada, correta, como já discutimos.

Partindo dessa premissa, ao impor sua leitura e suas escolhas diante dos alunos, o professor pode não se dar conta de sua atitude. É válido ressaltar que mesmo tendo a intenção de ajudar os alunos ao fazer uma leitura orientada, guiada, no intuito de facilitar a compreensão do texto, o professor talvez não perceba a influência da sua leitura na produção de sentidos do texto e, dessa maneira, pode ou não estar ciente do forte poder persuasivo que o discurso pedagógico possui.

Orlandi (2009) define o discurso pedagógico (DP) como:

> [...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em suas funções. (ORLANDI, 2009, p. 28).

[5] Ressaltamos que esses momentos apresentaram-se com bastante frequência nas aulas observadas.

A atitude mencionada anteriormente pode ser vista nos trechos a seguir:

Excerto 05: P: ( ) veio uma frase abaixo da OU::tra ou veio noutra estrutura em outra FORma? ((risos)) que forma é essa? VEja tudo na página toda viu? do lado... ( ) até da leitu:ra em:::
A3: quadrinho
P: então:: você disse o que eu tava esperando ouVIR... esse/essa forma aí:: é como se fo::sse... uma historinha em:::
A3: quadrinho

Excerto 06: P: quem/quem quer resgatar o que Marta[6] di::sse:: ou quem quer::... éh::... ( ) mais alguma coisa? QUEM concorda com Marta? diga meu amor ((a professora-regente se dirige ao aluno de forma carinhosa))
A3: no meu ver o casamento ele:::... só vale a pena quando tem uma::: boa conversa.... e geralmente brigas e::: ida e voltas e confusão acontecem porque não tem o diálogo entre o::: o casal... e::: há:: a confiança... ((risos)) quem não conFI:a:... tem que ter confiança
P: (...) olha aí::... é uma das recei::tas né? ( ) uma coisa primordial::... é a história do aMOR:: ( ) do resPEI::to... a confiAN::ça... então... um bom relacionamento/um relacionamento pra ser bem sucedi::do... ele con::ta com mui::/ele conta com TUdo isso... alguém MAIS::... QUEM mais quer dar uma opinião sobre isso?

[6] Os nomes dos alunos foram modificados no intuito de preservar suas identidades. Devemos esclarecer que os nomes fictícios só foram utilizados nos momentos em que a professora-regente e/ou os alunos se dirigiram a alguém citando o nome dos participantes.

Analisando o excerto 05, podemos perceber que a leitura dos alunos era guiada: “VEja tudo na página toda viu? do lado... ( ) até da leitu:ra em:::...”, buscando conseguir que o aluno desse a resposta esperada e considerada como certa, como verdadeira: “então:: você disse o que eu tava esperando ouVIR”. Desse modo, vemos a relação de poder exposta nesse momento, no qual o professor comanda e o aluno executa. O aluno, nesse caso, toma a atitude esperada pelo sujeito que está no comando da situação, o professor. Este exemplo de leitura guiada, de imposição da leitura (mesmo que este fato apresente-se de forma implícita na fala do sujeito-professor), reflete a visão de texto enquanto detentor de único sentido.

É relevante pontuar a questão da posição de professor de LE que é tido como sujeito autorizado a ocupar o lugar de detentor uno de conhecimento, que repassa seu saber para seus aprendizes (seus seguidores) e que estes devem apenas absorver o que lhe é ensinado sem contestação. Essa ilusão de controle do saber que o professor de LE carrega consigo é possibilitada, consoante Coracini (2002a), pelo próprio livro didático e também pelo aluno.

> O professor de línguas se instaura como representante do saber, intermediário entre o livro didático (que sabe o que deve ser feito para que o aluno aprenda) e o aluno (receptáculo desse saber). O livro didático ou os cursos de formação realizados anteriormente lhe garantem a autoridade, a confiança e o reconhecimento da sociedade (pais e alunos). (CORACINI, 2002a, p. 29).

Nesse sentido, é como se o professor esquecesse que sua leitura é fruto de outras leituras, de que o que diz não é novo. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2009, p. 26). Dessa maneira, vemos nesse sujeito a vontade de transformar o que diz em “verdade”, em saber absoluto. Segundo o autor, a verdade não existe fora do poder ou sem poder, ele está contido nas sociedades, pois cada uma delas tem seu regime de verdade, “sua política-geral de verdade”.

Partindo dessa visão, entendemos que defendemos aquilo que

acreditamos ser verdadeiro e mesmo que essa verdade não seja demonstrada de forma explícita nas nossas falas, esse tipo de posicionamento pode ser percebido no implícito, nas entrelinhas do nosso dizer. O poder inserido no dizer pode ser disfarçado pelo sujeito enunciador. Nessa perspectiva, ao analisarmos o excerto 06, vemos que a professora-regente usou uma forma carinhosa para se referir ao aluno: “diga meu amor”, demonstrando na sua fala que ela tentou conseguir a adesão do aluno no sentido de fazer com que este participasse da aula, alcançando, assim, a sua meta e exercendo seu poder.

É necessário mencionar que, no excerto em questão, a fala da professora-regente evidencia o que ela considera como verdade. Mesmo buscando ouvir dos alunos seus depoimentos diante da temática em discussão, ela traz como verdadeira a sua visão, o que acredita ser verdadeiro: “olha aí::... é uma das recei::tas né?”. Esse dizer traz consigo uma ideologia. É como se para um relacionamento, um casamento ser bem sucedido, como ela comenta, fosse necessário seguir “receitas” que se encontram à disposição e prontas para serem seguidas.

Esse tipo de pensamento é mostrado em outro momento da discussão do tema casamento. É discutido na aula a respeito de um “modelo de relacionamento” a ser seguido: “relacionaMEN:to né gente? você convive lá na sua CA:sa... você tem um moDElo... também... a seguir né? uma convivência....”. É perceptível o eco, mais uma vez, de uma vontade de verdade, influenciada pelas formações discursivas, pelo meio no qual o sujeito se encontra inserido. Vamos observar esse momento no excerto abaixo:

Excerto 07: P: (...) QUAL é o proBLEma? qual é o assunto abordado no tex:to?
A3: relacionamento
P: [relacionaMEN:to né gente? você convive lá na sua CA:sa... você tem um moDElo... também... a seguir né? uma convivência... ((barulho)) casar: com medo de adulté::rio: que a mulher tem às vezes... ((barulho)) foi feita naquele dia... ( ) uma atividade/essa ativiDA:de... todo MUNdo tem condiÇÃO: de responder::... VAmos meNInos aí::... ( ) tá bom vou já começar... senão não dá tem:po... ((pausa longa)) TOdo mundo já deu tempo copiar::.. já tá sabendo do que se tra::ta:...

> então vamos fazer::: assim... eu vou querer a participação de vocês nas respos::tas:... dePOIS:: eu darei o visto... eu quero que todo mun::do:... tente ( ) e dar a sua opinião a respeito desse assunto tá? eh::: a/a a letra A... a gente já tinha feito até:: ( )... QUAL é a previsão para o casaMENto Deles:? aquela dúvida do TEX:to? gente qual é a previSÃO::? que tinham di:to::... anteriormen:te... tava previsto para QUANdo o casamen:to?
> A: ( )
> P: no PRÓ:ximo:: MÊS

No excerto 07, buscou-se resgatar nos alunos o que eles têm como exemplo em suas casas e, de certa forma, fazê-los acreditar que existem receitas, modelos de relacionamentos a dois bem sucedidos e que eles poderão segui-los para que possam também obter sucesso em seus relacionamentos. Dessa forma, é possível perceber que foi esperado que os alunos apresentassem sua visão sobre o assunto em discussão e que estas seguissem a concepção apresentada.

O excerto em questão traz também situações em que o poder foi demonstrado através de sentenças na forma imperativa: "eu vou querer a participação de vocês nas respos::tas:..." e "eu quero que todo mun::do:... tente ( ) e dar a sua opinião a respeito desse assunto tá?". O verbo "querer" indica "poder", controle da situação, comando. Sendo assim, notamos que mais uma vez o autoritarismo foi ressaltado para pressionar os alunos a responderem aos questionamentos.

Na segunda frase dos exemplos que acabamos de apresentar no parágrafo anterior, esse autoritarismo apresenta-se, podemos então dizer, demonstrado com menor intensidade, tendo em vista que ela modaliza a sua fala: "tente" e busca a aceitação do que acabou de verbalizar dizendo "tá?". No entanto, o que podemos refletir é que apesar de ela tentar mascarar o uso de sua autoridade em determinados momentos, sua fala denuncia o que pretende realmente dizer.

Segundo Orlandi (2009),

> O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário

> do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua "unidade" e atingir seus efeitos de sentido. Com os implícitos, o discurso coloca algumas "informações", informações que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído. (ORLANDI, 2009, p. 32).

Compreendemos que o que a autora põe em xeque é a posição do aluno em sala de aula. Este sairia da passividade nas situações de discussão e questionaria o dizer absoluto apresentado. Traria à tona suas concepções e ideologias disseminando, assim, as vontades de verdade colocadas pelo sujeito-professor.

Diante das situações mostradas anteriormente, nas quais vimos o sujeito como produto do meio no qual se encontrava inserido e tendo que assumir um papel de assujeitado, torna-se relevante mostrar momentos em que os alunos apresentaram posicionamentos distintos dos já apresentados, buscando sua autonomia nas decisões a serem tomadas, apresentando e discutindo seus pontos de vista. Esses momentos explicitam o embate de vozes nas aulas de leitura observadas, a reverberação e também o enfrentamento ao autoritarismo, como mostrou Orlandi (*op. cit.*).

Ao analisarmos essa questão, percebemos em vários momentos a busca dos alunos pela sua autonomia, o desejo de mostrar que são capazes de realizar as atividades sozinhos, que podem tomar iniciativas e, assim, conduzirem o seu aprendizado resgatando as informações que receberam previamente. Esse panorama vem romper com a perspectiva de sujeito-passivo que comentamos anteriormente.

Excerto 08:
> P: uma pergunta... não por favor... vamos voltar ( ) ... o::lha:... vamos fazer o seguinte aGOra... nós vamos ler todo o tex:to:: como se a gente::
> A4: (...) NÃ:::o
> P: [tivesse trabalhando com o texto em português... vamos fazer a leitura bem direiTInho... eu vou dizendo e vocês vão repeTINdo
> A4: (...) não e né melhor a gente ( )

P: [agora... sem interrupção... querem ler sós?
A4: é melhor porque a senhora fala fala... e aí?
P: então tá bom... vamos ver... todo mundo vai ler nesse próximo ( ) né?
A4: certo

No excerto apresentado acima, podemos observar que o aluno demonstrou resistência diante da solicitação da professora-regente em continuar desenvolvendo a atividade de leitura oral do texto em questão, o qual se apresentava como um exercício de repetição de sentenças que os levaria a um ensino monitorado. Sendo assim, o referido aluno buscou sua autonomia ao desenvolver essa atividade sem o "apoio" da leitura da professora-regente, resistindo, dessa maneira, ao seu comando.

É possível refletir, mediante o que comentamos, que a fala do aluno apresentou-se como uma forma de resistência à solicitação da professora-regente, ou seja, o discurso da resistência que Orlandi (2007) considera como uma forma de oposição ao poder. Esse poder está demarcado pelas relações de poder que se tornam inerentes ao sujeito-professor.

Nos excertos a seguir, podemos observar outros momentos de resistência à fala da professora-regente e, dessa forma, os alunos questionam os posicionamentos tomados por ela, trazendo suas concepções e conhecimentos adquiridos. Vejamos alguns desses momentos:

Excerto 09: P: a expresSÃO da muLHER... o jeito dela oLHAR:... será que tá demonstran::do... que ELA... ficou assim:::... BEM cien::te... com que o homem falou em seu ouVIdo?
A3: [ela ficou com o olhar de peixe morto
P: esse olhar assim:::... esse olhar: ficou:::... COMO? co::mo? como se tivesse pensando o que?
A1: ( ) vai responder ((o aluno diz que um outro aluno irá responder))
P: (...) DEU a entender com essa forma que ela olhou::... ela ficou bem:: conVICta/bem:: consciENte de alguma COIsa?
A2: não

P: (...) ou ela teve alguma dú:::vida... algum me:::do
A4: ( ) por que?
P: porque::: a expressão de::la: o menino DISse... com um olhar de peixe morto
A4: hein?
P: olhar de peixe mor::to passa o que pra nós?
A1: minha filha... AMOR
A2: [fica com olhar de abestalhado ((risos))
A3: (...) passa esse amor ( )
P: (...) o que que você entende... por um olhar de peixe morto?
A1: meu filho
A3: [ele disse alguma coisa que ela ( )
P: [ah:::... ele DISse::: "I love you!"... e o olhar de peixe morto... que ela... saiu daque::le lugarzinho que ela esta::va:... ela gostou TANto do que ouviu... que:::... começou a:::... viajar né?

O excerto 09 demonstra o embate de vozes entre professor e aluno, apresentando, nessa situação, a busca em poder fixar a sua verdade. Ao refletir sobre a posição do aluno, percebemos que este tentou romper com a concepção de sujeito passivo e receptor de conhecimento e parte para o questionamento: "por que?", "hein?", confrontando a visão da professora-regente e sua vontade de verdade apresentada por ela.

Devemos acrescentar que outros alunos responderam às perguntas elencadas em tom de ironia: "minha filha... AMOR" e "fica com olhar de abestalhado ((risos))". É possível notar no dizer do aluno ao tratar a professora-regente como "minha filha", que ele deixou implícito uma situação de comando, tendo em vista que a mãe, nas situações do dia-a-dia, fala, impõe aos seus filhos o que é certo na sua visão de mundo e, dessa forma, comanda as situações.

A professora-regente, em contrapartida, buscou respaldo na fala do aluno para explicar o questionamento do outro aluno, apresentando uma postura defensiva em relação àquele momento de enfrentamento: "porque::: a expressão de::la: o menino DISse... com um olhar de peixe morto".

As vontades de verdade apresentadas nas falas da professora-regente são expressões frequentes nas aulas observadas, como pudemos

constatar. Foi tomado como base seu conhecimento de mundo, suas experiências de vida para guiar as discussões dos temas propostos e, desse modo, influenciar os alunos a compactuarem da mesma visão, às vezes usando a persuasão, como mostramos, outras vezes impondo sua autoridade. Podemos observar algumas dessas situações nos excertos a seguir:

Excerto 10: P: (...) eu tenho cerTE::za:... que voCÊ:: se namoRAR uma pessoa que você GOSte mes::mo... você só se sente bem COM:::
A3: ela
P5: [ela
A2: (...) é não... é não ( )
P: [você vai a um lugar
A2: [não... é não
A1: [esse menino aí é horrí::vel
P: você se sentirá bem com ela né? a gente em casa mesmo... eu digo por experiência... ((barulho))

Excerto 11: P: a infidelida::de: a traiÇÃO::... então... nesse canto aí ( ) vocês tem MUIta coisa a dizer eu TEnho certe::za... ((tossiu)) ( ) porque vocês:::... saíram de/de um ato amoroso... não foi ( ) ... a GENte saiu de uma coi:sa chaMAda:: amor::... ( ) o primeiro amor que a gente tem ( ) ((risos)) quem é? DEUS
As: ah:::
P: aí depois::... Deus criou o homem... o mun::do/o homem e a mulher::... então AQUI::... a nossa oRIgem já é:::... uma coisa ( ) chaMAda:::... amor... ((barulho)) aí depois::: cabe a NÓS ( )... ((barulho)) um momenti::nho... comentan::do... depois eu vou olhar a respos:ta:: de cada um:: tá? ( ) VAmos a le::tra:::
A5: D

No excerto 10, a professora-regente impôs sua verdade, sua vontade de verdade: "eu tenho cerTE::za:" e "eu digo por experiência...", mas encontra nesse percurso quem discorde do seu posicionamento: "é não... é não ( )" e "não... é não". Percebemos então,

a resistência do aluno ao que estava sendo dito.

Com relação ao excerto 11, temos o reflexo da formação religiosa da professora-regente em seu dizer. O discurso religioso resgatado por ela apresentou-se como verdade incontestável. Nesse pressuposto, podemos inferir que os alunos também participam da mesma formação religiosa e os que não pertencem, preferem não expor suas opiniões talvez para evitar confrontos. Sendo assim, ela segue sua aula sem nenhuma interrupção de pensamento.

O silêncio dos alunos frente a esta questão pode estar relacionado ao fato de que

> O professor é legitimado pelo aluno em sua função de comandante e dirigente do jogo que se instaura na sala de aula, e que deve ter, no segundo, um executor que obedeça sem contestações ou apartes. Assim, parece-lhe natural que as diferenças em relação à uniformidade pretendida pelo professor restrinjam-se às margens da situação de enunciação. (GRIGOLETTO, 2002b, p. 110).

De acordo com a autora, o aluno, ao reproduzir as formas de comportamento e de discurso internalizadas, é falado por um discurso que é a manifestação linguística de uma determinada formação ideológica, que circula na sociedade à qual pertence. Nesse segmento, percebemos o assujeitamento do sujeito-leitor diante das situações vividas no contexto de sala de aula.

Ao levarmos em consideração a legitimação do discurso pedagógico, discurso autorizado, mas que nem por isso deve ser tido como único e verdadeiro, vemos a necessidade, muitas vezes, de contestá-lo. No entanto, esse questionamento pode não ocorrer devido aos papéis desempenhados pelos sujeitos (professor e aluno) no ambiente de sala de aula e, dessa forma, ao invés de questionar, o aluno demonstra formas de resistência como o silêncio ou mesmo respostas que não condizem com a pergunta como forma de ironia. Podemos constatar este fato nos seguintes excertos:

Excerto 12: P: ok GENte… bem... nós saBE::mos… de que é que trata o texto... QUEM lembra de me dizer em linhas geRAIS::… se você fosse contar para

alGUÉM::... de que falaria o TEXto o que você diRIA ( )?
A1: ill will will be::...
P: NÃ:O… em portuGUÊS… ((risos)) sem brincaDEIra... sem brincaDEIra... em portuGUÊS::... se a gente fosse falar::... de que é que tá se tratando o TEXto?

Excerto 13:
P: no TEXto tá dizendo:: o DIA do casaMEN::to?
A1: very much
P: gente... no tex:to a gente já tem a data cer::ta do casamen::to?

Excerto 14:
P: NÃ::O: mas não se preocupe que dá:: pode deixar::... letra B... quem é que::/QUEM esta:va::... quem ERA:: deprimente em relação à felicidade do casamen:to na esTÓria:?
A1: o PA:dre
P: quem sabe/o que é deprimente?
A1: o padre ((risos))
P: [quando é que uma pessoa é deprimida?
A5: é quando você ( )
A3: [quando ela vê que não vai dar CERto::
P: é aquela pessoa que acha que as coisas não VÃO::... se realizar:: né? muito bem...
A1: o Padre

Os confrontos apresentados nesta análise demonstraram que alguns alunos têm consciência de que também podem apresentar suas visões dos assuntos discutidos nas aulas e acreditam no que dizem, enfrentando e questionando a fala da professora-regente. Nestas situações, percebemos nas atitudes dos alunos a busca pela autonomia e o desejo em apresentar também o que consideram certo.

Podemos afirmar que a professora-regente também buscou resgatar o domínio das situações de enfrentamento no intuito de permanecer na posição de autoridade. Vale ressaltar que esses momentos de confronto, de embate de vozes na sala de aula deixa marcado o silêncio dos alunos, que se apresentam em alguns momentos como uma forma de resistência e em outros como um silenciamento destes frente às atitudes tomadas pelo sujeito-professor.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

3 Algumas considerações

Percebemos, diante do exposto, que ao desenvolver as atividades de leitura na perspectiva de engajamento dos alunos frente aos assuntos abordados nas aulas, além de instigá-los a apresentarem seus posicionamentos e envolvê-los nas discussões, vários foram os momentos em que o silêncio e o silenciamento, vistos como formas de resistências, estiveram presentes no ambiente de sala de aula. Podemos refletir, dessa forma, que a busca dos sujeitos pelo domínio das situações, bem como a busca pela autonomia em apresentar suas verdades, trouxe à tona as relações de poder, mostrando assim, ações sobre ações.

Nesse contexto, o poder circulou entre os sujeitos professor e aluno. A demonstração de formas de resistência não apenas como o silêncio e o silenciamento, mas também a ironia puderam demonstrar que o sujeito-aluno também busca a posição de dominador. Assim sendo, apesar de o discurso pedagógico continuar como um discurso autoritário (ORLANDI, 2009), este encontra quem o enfrente, como foi demonstrado pelos nossos dados.

É válido mencionar que o discurso pedagógico por si só aparece como discurso do poder, onde quem ensina influencia quem recebe esse saber. Nessa vertente, temos então a voz do sujeito-aluno como aquela que busca se sobressair, mas que ainda não possui autonomia para fixar seu dizer como verdadeiro. É a partir dessa busca que faz acontecer a reverberação de vozes na sala de aula, como pudemos constatar. Os sujeitos vão em busca de fixar suas visões, seus posicionamentos e apresentá-los como verdades, suas vontades de verdade, como relata Foucault (2009).

O que podemos concluir, em um primeiro momento, é que permanece arraigado nos sujeitos professor e aluno o papel que cada um deve desempenhar na escola, mesmo que estes busquem quebrar esse paradigma. Essa visão reflete um panorama que vem sendo apresentado há bastante tempo, mas que ainda não conseguiu ser excluído do contexto de sala de aula: um ensino tradicional de LE (a gramática pela gramática), o professor como detentor do saber e que repassa o saber "absoluto" do livro didático e o aluno como aquele que deve receber o conhecimento repassado pelo LD através do professor. Não podemos deixar de mencionar que esse panorama traz consigo o ensino de leitura

com ênfase no sentido "único" do texto.

Referências

CORACINI, M. J. R. F. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a. p. 27- 33.

_____. A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b. p. 67-74.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. *A Ordem do Discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.* Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Leituras Filosóficas.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura:* Língua Materna e Língua Estrangeira. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 2002a. p. 85-90.

_____. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b. p. 103-111.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2008.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

_____. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.