

## **Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento**

### ***School Pedagogical Scenes of a Socio-Educational Center: the class as (not) a happening***

Ernesto Sérgio Bertoldo

UFU

esbertoldo@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo, problematizo a relação com o saber, em uma aula de língua portuguesa e em uma aula de língua inglesa, em nível médio, ministradas por professores que trabalham em uma escola regular, localizada em um Centro Sócio-educativo, destinado a menores infratores, em uma cidade do interior de Minas Gerais. O espaço discursivo da escola está constituído por aquilo que também constitui as escolas das redes públicas no Brasil: os alunos estariam fadados ao fracasso escolar. Constitui nosso argumento que a relação com o saber encontra lugar privilegiado na sala de aula. É na sala de aula que o aluno pode ter um contato-confronto com saberes específicos por meio de atividades intelectuais que, em alguma medida, implicam o seu sucesso ou o seu fracasso escolar. Em minhas análises das aulas, mobilizo a Análise do Discurso de orientação pecheutiana em sua interface com conceitos da psicanálise lacaniana. O discurso como “acontecimento”, assim como a relação com o saber e a transferência constituem os principais conceitos norteadores da análise. Os resultados indicam que não é possível dizer que as aulas se constituem como um acontecimento no sentido de fazerem confrontar uma memória e uma atualidade, uma vez que entre professores

e alunos não foi possível observar a existência de um laço suficientemente forte que pudesse articulá-los, fazendo com que os dizeres dos professores ecoassem nos alunos, de forma a produzir efeitos de sentido que abrissem a possibilidade de (re)produção de um saber.

**Palavras-chave:** discurso; ensino; laço social; acontecimento.

**Abstract:** This article discusses the relationship of young offenders who attend to a regular school within a social-educational center and their teachers with knowledge, focusing a Portuguese language class and an English language class at high school level, in a city in Minas Gerais, Brazil. The discursive space of the school is constituted by what also constitutes public school system in Brazil: the students who attend the public schools system would be doomed to academic failure. Our point is that the relationship of these participants with knowledge finds a special environment in the classroom. It is in the classroom that students can have a confrontation with specific intellectual activities that, to some extent, can render their success or their failure. The analyses of the classroom events presented here are based on the Discourse Analysis as undertaken by Pêcheux in its interface with Lacanian psychoanalysis concepts. Discourse as an “event”, as well as the relationship to knowledge and transference, are the main guiding concepts of this article. The results indicate that it is not possible to say that the classes under analysis are constituted as an “event” in the sense that they confront a memory and an actuality. It was not possible to see the existence of a sufficiently strong bond among teachers and students that could make the teachers produce effects of meaning that would open the possibility of production of some knowledge.

**Keywords:** discourse; teaching; social bond; happening.

Recebido em 07 de maio de 2015.

Aprovado em 01 de setembro de 2015.

**“Uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber”<sup>1</sup>**

## **Introdução**

Constitui meu argumento, neste artigo, a compreensão de que a relação com o saber encontra lugar privilegiado de efetivação na sala de aula. É na sala de aula que o aluno pode ter contato-confronto com saberes específicos a partir de atividades intelectuais que, em alguma medida, implicam sucesso ou fracasso escolar.

Se é verdade, então, que as atividades intelectuais produzidas na sala de aula constituem peça fundamental para uma relação produtiva<sup>2</sup> com o saber, cabe questionar o que levaria um aluno a se dedicar (ou não), a se interessar (ou não) pelos estudos.

Charlot (2005, p. 54) utiliza um termo que julgo apropriado para esta reflexão, qual seja, *mobilização*, para fazer pergunta semelhante: o que levaria um aluno a mobilizar-se intelectualmente ou não? Argumenta o autor que falar em mobilizar-se seria mais apropriado, dado que “a ideia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza”.

Essa ideia de mobilização implica que o aluno se comprometa com uma atividade intelectual, engajando-se em uma situação de aprendizagem produzida na sala de aula. Para que isso aconteça e tenha algum efeito, as situações de aprendizagem na sala de aula devem fazer sentido para o aluno, permitindo que ele se aproprie de um determinado saber.

Concordo com Charlot (2005, p. 55) quando discute essa questão, trazendo à tona um problema que a ela se associa: “muitos alunos têm o desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual.” Decorre dessa problematização, a pergunta que o autor faz e que constitui um desafio para os professores na sala de aula: “De onde e como vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber? De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios?” Em outras palavras, o autor lança o desafio de

---

<sup>1</sup>Charlot, B. (2005, p. 54)

<sup>2</sup>Produtiva no sentido de que traga para o aluno algo da ordem do novo, o que equivale dizer algo que faça com que o aluno possa se deslocar, (re)inventando maneiras de ser outras a partir de sua relação com o saber na escola.

fazer com que uma aula seja o encontro do saber e do desejo.

Outra questão que se relaciona à mobilização e, em decorrência, à apropriação do saber diz respeito à natureza específica das atividades intelectuais que são produzidas na sala de aula. De acordo com Charlot (2005, p. 55), para terem eficácia, “essas atividades devem respeitar certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados”. Assim, os alunos, para apropriarem-se do saber, devem ser orientados sobre o fato de que as atividades encerram modos de dizer próprios que as constituem. Subjaz a isso o desejo, uma vez que não se pode ter a garantia de que essa apropriação do saber ocorra de tal forma que possa fazer alguma diferença na vida do aluno na escola e, principalmente, fora dela. Trata-se de uma relação com o saber a ser construída, conquistada pela mobilização de seu desejo de aprender, que se supõe em operação.

Assim sendo, neste artigo, problematizo a relação com o saber, em uma aula de língua portuguesa e em uma aula de língua inglesa, em nível médio, ministradas por professores que trabalham em uma realidade particular, especificamente em uma escola regular, localizada em um Centro Sócio-educativo, destinado a menores infratores, em uma cidade do interior de Minas Gerais.

A realidade particular a que me refiro diz respeito ao fato de que o espaço discursivo da escola desse Centro Sócio-educativo está fortemente constituído pelo dizer que, em geral, também constitui as escolas das redes públicas no Brasil: os alunos que ali se encontram estariam fadados ao fracasso escolar.

Na contramão de uma posição determinista, que entenderia a escola como impotente frente às desigualdades sociais, o que se faz importante discutir, tanto com professores quanto com alunos, seria o que ambos fazem, ou podem fazer, com as posições sociais em que se encontram. De uma parte, os adolescentes encarcerados que vivem uma situação de conflito acirrada, justamente por sua condição de encarcerados, e, de outra, os professores que se veem às voltas com essa realidade para a qual não há uma receita pronta que lhes pudesse garantir modos de atuação em que fosse possível inserir os alunos no jogo discursivo das relações pedagógicas na sala de aula.

Essa é uma questão a ser enfrentada no espaço discursivo da sala de aula da escola do Centro Sócio-educativo. Este artigo busca, então, contribuir para o estabelecimento de um debate que possa permitir a

professores e alunos re-inventarem sua condição de estar em relação na sala de aula.

## **A aula como (não) acontecimento**

Pêcheux (1990), em sua obra intitulada *Discurso: estrutura ou acontecimento?*, aborda o discurso pela via da relação entre estrutura e acontecimento. Acontecimento, para o autor, é conceituado como o ponto de encontro entre “uma atualidade e uma memória”<sup>3</sup> (p.17). Esse conceito de acontecimento interessa para a presente discussão na medida em que implica o confronto de dizeres em um determinado momento sócio-histórico.

Em decorrência, para que em uma aula esteja presente a dimensão do acontecimento, é preciso que haja um confronto entre os interlocutores que lá estão, fazendo com que aquilo que se enuncia, que se constitui pela via de uma memória, seja confrontado a uma atualidade, possibilitando a produção de sentido. Em outras palavras, se o professor faz comparecer na sala de aula, pela via da memória, saberes advindos do legado da cultura, colocando-os em confronto com a realidade vivida por seus alunos, (re)atualizando-os, pode ser atribuído o caráter de acontecimento à aula. A aula como acontecimento constituir-se-ia, assim, como um espaço em que os saberes<sup>4</sup> estariam em um movimento de constante (re)atualização.

Ocorre, no entanto, que construir uma aula como acontecimento não é tarefa apenas do professor. Ao contrário, é na relação entre o professor, o aluno e o material didático que essa possibilidade pode concretizar-se e alguma produção de sentido advir. Nesse sentido, professor e aluno são corresponsáveis pelo acontecimento da aula.

---

<sup>3</sup> Tomo o conceito de memória, tal qual o entende Gregolin (2001, p.21): aquilo que “diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se através dessa interpretação”.

<sup>4</sup>Estou operando com o conceito de relação com saber tal como define Charlot (2005, p. 45): “A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação”.

Contribuem, sobremaneira, para o entendimento dessa questão, os conceitos de discurso, elaborados por Pêcheux e Lacan. O conceito de discurso como efeito de sentido entre interlocutores, elaborado por Pêcheux (1990), coaduna-se com o conceito de discurso de Lacan (1992) como laço social, uma vez que, para que haja algum efeito de sentido entre interlocutores, é preciso que, entre eles, haja algum laço que os articule previamente. A esse respeito, Riolfi (1999, p.41) esclarece que um conceito não exclui o outro:

A noção de discurso tal qual formulada na AD (ou seja, a de efeito de sentido entre interlocutores) não é a mesma formulada por Lacan (ou seja, aquilo que faz laço social), sendo que, entretanto, uma noção não exclui a outra. Ao contrário, parece haver aí uma relação de subordinação lógica da noção de discurso, tal como tratada na AD, à noção de discurso de Lacan, pois só se realizam efeitos de sentido entre interlocutores, uma vez que estes já tenham estabelecido algum laço entre si pelo discurso.

A constituição de uma aula como acontecimento, dessa maneira, depende de uma relação, como dito anteriormente, em que professor e aluno estão engajados pela via de um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores, ou seja, entre professor e aluno na sala de aula.

Estar engajados pela via de um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores implica, tanto para o professor quanto para o aluno, assumir posições discursivo-enunciativas que os coloquem no exercício de seus papéis na sala de aula. Eis aí a razão pela qual uma aula como acontecimento não pode se constituir unilateralmente.

A constituição da aula como acontecimento implica ainda que as relações pedagógicas vivenciadas entre professor e aluno na sala de aula sejam afetadas pela transferência.<sup>5</sup> Isto porque qualquer possibilidade de transmissão de um saber na escola (sala de aula) comporta algo da ordem do inconsciente, dado que, como afirma Riolfi (1999, p. 74), “o surgimento da transferência ocorre por um efeito de mudança de laço social pelo estabelecimento de um laço que permita ao sujeito a palavra, uma vez que há transferência em toda fala”.

---

<sup>5</sup>Lacan (1991).

Esse efeito de mudança de laço social que advém da transferência, conforme postula Riolfi, é fundamental para que deslocamentos nas relações pedagógicas entre professor e aluno aconteçam na sala de aula. No caso específico deste estudo, isso se torna, a meu ver, uma condição para que posições deterministas em relação ao ensino e à aprendizagem dos adolescentes infratores sejam (re)pensadas em outras bases que se revertam a favor dos menores encarcerados.

Para reforçar a importância das implicações da transferência para o êxito das relações pedagógicas e, em decorrência, para a transmissão do(s) saber(es), trazemos a reflexão de Riolfi (1999, p. 74) quando aborda as considerações de Melman sobre o conceito de transferência:

A condição estrutural mínima para a transferência é o fato de que um sujeito, em sua “normalidade neurótica”, sempre que dirige a palavra para seu semelhante (eixo  $a \rightarrow a'$ ) está referenciado a uma alteridade (A). Assim sendo, dado que o inconsciente é um saber, este sujeito em sua fala, sempre produzirá saber. Entretanto, dado que quem o faz é o sujeito do inconsciente aquele que enuncia (um *eu*) não tem condição de reconhecer a si próprio como o sujeito desse saber. Dessa maneira, para poder reconhecer esse saber como tal, ele necessita atribuí-lo a um sujeito diferente de si próprio – que pode ser, nas palavras de Melman, o primeiro que lhe passar na frente, um analista, geralmente, ou no contexto específico daquele que está sendo formado, seu professor.

Por conseguinte, o aluno pode reconhecer no professor um sujeito suposto saber. Em outras palavras, ele pode ter em vista que o professor sabe algo dele (um saber inconsciente) que o mobiliza a olhar para onde o professor olha. Assim, é possível que o aluno possa entender que haja sentido em estudar, ou mesmo, dedicar-se a aprender saberes produzidos na e pela cultura que, aparentemente, não lhe diriam respeito.

Esse processo de transferência nas relações pedagógicas parece constituir, portanto, um elemento-chave para que haja mobilização tanto da parte do aluno quanto do professor, o que, mais uma vez, faz vir à tona a consciência de que não se trata de um processo que pode ser levado a termo unilateralmente. Ademais, considerar que a aula como acontecimento depende, em alguma medida, da instauração de um processo de transferência afasta a insistência de

fornecer explicações metodológicas sobre os problemas referentes às relações pedagógicas, comumente apreendidas em vários trabalhos de pesquisa.

## **Cenas pedagógicas em um centro sócio-educativo**

Inicialmente, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o modo de funcionamento das aulas que serão objeto de análise.

As aulas<sup>6</sup> de língua portuguesa e de língua inglesa, recortadas para análise, seguem um padrão de funcionamento e de organização que se repete, resguardadas as suas idiossincrasias, tanto em uma língua quanto em outra. Além das transcrições das aulas, comporão a análise algumas observações que decorreram do fato de eu ter assistido a essas aulas na condição de pesquisador, no momento da coleta de material para pesquisa.

Em geral, quando se pensa em uma aula, pensa-se no cumprimento de alguns rituais próprios da sala de aula já explorados em pesquisas diversas sobre o assunto. Cicurel (2002), por exemplo, destaca os seguintes. Inicialmente, o professor anuncia o tópico de estudo daquela aula específica. Em seguida, desenvolve a aula, fazendo com que haja produção e compreensão acerca do assunto que está sendo tratado, para que, posteriormente, parta para a avaliação da produção do aluno até o final daquela aula específica.

Apesar de não ser imprescindível estar comprometido com esse ritual proposto por Cicurel (2002), uma vez que outras maneiras são possíveis e admissíveis na organização de uma aula, observei um funcionamento próprio nas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa a que assisti. Vejamos, então, a dinâmica desse funcionamento em aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, selecionadas para a constituição do *corpus* para essa análise.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Os nomes que aparecem na transcrição das aulas são fictícios.

<sup>7</sup>Para efeitos de análise, recortamos sequências discursivas intituladas de excertos. Foram usadas as seguintes convenções para a transcrição: P: professor; A: alunos; Pesq.: pesquisador; Ag.: agente; (XXX): inaudível; [ ]: falas sobrepostas.

### **Excerto 1**

#### **A aula de Língua Portuguesa**

**P: Vamos começar a aula de hoje.**

A: Por quê?

P: Por quê?

A: Isso aí é gravador, é?

Pesq.: É um gravador, é hoje tá todo mundo sendo gravado.

A: Beleza (xxx)

P: Ele já assistiu aula antes, lembram?

A: Já!

Pesq.: Eu acho que foi na aula de Inglês um dia.

A: Foi.

Pesq.: Foi, vocês estavam lá na outra sala. É que a gente faz umas pesquisas pra conhecer o funcionamento da escola.

A: Pra melhorar alguma coisa pra gente?

Pesq.: quem sabe?

A: Ah!

Pesq.: Vamos ver o que que dá.

A: Ou, as (xxx).

P: Oh! Sim hoje.

[ ]

P: Dentro desse quadro. Esse quadro, eu posso encher ele aqui umas dez vezes.

A: Ah não professora!

P: (xxx)

A: Esse quadro aí, não sei não!

P: é!

A: (xxx)

P: E o quê?

A: (xxx)

**Comentário do pesq.: A professora aguarda o restante dos alunos chegarem.**

P: Hoje são 11 do 11 do 11.

A: Oh, esse quadro aí é escuro, hein?

P: Antes não tinha, né?

A: não tinha.

Comentário do pesq.: A professora começa a escrever no quadro. Silêncio na sala.

Como podemos observar na transcrição, há uma primeira conversa entre a professora e os alunos que, neste caso específico, refere-se ao pesquisador presente na sala de aula, o que era de se esperar porque, via de regra, a presença de um pesquisador na sala de aula, desperta normalmente a curiosidade dos alunos.<sup>8</sup> No entanto, a professora apenas anuncia o início da aula: “*P: Vamos começar a aula de hoje*” sem, no entanto, anunciar o tópico que seria tratado na aula, o que culmina com a professora passando a matéria no quadro. Passar a matéria no quadro constitui uma regularidade nessas aulas.

Na aula de Língua Inglesa, o ritual de início se caracteriza pelo convite, o que parece propiciar um andamento mais marcado dos procedimentos pedagógicos que se seguem. Vejamos.

### **Excerto 2**

#### **A aula de Língua Inglesa**

[...]

**A: Oh, gente vamo entrar pra sala.**

**P: Eh... pessoal, bom dia.**

**A: Bom dia!**

**P: Eh... na última aula pessoal a gente, vocês copiaram os exercícios.**

A: Foi.

P: ficou faltando terminar de copiar o número 3, né?

A: Ah, eu acho que eu já acabei. Não sei.

A: Mas eu acho que não copiei tudo não.

P: Não, você copiou só o enunciado do 3.

**Comentário do pesq.: Uma pessoa interrompe a aula perguntando de um aluno. Silêncio na sala de aula.**

A: É só isso aqui, professor?

P: É, ficou faltando só o número 3, eu vi que vocês copiaram só o enunciado do 3. Vou terminar de passar o número 3, que na verdade são poucos.

A: Não dá pra passar os exercício tudo?

P: O número 3 na verdade... eh... vocês vão passar o exercício o exercício anterior...

A: Pra forma negativa?

---

<sup>8</sup>É importante observar, que, neste excerto, há interlocução entre alunos e pesquisador, o que também se notou em outras aulas, mas que se caracterizou como um evento não ritualístico nas aulas objeto de análise.

P: Isso, pra forma negativa usando a forma contraída. Então tá faltando o número 4.

A: O 3 e o 4?

P: Isso. Tem o número 4. Então vocês saltem 7 linhas do número 3 pra o número 4. Aí depois eu vou dar um tempinho pra vocês responderem e eu vou corrigir, tá certo?

**Comentário do pesq.: Silêncio na sala de aula.**

P: Viu pessoal, a letra A (xxx) tá certo?

A: certo.

**Comentário do pesq.: O professor continua passando exercícios no quadro e a sala está em silêncio.**

Vale apontar, inicialmente, que os alunos não saem da sala de aula com o seu material em mãos, uma vez que todo o material didático fica guardado na escola e o acesso a ele ocorre somente no momento das aulas. Dessa forma, há também um ritual de acesso ao material, que (re)constitui o aluno como indivíduo sob suspeição, a quem é negado o direito de propriedade de seu próprio conhecimento fora da sala de aula, o que diferencia este espaço discursivo de outros ambientes escolares.

Entretanto, à semelhança do que pode ocorrer em outros contextos escolares, o professor inicia a aula conclamando os alunos a entrarem para a sala de aula. Faz uma lembrança a eles sobre o que foi visto na aula anterior, numa tentativa, a meu ver, de dar a garantia da continuidade de um trabalho já iniciado e, portanto, o reconhecimento de que um processo de aprendizagem está em andamento, o que é um primeiro indício de que o professor pretende mobilizar os alunos ao engajamento intelectual. “A: *Oh, gente vamo entrar pra sala.* P: *Eh... pessoal, bom dia.* A: *Bom dia!* P: *Eh... na última aula pessoal a gente, vocês copiaram os exercícios.*”

Após chegarem a um acordo sobre até que ponto o conteúdo havia sido “trabalhado”, o professor começa, assim como fez a professora de língua portuguesa, a passar a matéria no quadro.

Sigamos, então, para ver como a aula de língua portuguesa continua a se desenvolver.

**Excerto 3****A aula de Língua Portuguesa****Comentário do pesq.: Silêncio na sala.**

A: Joga no computador.

P: Dá pra ver?

A: De boa, tudo e mais um pouco.

**Comentário do pesq.: Silêncio na sala.**

A: E o jogo de futebol hoje, nem corri.

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos**

P: Vocês fizeram Educação Física ontem?

A: Aham.

**Comentário do pesq.: Sala em silêncio**

P: Tá tão (xxx)

A: (xxx)

P: Oh, é a segunda vez que vem essa semana reclamando de vocês. Tudo bem, hoje tem dois horários.

A: O Paulo vai trazer os jogo.

P: (xxx) eu vou trazer o (xxx)

**Comentário do pesq.: Falas da professora em tom muito baixo.**

A: É brincadeira.

P: Não gente! Oh, semana que vem não tem aula.

A: Semana que vem não vai ter aula de novo?

P: Não, na terça-feira, né? Terça de feriado.

A: Segunda e terça que não vai ter.

A: Aí eles vai folgar?

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos**

A: E aquela semana que não teve aula.

A: Que as escola tava de greve.

A: Aí é a semana do saco cheio.

A: Não, sem ser a semana do saco cheio.

A: É a greve dos professor lá, porque cortou o bagulho lá deles.

A: O benefício deles.

A: Cortou o benefício deles lá.

P: Daí não vai ter jeito de bater na porta porque vai ter grade.

A: Quê?

P: Vai ter grade, né? (xxx)

A: A senhora bate o pé lá na prefeitura

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos**

A: Vou lá na prefeitura (xxx)

**Comentário do pesq.: A professora continua passando matéria no quadro.**

No excerto 3, a professora de língua portuguesa continua a passar a matéria no quadro e ainda não é possível saber sobre do que essa aula específica tratará. Ao acompanharmos a conversa entabulada neste excerto, percebemos que os alunos, ao copiarem a matéria, falam sobre uma série de outros assuntos tais como computador (*A: Joga no computador. P: Dá pra ver? A: De boa, tudo e mais um pouco.*), jogo de futebol (*A: E o jogo de futebol hoje, nem corri. P: Vocês fizeram Educação Física ontem? A: aham.*), assuntos gerais do cotidiano escolar (*P: Não gente! Oh, semana que vem não tem aula. A: Semana que vem não vai ter aula de novo? P: Não, na terça-feira, né? Terça de feriado. A: Segunda e terça que não vai ter. A: Ai, eles vai folgar? A:.*), entre outros.

Cabe, aqui, refletirmos sobre o fato de que tanto a professora quanto os alunos estão copiando a matéria sem dela se ocuparem, o que não seria de se esperar, uma vez que ensinar / apre(e)nder o objeto da cópia demandaria um engajamento intelectual de ambas as partes. Ao contrário, revela-se que, para ambos, é usual falar de outras coisas que não o saber específico a que a aula estaria destinada, o que acarreta que esse saber esteja à margem dos eventos discursivos da sala de aula. Até o excerto 3, o funcionamento discursivo da aula se assemelha a conversas rotineiras sobre tópicos variados, em que um fala e outro retruca; sem compromisso de alguma articulação entre um dizer e outro.

O mesmo não ocorre com a aula de língua inglesa. Conforme percebo no excerto 4, o professor, apesar de subordinar-se à contingência de “ter” de passar a matéria no quadro, não alimenta, todo o tempo, conversas paralelas e sem relação com o saber que está sendo tratado na aula. Vejamos.

#### **Excerto 4**

##### **Aula de Língua Inglesa**

A: Os cara queria (...) um bagulho. Mas o povo não queria que eu (...) não.

A: Professor, arruma um apontador pra nós.

P: Apontador?

P (xxx) Oh, Rodrigo!

A: Professor!

P: Oh, (xxx) tem como você pedir um apontador pra mim, por favor? (dirigindo-se a um agente).

Ag: Quer o quê?

P: Apontador.

Ag: Cadê o lápis?

Ag: (xxx) Lápis aí, cuidado, hein?

A: Oh, cuidado com a ponta aí, hein?

A: Tá bom!

P: Tá bom!

**P: Pessoal, é o seguinte, esse exercício aqui, ó, e os outros, né?** É só vocês lembrarem daquelas regrinhas que eu trabalhei com vocês do verbo *to be*, né? Eh: do presente simples. Aqui tá no passado, mas se você observar onde você vai usar a forma interrogativa, forma negativa, a fórmula é a mesma. Então, foi o que eu pedi pra vocês anotarem isso aí no caderno. Então, na hora de responder eh... fica até mais fácil. Como vocês estão vendo aqui, ó, a gente tem essa fórmula aqui, ó: *was*, *was* é passado, certo? Então a gente tem aquela outra forma que é o *were*, ok? E também, eh, como vocês estão vendo aqui, ó, a gente tem a forma negativa e aqui, ó, nessa frase aqui tá na interrogativa. Então é só vocês mudarem a forma. Qual que é a fórmula na forma afirmativa a gente tem o sujeito, o verbo e o complemento da frase, certo? E na forma negativa? Aqui, ó, a gente tem o sujeito, o verbo *to be* mais o *not* e lembrando aqui ó, isso aqui é uma forma contraída, vocês vão usar a forma contraída no passado também e o complemento da frase. E na interrogativa? Você usa o verbo *to be* o sujeito e o complemento da frase. Então é só vocês observarem isso aí. Tá tudo anotado no caderno essas fórmulas e durante a resolução vocês olham. Essas formas do verbo *to be*, né?, que é *was* e *were*, pra quais... eh... quais pessoas que a gente vai usar esses verbos e depois a gente tem as formas contraídas *weren't* e *wasn't*. Vocês vão olhar isso aí nos exercícios, né?, que vocês vão fazer. Na número 3, inclusive, eu pedi pra vocês passarem as frases da número 1 se eu não me engano pra forma negativa. Vocês usar, inclusive eu falei no enunciado que é forma contraída. Então vocês vão ter que usar isso aqui ó. Tá certo? Qualquer dúvida vocês podem me chamar.

O professor atende a uma demanda de um aluno que pede que ele lhe consiga um apontador, mas, logo em seguida, rompe com essa conversa, e produz dizeres sequenciados, nos moldes da instrução e exposição características da fala professoral, chamando a atenção dos alunos para o exercício que estava passando no quadro (*P: Pessoal, é o seguinte, esse exercício aqui, ó, e os outros, né?*) e inicia uma explicação sobre os verbos que estavam sendo estudados, lembrando aos alunos que eles poderiam

encontrar as regras que já haviam sido anotadas no caderno.

É importante salientar que essa recursividade que traz sempre à lembrança aquilo que é passado e que tem de se tornar sempre presente na sala de aula de modo a garantir o processo de aprendizagem é típica do dizer do professor que tem de marcar na memória do aluno, como se lá já não estivesse, os acontecimentos das aulas passadas. Assim, nessa aula, porque há um dizer que mobiliza os alunos ao aprender, como evidencia Charlot (2005), há indícios de sua configuração como acontecimento na perspectiva de Pêcheux (1990).

Dessa forma, volta ao saber que já havia sido anunciado logo no início da aula. Há, aí, a meu ver, uma tentativa de se articular uma relação entre o professor e os alunos em uma tarefa ligada ao propósito da aula, ou seja, o trabalho com verbos nas formas afirmativas, negativas e interrogativas. Isso torna-se ainda mais evidente, se observarmos, na transcrição do excerto que, ao suprir a demanda do aluno que precisava de um apontador, o professor toma a palavra, com uma conclamação (*Pessoal*) e anuncia o dizer de instrução / explicação / demonstração que irá se seguir (*é o seguinte*), o que propicia trazer à memória, por meio de várias asserções explanatórias e ilustrativas, bem como de perguntas confirmatórias, o objeto de saber e transformá-lo em objeto de desejo, o que, como afirma Charlot (2005) é indispensável para mobilizar os alunos ao engajamento intelectual.

No excerto 5 da aula de língua portuguesa, depois de uma série de conversas sobre outros assuntos, a professora começa a falar sobre o assunto da aula: o advérbio.

#### **Excerto 5**

#### **Aula de Língua Portuguesa**

P: E aí Max?

A: Não sei não.

A: (xxx)

P: Tô esperando você copiar.

A: (xxx)

A: Isso aí é exercício? Você vai responder pra mim, então?

P: Isso aqui é só pra gente fazer uma revisão de verbo e das orações subordinadas adverbiais.

A: Você vai responder pra mim.

**Comentário do pesq.: Sala em silêncio.**

A: Responder pra mim.

Comentário do pesq.: Risos dos alunos.

A: Vai!

A: (xxx) é pra copiar?

A: (xxx) eu tô copiando.

P: Você viu? É facinho demais.

P: Vocês se lembram de alguma coisa em relação ao advérbio?

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

P: O que que é, um exemplo de um advérbio.

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

A: Advérbio?

P: Falava muito alto. Falava muito baixo. Como que ele falava?

A: Tem que copiar aquele trem de locomoção?

P: Locução. Tem.

A: Locução.

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

A: Só isso aí?

A: (xxx)

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos**

A: Parece que o povo tá morrendo no hospital

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos.**

**Comentário do pesq.: Os alunos começam a falar sobre futebol.**

A professora, quando termina de passar a matéria no quadro, aborda um aluno, convocando-o a copiar a matéria (*P: E aí, Max? A: Não sei, não. A: (xxx) P: Tô esperando você copiar.*).

Por conta de uma pergunta do aluno (*A: Isso aí é exercício? Você vai responder pra mim, então?*), a professora responde da seguinte maneira: “*P: Isso aqui é só pra gente fazer uma revisão de verbo e das orações subordinadas adverbiais.*”

Desde o início da aula, essa foi a primeira vez que a professora enunciou o assunto que seria tratado na aula. Até então, não se sabia que a aula abordaria a revisão de verbos e as orações adverbiais.

O uso do lexema *só* chama nossa atenção porque produz um efeito de sentido que nos reporta a uma menor valia do próprio procedimento que ela decidiu adotar, ao passo que a seleção vocabular de *facinho*, além de reverberar esse efeito de sentido, expande-o para a desvalorização do próprio conteúdo. Na tentativa de mobilizar o aluno ao engajamento intelectual, a

professora enuncia a facilidade de um conteúdo, no caso, verbos e orações subordinadas que, a meu ver, não são menos complexos. Ao contrário, são saberes que demandam reflexão, uma vez que dizem respeito a modos complexos de escrita que os alunos, em diferentes níveis de seus estudos, devem enfrentar. Esse efeito de sentido de simplificação parece não mobilizar o engajamento intelectual dos alunos, uma vez que, de alguma forma, o que importa, de fato, é o ato de copiar, reiteradamente explicitado (*A: (xxx) é pra copiar? A: (xxx) eu tô copiando.*). Assim, a professora, ao afirmar que o exercício e, em decorrência, o conteúdo é “*facinho demais*” – note-se o efeito hiperbólico de *demais* –, acaba por acarretar o silêncio, e não traz à memória do aluno os acontecimentos de aulas anteriores.

Observo isso, já que, sob a forma de perguntas didáticas, a professora começa a falar sobre o advérbio (*P: Vocês se lembram de alguma coisa em relação ao advérbio?*). De meu ponto de vista, o uso de *alguma coisa* também diminui a valia do conteúdo e tem efeito de sentido de descrença no próprio processo de aprendizagem que deveria ter ocorrido. A descrença, então, é que gera o silêncio e obriga a professora a continuar solicitando dos alunos uma resposta, que não obtém (*P: O que que é, um exemplo de um advérbio. Silêncio em sala*), ao que se seguem vários comentários dos alunos sobre outros assuntos, culminando na dispersão do tema da aula, ou seja, não se fala sobre o advérbio, nem mesmo sobre as orações subordinadas adverbiais, conforme a professora havia anunciado (*A: Tem que copiar aquele trem de locomoção... P: Locução. Tem. A: Locução. Silêncio em sala. A: Só isso aí? A: (xxx) A: ((risos)) A: Parece que o povo tá morrendo no hospital ((risos))* Comentário do pesq.: *Os alunos começam a falar sobre futebol*).

Em meio a essa dispersão, um saber específico sobre aspectos da língua portuguesa – advérbios, orações subordinadas adverbiais – que exige dos alunos e da professora uma elaboração sobre o seu funcionamento, sob os pontos de vista morfológico, sintático, semântico e discursivo, passa ao largo da aula, rarefazendo-se.

O modo de produção de um laço da professora com esse saber específico não é suficientemente forte para que haja a possibilidade de produzir efeitos de sentidos compartilhados entre ela e os alunos que possibilitassem o engajamento intelectual e, portanto, a mobilização, dos alunos na sala de aula. Em decorrência, a aula não acontece.

Afirmamos isso em função de que a relação com o saber, neste caso um saber específico, demanda que o professor, ao “transmiti-lo”,

faça-o mostrando sua familiaridade com ele. Em outras palavras, seria preciso mostrar ao aluno, de alguma forma, que o advérbio e as orações subordinadas adverbiais não são elementos estranhos à professora, o que não parece se mostrar evidente na aula, uma vez que a relação da professora com esses saberes específicos sobre a língua portuguesa mostra-se extremamente frágil. Isso produz um efeito de sentido que nos remete ao afastamento da professora de sua posição discursivo-enunciativa, como se não fosse sua a tarefa de responder pelo ensino de língua portuguesa naquele espaço discursivo da sala de aula.

Passemos ao excerto 6 da aula de língua inglesa.

### **Excerto 6**

#### **Aula de Língua Inglesa**

P: E aí, Diogo, como o pé tá, hoje?

A: Mais ou menos.

P: Mais ou menos?

#### **Comentário do pesq.: Silêncio.**

P: (xxx) Com adenóide tá uma beleza, né?

A: Remédio.

P: Remédio?

A: (xxx)

#### **Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

A: (xxx) Vai derreter, hein, Diogo?

#### **Comentário do pesq.: Risos.**

A: (xxx)

P: (xxx)

A: Acorda, né! (...).

#### **Comentário do pesq.: Silêncio na sala.**

A: Quando é o sujeito é normal, né?

P: Oi?

A: Quando é o sujeito *he*

P: É, só que aqui, se é *he* a resposta é *was*.

A: Como é que é isso aqui?

P: A número 1 é pra completar as frases com *was* ou com *were*. Agora, começou com *I*, não foi? Então, na forma afirmativa *I*, se é *I*, a resposta é?

A: *Was*.

P: Entendeu? Isso na número 1.

A: *Was.* (xxx)

**Comentário do pesq.: Silêncio na sala de aula.**

A: Aqui também é *was*?

P: Olha, presta atenção. Quantas pessoas? Uma ou duas?

A: Duas.

P: Qual que é o plural do verbo *to be* no passado? É sempre *were*. Entendeu?

P: Pessoal, essas coisas que eu pedi pra vocês anotarem a partir do livro, do caderno, eu sempre falei isso, né? Eh... não é à toa. É pra vocês olharem e tirar dúvida, né? Às vezes a resposta tá no que eu passei, na teoria.

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala de aula.**

P: Você já terminou? Eu posso passar pra você de (xxx) na maioria das vezes eh (xxx) vocês vão usar o exercício que é tarefa pra casa, ok?

O professor de Língua Inglesa mantém o mesmo padrão a que fiz alusão no excerto 2. Há comentários sobre outros assuntos na sala de aula (*P: E aí, Diogo, como o pé tá, hoje? A: Mais ou menos. P: Mais ou menos? Silêncio*), mas, logo em seguida, volta-se ao assunto da aula (*A: Quando é o sujeito é normal, né? P: Oi? A: Quando é o sujeito he P: É, só que aqui, se é he a resposta é was*). É importante fazer notar, no entanto, que aqui o engajamento intelectual do aluno se mostra mais efetivo, evidenciando que o professor conseguiu mobilizá-lo,<sup>9</sup> pois é o aluno que reintroduz o assunto da aula na interlocução.

Bastante pertinente é o procedimento de *scaffolding*<sup>10</sup> de evitar que a aula assuma um caráter sempre inaugural, pois o professor insiste em uma constante reatualização da memória (*P: Pessoal, essas coisas*

<sup>9</sup>Durante o período de coleta do *corpus*, constatei que essa mobilização decorre do fato de o professor buscar aproximar-se da realidade dos alunos, por meio de temas que lhes são motivadores, também pela utilização de recursos tecnológicos que permitem a exploração de atividades de áudio e vídeo. É recorrente, por exemplo, o uso de filmes cujo objetivo é fazer com que o aluno tenha contato com a língua estrangeira, embora esses filmes muitas vezes abordem lutas marciais, aventuras e outras temáticas bem ao gosto dos alunos.

<sup>10</sup>*Scaffolding* é uma técnica pedagógica que consiste em perguntas sequenciadas que buscam levar o aluno a, por meio do raciocínio lógico, chegar a determinada resposta. Vejamos um exemplo do *corpus* em análise: (*P: Olha, presta atenção. Quantas pessoas? Uma ou duas? A: Duas. P: Qual que é o plural do verbo to be, no passado? É sempre were. Entendeu?*). Para mais detalhes sobre o assunto, veja-se Cicurel (1990).

*que eu pedi pra vocês anotarem a partir do livro, do caderno, eu sempre falei isso, né? Eh... não é à toa. É pra vocês olharem e tirar dúvida, né? Às vezes a resposta tá no que eu passei, na teoria.*), remetendo o aluno ao seu processo de aprendizagem, recriando com ele o seu percurso e, ao mesmo tempo, percorrendo a nova atividade.

Esse procedimento do professor de língua inglesa mostra sua insistência de fazer com que os alunos se concentrem no saber em tela na aula, o que o diferencia da professora de língua portuguesa. Isso não quer dizer que ele consiga. Por vezes, ao assistir às aulas de língua inglesa, quando da coleta de material para a constituição do *corpus* deste artigo, o que predominava era uma dispersão, em que os olhares estavam sempre voltados para outros lugares, restando uma relação com o saber específico, proposto na aula, que se resumia às cópias de exercícios estruturais sobre a gramática da língua inglesa.

Voltemos à aula de língua portuguesa para a análise do excerto 7.

### **Excerto 7**

#### **Aula de Língua Portuguesa**

A:(xxx)

P: (xxx)

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos.**

P: (xxx)

A: (xxx) não ele lá parado, assim, em pé, assim, (xxx) que vai fazer (xxx) tava custando ficar em pé.

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos.**

A: E o gol contra que ele fez?

A: Gol contra? Ah, não!

A: Capaz que ele pensou assim: eu vou chutar naquele gol ali que ele tá mais perto! **Comentário do pesq.:Risos dos alunos.**

A: Ele falou que tocou pro goleiro, o goleiro não conseguiu pegar o chute dele.

A: Mas aquele goleiro que frangou parece que ele tava morto!

**Comentário do pesq.:Risos dos alunos.**

A: Fio, não é de Paracatu, não?

A: Ah! Oh!

A: É, ué.

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos.**

**Comentário do pesq.: a professora se volta para os alunos.**

**P: Vamos ver o exemplo de vocês, então, né? Vamos colocar lá que o Diogo fez um gol muito engraçado, que foi um gol contra. Foi um gol engraçado. Esse ‘muito’, ele não intensifica a quantidade, a forma como foi engraçado? Então, esse ‘muito’ vai funcionar como o advérbio. O advérbio é aquele que intensifica, dependendo da circunstância, ele vai indicar se é modo, se é lugar, se é circunstância, e assim por diante.**

P: (xxx) que que foi que vocês estão tão caladinhos, hoje?

A: (xxx)

Nesse excerto, os alunos continuam copiando exercícios do quadro, tal como fora proposto pela professora, enquanto conversam sobre futebol e, mais especificamente, sobre um gol contra que alguém teria feito no jogo sobre o qual se falava. Diante disso, a professora resolve chamar a atenção dos alunos, aproveitando “o gol contra” como exemplo para ilustrar a questão abordada na aula, os advérbios.

A explicação dada, com base no exemplo, revela uma relação frágil da professora com o seu objeto de ensino, ou seja, com o saber específico que pretende mobilizar os alunos a apreender. Isso porque, ao fazer uma generalização, a meu ver, equivocada, sobre o advérbio (*O advérbio é aquele que intensifica*), toma a idéia de intensidade como a matriz para se pensar o advérbio, da qual outras possibilidades adviriam (*dependendo da circunstância, ele vai indicar se é modo, se é lugar, se é circunstância, e assim por diante.*), fazendo parecer que o advérbio “muito” poderia ocupar qualquer uma dessas categorias, o que pode constituir uma relação equivocada dos alunos com esse saber.

Dessa forma, mesmo se valendo de uma aproximação à realidade dos alunos, a professora não consegue levá-los ao engajamento intelectual nessa atividade específica, o que se evidencia no seu questionamento: “P: (xxx) que que foi que vocês estão tão caladinhos hoje? A: (xxx)”. Seu dizer não ressoa, pois o laço não se ata. Isso, de algum modo, pode se dever ao uso do diminutivo que infantiliza o aluno infrator, ao mesmo tempo, que pode ter efeito de sentido de ironia. Segue-se a isso uma outra conversa sobre uma situação no Centro Sócio-educativo, que é a aplicação de “medida” (punição) quando os adolescentes não cumprem as regras previstas. Vejamos:

**Excerto 8****Aula de Língua Portuguesa**

P: Onde você tá?

A: Não se preocupa, aqui, ó!

**Comentário do pesq.: Risos dos alunos**

A: Vou procurar as respostas na internet aqui ó.

P: **Você tá caçando uma medida.**

A: Caçar medida? Medida é que me caça.

P: (xxx)

A: Tem muitos, perdido (xxx) de 18.

A: Hoje é 11?

A: faltou ser (xxx)

A: Professora, deixa copiar isso aí primeiro, depois cê passa mais.

P: Vou dar tempo pra vocês copiarem, sim.

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

A: O Max era mais lerdo que todo mundo e foi pra progressão.

P: Max você pegou progressão?

A: Anhãm?

P: (...)

[ ]

A: Tiraram meu lanche por causa que eu não quis passar o café.

A: Cê já zica.

**Comentário do pesq.: Silêncio em sala.**

A professora, ao enunciar “*P: Você tá caçando uma medida*”, é constituída pelo dizer que caracteriza a lógica de funcionamento discursivo do Centro Sócio-educativo que prima por aplicar medidas como uma forma de manter o controle da disciplina dos adolescentes na instituição. Reproduz, assim, a professora, essa lógica discursiva do Centro. De sua parte, o aluno, resiste a este dizer, ao afirmar: “*A: Caçar medida? Medida é que me caça.*” Aqui, ressoa o efeito de sentido de sentir-se perseguido como animal e, portanto, aí ressoa um sentido de vitimização.

Decorre desse evento discursivo um efeito de sentido de rarefação do saber específico. Notemos que tanto o professor quanto os alunos deixam de tratar do assunto específico da aula (advérbios), passando o saber sobre os acontecimentos disciplinares a ocupar todo o cenário da sala de aula. Nesse momento, a sala de aula se indiferencia de qualquer

dependência da instituição e a aula já não é mais aula, mas troca de informações sobre a rotina de um centro disciplinar.

No que diz respeito à aula de língua inglesa, isso não ocorre dessa forma, ou seja, o professor, mesmo saindo eventualmente do assunto da aula propriamente dita, retoma o saber específico a ser abordado em aula, o que faz com que a aula tenha um ritmo, sugerindo um engajamento dos alunos que se revela no fato de que, ao cumprir a tarefa escolar, os alunos se engajam discursivamente com o saber específico. Vejamos o excerto 9 da aula de língua inglesa.

### **Excerto 9**

#### **Aula de Língua Inglesa**

P: Ah! Computador, computador, ele é um objeto, não é? Então, ele tá no singular ou no plural? Às vezes, o 's' aqui no final indica que é plural, mas aqui tá no singular. Então é um objeto, não é?

A: É um objeto.

P: Isso, então é *it*, né? Que pode substituir, não é? Entendeu? E na última? Na última tá outro presidente, certo? Qual qual que é a resposta? Se é *he*, a resposta é *was*.

A: *Was*.

P: Entendeu?

A: Uhum.

A: E agora na 2?

P: A número 2 você vai pegar essas frases aqui, ó, e eu quero que você passe pra forma interrogativa. Super fácil, né? Na forma interrogativa você vai pegar essa palavra aqui e vai mudar ela de lugar com essa aqui. Vai ficar *WAS I* e o resto da frase.

A: É o verbo e o sujeito e o resto da frase?

P: Oi?

A: É o contrário é o verbo.

P: É, ó verbo, sujeito e o complemento. Lembra, no final você tem que por o quê?

A: Ponto de interrogação.

P: Isso.

#### **Comentário do pesq.: Silêncio na sala.**

A: Esse trem tá difícil.

A: Não.

P: (xxx) é homem ou mulher?

A: homem.

P: Ah, então é ele, não é? Qual que eu vou substituir? Ele em inglês é *he*, então a resposta é *was*, entendeu? Você vai pôr, lá, *was*.

P: É *Was*.

A: *Was*?

P: Ó, quantas pessoas têm aí?

A: Duas.

P: Duas, então, isso aqui você não precisa nem ter dúvida. Toda vez que é plural (...) *were*.

Esse excerto permite ver que o aluno coloca o professor em uma posição discursivo-enunciativa em que as explicações acontecem de forma a parecer que ele envolve os alunos e os leva a dar as respostas ao exercício proposto. No entanto, às perguntas didáticas seguem-se as respostas que ele próprio acaba por fornecer e o aluno faz eco a essa resposta (*A: É um objeto. P: Isso, então é it, né? Que pode substituir, não é? Entendeu? E na última? Na última, tá outro presidente, certo? Qual, qual que é a resposta? Se é he, a resposta é was. A: Was. P: Entendeu? A: Uuhum.*). Assim, o professor está sempre a provar o seu engajamento intelectual com o saber que aborda e raramente o aluno está a fazê-lo, como em: “*A: É o contrário é o verbo. P: É, ó, verbo, sujeito e o complemento. Lembra, no final você tem que por o quê? A: Ponto de interrogação.* Isso pode estar relacionado ao fato de que o aluno de infrator passa a constituir-se como vítima, o que já se anunciava no pedido enunciado no excerto 3: “*A: Isso aí é exercício? Você vai responder pra mim então?*”, dirigindo-se ao professor; e que se evidencia mais claramente no silêncio e na queixa no excerto 9 (*A: Esse trem tá difícil.*)

O ritual da aula de Língua Inglesa, então, é um constante trânsito de posições discursivas com efeitos de sentido de intercambialidade do engajamento na atividade intelectual, cuja menor parte sempre se mostra no dizer do aluno.

## **A (im)possibilidade da mobilização nas cenas pedagógicas analisadas**

Observo em minha análise que, nas aulas de língua inglesa, a interlocução em que professor e aluno intercambiam papéis parece fazer

com que a dispersão do assunto da aula seja amenizada. Nota-se que o professor de língua inglesa organiza os dizeres, os tempos e os alunos de tal forma que os assuntos paralelos ao da aula não ganhem o estatuto de principais como, por vezes, ocorre na aula de língua portuguesa, em que a ausência do saber específico da aula faz com que outros assumam seu lugar.

É importante ressaltar que as observações que fiz sobre as aulas e a maneira como os dois professores as conduzem não estão relacionadas com um modo específico de fazer que privilegiaria uma metodologia de trabalho em detrimento de outras. O que ocorre é que essa maneira de conduzir as aulas, conforme os padrões de funcionamento e de organização que procurei descrever em cada uma delas, possibilita refletir sobre a natureza da relação com o saber que daí se depreende.

As análises indicam que as aulas não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender no sentido de que não provocam, ou raramente o fazem, uma relação com o saber que se paute pelo contato-confronto que o leve ao engajamento intelectual. Em ambas as aulas, a experiência vivida foi a de estar diante de uma tarefa escolar que deveria ser feita sem, no entanto, ter havido explicações ou mesmo contextualizações sobre sua importância e pertinência. Isso dificulta a constituição de sentido, uma das condições para que alguma aprendizagem ocorra. Ao executar uma tarefa escolar que, em última instância, esgota-se nela mesma, cabe entender a frequente pergunta do aluno: “Por que tenho que estudar verbos, orações subordinadas, formas negativas, interrogativas, etc.”?

A meu ver, não é possível dizer que as aulas analisadas se constituem como um acontecimento nos moldes postulados neste artigo, embora, em raros momentos, haja indícios disso, como no caso da aula de língua inglesa. Inicialmente, não se constituem como tal porque entre os professores e os alunos não foi possível perceber a existência de um laço suficientemente forte que pudesse articulá-los, fazendo com que os dizeres dos professores ressoassem nos alunos, produzindo efeitos de sentido que abrissem a possibilidade de (re)produção de um saber. A fragilidade desse laço constitui um fato limitador de um engajamento com o desejo de saber-aprender.

Entendemos que os professores envolvidos ali tiveram um papel decisivo nessa relação (não) produzida. Isso porque para que qualquer relação com o saber seja efetivada, de modo a colocar os envolvidos,

alunos e professores, no jogo discursivo das relações pedagógicas, algo da ordem da transferência deve ocorrer. Em outras palavras, é preciso que os alunos reconheçam nos professores um sujeito suposto saber, que os façam acreditar que aquilo que se passa na cena pedagógica da sala de aula é algo que demanda engajamento intelectual.

Se voltarmos à organização das aulas, sobretudo de língua portuguesa, será possível observarmos que a atitude da professora em permitir, durante um longo e significativo tempo da aula, que outros assuntos fossem tratados e não o saber específico, enquanto os alunos copiavam exercícios do quadro, evidencia esse fato. Ao assim proceder, a professora deixa de exercer seu papel de autoridade na sala de aula, o que equivale a dizer que ela deixa de ocupar sua posição discursivo-enunciativa que lhe possibilitaria marcar alguma diferença na relação do aluno com o saber. Isso implicaria organizar a aula diferentemente, inclusive em termos metodológicos. Certamente, haveria outras formas de se pensar advérbios, orações subordinadas e outros saberes específicos relativos à aula de língua portuguesa que não fosse passando exercícios no quadro.

Como já disse, a cena pedagógica da aula de língua inglesa, ao contar com maior variação de proposição de atividades e maior aproximação a temas do universo dos alunos, logra provocar momentos de efetiva mobilização e engajamento nas atividades intelectuais.

Por conseguinte, o tom que se imprime à aula e que a caracteriza como um não acontecimento é aquele em que, tanto da parte dos professores quanto da parte dos alunos, parece que apenas os corpos biológicos estiveram presentes na aula. Se não há investimento subjetivo na cena pedagógica, não é possível perceber a presença de um corpo erógeno,<sup>11</sup> que se engaje na aula, fazendo-a acontecer, como observei, especialmente, na aula de língua portuguesa e flagrei em muitos momentos da aula de língua inglesa.

---

<sup>11</sup>Em psicanálise, essa noção de corpo erógeno refere-se ao corpo marcado pela linguagem, pelo significante, um corpo investido libidinalmente, um corpo que deseja e goza. Pensar essa concepção de corpo como erógeno é relevante para a discussão empreendida neste artigo, porque nos afasta de uma concepção de corpo meramente biológica, que não contribui nem para a mobilização, nem para o engajamento dos alunos e dos professores nas atividades intelectuais que constituem as relações pedagógicas. Para maior aprofundamento sobre esse tema, indico a leitura de Nasio (1993).

As aulas abrigaram, a meu ver, personagens de dois mundos paralelos que assim se mantiveram sem que um tocasse o outro de forma significativa, na quase totalidade dos excertos analisados. Daí ser possível o que se constata no decorrer da aula: o saber específico não foi, ou raramente foi, o foco de atenção, o que permitiu a abordagem dos mais diversos tipos de assunto durante o tempo destinado à aprendizagem específica de língua portuguesa e, em grande parte do tempo destinado à língua inglesa.

### **Considerações finais: por uma fala que não fosse vazia**

Diante dos resultados das análises das aulas objeto de nossa pesquisa, faço considerações que se dirigem, em última instância, aos professores cujas aulas foram analisadas.

Para isso, recorro a Lacan (2003), especificamente ao texto intitulado *Discurso de Roma*, em que o autor distingue dois tipos de fala, a plena e a vazia. A fala plena seria aquela que, numa situação de análise, permitiria ao analista e ao analisando se reconhecerem mutuamente, uma vez que o discurso do analisando estaria próximo da verdade de seu desejo. Já a fala vazia seria aquela que, numa situação de análise, o analisando estaria, ainda, subordinado ao primado do imaginário, não permitindo que o jogo da transferência entre o analista e o analisando ocorresse de modo a estabelecer um estado de análise propriamente dito.

Apesar dessa distinção, é preciso dizer que essas falas não se opõem uma em relação à outra. Nesse sentido, um analista, inevitavelmente, deparar-se-á com um analisando que, em seu percurso analítico, terá que se confrontar com o rompimento, de alguma forma e em alguma medida, de um imaginário que o constitui para que se abra um espaço em que uma fala plena seja enunciada.

A discussão feita por Lacan nesse texto interessa, a meu ver, para a discussão empreendida neste artigo porque a relação com o saber na sala de aula depende da instauração de uma fala plena, o que visivelmente não aconteceu na quase totalidade das aulas analisadas.

Um dos pressupostos a que fiz alusão sobre a possibilidade de que alguma relação com o saber fosse constituída na sala de aula foi o de que os alunos pudessem ser confrontados com saberes em atividades intelectuais em que houvesse um encontro entre uma memória e uma atualidade. Isso raramente ocorreu nas aulas analisadas, dado que tanto em uma aula quanto na outra não houve evidência, salvo raríssimas

exceções, de que os alunos, assim como os professores, estivessem engajados nesse propósito.

Isso posto, para que a situação detectada na análise relatada neste artigo pudesse reverter-se na constituição de uma relação outra dos alunos com o saber, o professor poderia levar em conta que, na sala de aula, seu dizer não comporta uma fala vazia em que qualquer dizer possa ser acolhido ou tolerado.

Por conseguinte, caberia ao professor instaurar experiências em que os alunos percebessem que a relação com o saber supõe uma fala plena, aquela destituída de um imaginário que dificulta a relação de transferência entre aluno e professor. A fala plena abriria a possibilidade de o aluno mobilizar-se em busca do desejo do saber (desejo de aprender).

Em poucas palavras, a relação com o saber na sala de aula demanda que tanto o aluno quanto o professor assumam suas posições discursivo-enunciativas, o que, por sua vez, demanda, de ambos, corresponsabilidade enunciativa. Eis aí a possibilidade do encontro entre o desejo e o saber. Eis aí uma atitude eminentemente política do professor.

## Referências

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização* – Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CICUREL, F. Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: \_\_\_\_\_. *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-Credif, p.23-54, 1990.

\_\_\_\_\_. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Editions Didier, 2002.

GREGOLIN, M. R. V. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: \_\_\_\_\_. *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Clara Luz, 2001. (Coleção Olhares Oblíquos)

LACAN, J. *O Seminário, Livro 8 – A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

\_\_\_\_\_. *O Seminário, Livro 17 – O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. Discurso de Roma. In: \_\_\_\_\_. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

NASIO, J. D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

PÊCHEUX, M. *Discurso - estrutura ou acontecimento?* Trad. Bras. Campinas: Pontes, 1990.

RIOLFI, C. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de Língua Materna*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.