

O CONTEÚDO DE ENSINO E OS SENTIDOS PERMITIDOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO/LIVRO DIDÁTICO

Résumé

En general, le discours de la salle de classe reflète une certaine régularité énonciative qui tend à le caractériser comme un discours homogène, dans lequel les places et les fonctions des sujets sont fixées préalablement. Cependant, cette prévision supposée (dé)voile des contradictions et des conflits. Cette communication, nous analyserons les contradictions dans le rapport professeur/élève/manuel scolaire.

Palavras-chave: discurso de sala de aula – relação professor/aluno/livro didático.

Enfocaremos, nessa comunicação, momentos da interlocução em sala de aula voltados para o conteúdo de ensino, visando discutir a posição dos sujeitos na construção do conhecimento e a perspectiva a partir da qual o conteúdo de ensino é trabalhado. Para tanto, buscaremos articular o discurso de sala de aula sobre o conteúdo de ensino com a perspectiva traçada para esse conteúdo no livro didático (LD) utilizado, a qual, direta ou indiretamente, também é constitutiva desse discurso.

Recuperaremos brevemente a perspectiva em que aqui o conteúdo de ensino estará sendo considerado. O discurso pedagógico constitui-se historicamente como palavra transmitida, como um dizer que “já foi reconhecido no passado” (Bakhtin, 1993, 144).

Trata-se, no geral, do discurso que fala sobre a tradição de ensinar e de aprender, determinando o que ensinar, como ensinar e como aprender. O conteúdo de ensino, nos parece, é o que há de mais representativo desse discurso *reconhecido no passado*, o qual pode ser considerado enquanto “*coisas-a-saber*”¹ da educação formal. Esses conteúdos, *geridos e transmitidos* socialmente pela escola, fazem parte dessa *reserva de conhecimento* cuja história, em geral, não mais se faz perceber no objeto.

No recorte abaixo, o conteúdo abordado é o que se convencionou chamar de estudo do vocabulário. Acreditamos que o estabelecimento desse conteúdo também obedece à *lógica* das *coisas-a-saber* da educação formal, em relação ao ensino de língua portuguesa. A atividade proposta pelo LD enfatiza a significação da palavra, especificamente, destacando a sinonímia. Passemos ao recorte²:

(2)

LIP: número dois (+) ((A professora passa a ler o enunciado do LD)) determine o sentido que a palavra *encantadora* tem nas frases abaixo indicando o número correspondente a esse significado no verbe: *te* (+)

L4A₁: ((Lendo no livro a letra a)) [Foi um domingo *encantador*

L5P: [letra a (+) foi um domingo *encantador*..

¹ Pêcheux (1997: 34) considera as “*coisas-a-saber*” “*como reservas de conhecimento acumuladas*” que deverão ser transmitidas socialmente. As instituições, dentre as quais se inclui a Escola, têm um papel determinante nesse processo de transmissão.

² O recorte faz parte de *corpus* coletado em uma sala de aula de 5ª série do ensino fundamental. A professora corrige a seguinte atividade presente no livro didático (Soares, 1990: 5):

Determine o sentido que a palavra **encantador** tem nas frases abaixo, indicando o número correspondente a esse significado, no verbe:

a) Foi um Domingo **encantador**.

b) É uma criança **encantadora**.

c) Fiz um passeio **encantador**.

As respostas dos alunos dependem, pois, do verbe que se encontra assim reproduzido (Soares, 1990: 4):

Encantador. Adj. 1. Que faz encantamento; mágico. 2. Que atrai, arrebatava; seduz: *mulher fascinante, encantadora*. 3. Que causa satisfação; deleitoso: *espetáculo encantador*.

Para acompanhar os nossos comentários, atente-se que a atividade é dividida em três itens (a, b, c).

L6A₂: *foi um domingo mágico*
 L7A_{xx}: *foi um domingo mágico*
 L8A₃: *foi um domingo mágico*
 L9A₄: *olha aqui professora (+) tem no número um que faz encantamento (+) mágico! botei o número [três!*
 L11P: *[então tá (+) então foi um domin:go... má:gico (+) então não foi um domingo que faz encantamento [aí no número 1(++)*
 L13A₄: *[tem aqui eu botei assim (+) que fa:z satisfação e: [deleitoso*
 L15P: *[o nú:mero 1 do verbete tinha o quê:?*
 L16A₁: *é uma crian:ça*
 L17P: *que faz encantamento e tem má:gico (+) qual a palavra que se encaixa nesta fra:se?*
 L19A₁: *mágico*
 L20P: *má:gico!*
 L21A₃: *aí bota o nu [número*
 L22P: *[foi um domingo...*
 L23A₄: *que fa:z mágica*
 L24A₆: *não*
 L25A₇: *não*
 L26A₁: *não (+) foi um domingo mágico*
 L27P: *[MÁgico!*
 L28A₄: *[foi um domingo encantador*
 L29A₁: *[foi um domingo mágico!*
 L30P: *[foi um domingo que faz encantamento?*
 L31A₄: *não (+) foi um domingo mágico*
 L32P: *[foi um domingo mágico!*
 L33A₁: *[foi um domingo mágico (+) e o B? [é uma crian:ça encantadora (+) é uma criança deleitada*
 L35A₈: *[professora (incompreensível) eu boto o número (incompreensível)[é um domingo mágico?*
 L37A₆: *[é uma criança fascinante*
 L38A₁: *é uma criança deleitada*
 L39P: *é uma criança...*
 L40A₁: *[deleitada*
 L41A₉: *[fascinante*
 L42A₁: *encantadora mas a gente bota é uma crian:ça (+) deleitada*
 L43P: *é uma criança en-can-ta-do-ra*
 L44A₁: *a::h (+) não vale! Não professora a senhora botou [errado a/ a frase é assim é uma crian:ça encantadora ((Barulho)) é uma criança fascinante (+) a certa ((barulho))*
 L47A₄: *[encantadora (incompreensível) encantadora tá errado tá tudo errado*
 L49P: *foi? quais são os números que ficam do verbete?(+) ficam quais números?*
 L50A₁: *fiz u:m [passeio encantador ((O aluno lê a letra c da questão do LD))*
 L51P: *[letra a: [fica o número...*
 L52A₄: *[trê:s dois três*
 L53P: *três dois trê:s (+) são esses números aí*
 L54A₄: *tem é uma criança encantadora [(incompreensível) que causa satisfação(+)]eu botei na hora(+)] que causa satisfação deleitosa*

L56P: *[Fica três dois três no verbete ((A professora passa a falar para apenas um aluno)) o número três (incompreensível) o número 2 letra b (incompreensível)*

L59A₁: *((dirigindo-se a outro aluno)) e pra passeio?*

L60P: *vamos ao número três ((A professora passa a ler o enunciado da questão seguinte))*

Do ponto de vista da organização geral da interlocução, a exemplo do que, em geral, se observa em sala de aula, os enunciados da professora e dos alunos tendem a se encadear de *modo complementar*. Nesse caso, predomina o esquema *questão* – posta pela professora; *respostas* – apresentadas, simultânea ou paralelamente, pelos alunos; e *avaliação* – feita pela professora que, via de regra, recupera (repete) uma das respostas apresentadas. Sob a coordenação da professora, os alunos participam, intervêm até mesmo porque também existe a *injunção* ao dizer. Ou seja, a professora solicita a participação dos alunos, os quais, naquela posição, não podem ou mesmo não devem se negar a falar. Essa obrigatoriedade da fala justifica, inclusive, a freqüente repetição de uma mesma resposta, como se observa em L6, L7 e L8, enunciados que revelam inicialmente um aparente consenso entre a professora e os alunos. A partir de L9A₄, se estabelece o conflito. A aluna lê o significado apresentado no número 1 do verbete: *que faz encantamento, mágico* e, em seguida, diz ter colocado como resposta o número 3: *que causa satisfação, deleitoso*. A professora não ouve toda a resposta dada por A₄ – há uma sobreposição da fala da professora (L11P) exatamente no momento em que a aluna dá a sua resposta – e passa a comentar/avaliar a resposta como se a aluna tivesse colocado o número 1: *“Então tá (+) então foi um domingo má:gico (+) então não foi um domingo que faz encantamento (+) aí no número 1”*. A professora, através do uso reiterado do “então”, parece querer demonstrar a evidência do sentido atribuído à palavra “encantador”, como se essa palavra possuísse um sentido próprio, decorrente de sua literalidade. Logo, a resposta não poderia ser outra a não ser “mágico”.

Ora, ocorre que o encadeamento entre o enunciado anterior da aluna e esse da professora é “falho” exatamente porque se dá sob a forma do “como se”, ou seja, a professora intervém levando em conta uma resposta – na sua compreensão, evidente – que não se atualizou no enunciado da aluna. O desencontro se estabelece, primeiro porque a professora não se permitiu ouvir o raciocínio completo da aluna; segundo, porque “mágico” já havia sido eleito como a resposta óbvia para a questão e, portanto, naturalmente correta. Assim, tornava-se necessário excluir, do número 1 do verbete, a expressão “que faz encantamento”.

Todavia, a suposta evidência do sentido continua sendo colocada em cheque. A₄ (em L13) ainda volta a explicitar a sua resposta, embora novamente ocorra uma sobreposição de vozes e seja a fala da professora que, mais uma vez, se sobressai, *abafando/*

interditando os outros sentidos apresentados. As perguntas feitas em L15P e L17P demonstram o esforço da professora para que os alunos *encaixem*/aceitem a palavra *mágico*. Mas, isso não ocorre. Novamente, A₄ (L23) faz intervir outro sentido: numa associação com a expressão “*que faz encantamento*”, a aluna dá como resposta “*é um domingo que faz mágica*”, resposta esta que os próprios alunos se encarregam de corrigir (A₆, A₇, A₁), respectivamente em L24, L25 e L26.

O verbete *encantador* está fadado a desencantar em qualquer contexto. O que significa “*é uma criança deletada*”, deleitosamente repetida por A₁ (nas linhas 34, 38, 40 e 42) como resposta para a questão *b*? Apesar da insistência do aluno, a sua resposta não foi contemplada. Por que a resposta *fascinante*, também repetida por A₉ (em L39 e L43), não foi aceita? Porque uma criança encantadora “*é uma criança en-can-ta-do-ra*” (L45P). E o aluno indignado: “*A::h (+) não vale!*” O jogo está falho, as regras foram quebradas, adverte ele: “*não professora a senhora botou errado a/a/ frase é assim é uma criança encantadora*”. A leitura da professora está ameaçada e, conseqüentemente, sua posição – inclusive a de leitora autorizada. O barulho se instaura: A₄, em meio a outras vozes incompreensíveis, diz “*tá tudo errado tá tudo errado*” (L48). A fala da professora (L49P) é sintomática: ela percebe o erro. Em conseqüência, atropelando a seqüência da atividade, não corrige a letra *c* da questão e já antecipa a resposta final em (L57P): “*3, 2, 3 (+) são esses números aí!*”.

Aparentemente a professora não ouve o que dizem os alunos, (A₁) e (A₄), mas a sua reação – não concluir a correção e apresentar, repentinamente, a resposta da questão – demonstra uma atitude de quem não deseja correr mais riscos. O que decorre dessa sua atitude? Quando ela diz os números dos verbetes correspondentes à questão, acaba destruindo praticamente toda a discussão anterior. Para a letra *a*, professora e alunos haviam chegado à conclusão de que deveria ficar “foi um domingo mágico”. Ora, *mágico* corresponde ao número 1 do verbete, já a seqüência dos números apresentada (3, 2, 3) sugere que não será esta a resposta correta. Veja-se, no recorte, que essa resposta, agora tida como correta, já havia sido apresentada, logo no início, por A₄, no entanto, não foi sequer cotejada. A letra *b* que havia gerado um problema semelhante ao da questão anterior não se esclarece, visto que o aluno avisa a redundância, mas não é ouvido. Já o item *c*, apesar de não ser objeto de discussão, é mencionado na seqüência dada como resposta final da questão.

Em vários momentos, verifica-se que o dizer é interditado e os sentidos são contidos, sufocados. Contudo, precisamos observar que o silêncio – na ausência ou na presença da palavra – fala sempre, significa. Existem pistas que nos indicam o interdiscurso que constitui e sustenta o dizer da professora e dos alunos. Como é que, tão de repente, a professora chega à seqüência final apresentada como resposta à questão que está sendo discutida? Só há uma justificativa: ela está com o livro do professor que traz a resposta. E o LD é, neste caso, a garantia

de que agora a resposta não está errada. O LD passa a ser, em princípio, o *porto seguro*, mas a relação que a professora mantém com ele também não está isenta de contradições. Basta observar que os atropelos durante a correção da atividade e o desenlace repentino acabam sacrificando o próprio conteúdo de ensino. No final, a precipitação de ações, na fala da professora, justifica-se apenas pela prática, até certo ponto corriqueira, – não entraremos na discussão se se trata de uma ação deliberada ou não – de salvar a posição de professor, daquele que não erra, ainda que em detrimento do conteúdo. A atitude da professora, então, se sustenta numa relação conflituosa entre a sua prática de professora, a perspectiva do LD acerca do conteúdo de ensino e o discurso da instituição acerca da função-professor.

Em parte, o conflito entre a professora e os alunos decorre da perspectiva subjacente à formulação do LD. A atividade proposta em Soares (1990: 5) – “*determine o sentido que a palavra encantador tem nas frases abaixo, indicando o número correspondente a esse significado, no verbete*” – sustenta-se numa noção de sinônimo que supõe *identidade de sentido* entre palavras tidas como sinônimas. Ao solicitar que o aluno identifique o sentido de uma palavra numa frase, como quer o enunciado da questão proposta, Soares (1990) deixa entrever que a estabilidade de sentidos da palavra decorre da capacidade do sujeito. A questão não é tão simples. Uma coisa é reconhecer a indeterminação semântica da linguagem e a perspicácia do sujeito para lidar com isso, outra é defender a objetividade (precisão) do sujeito na compreensão e no uso das palavras.

De um lado, a professora radicaliza a proposta do livro e se desdobra para que os alunos identifiquem o sentido. A busca desse sentido único e evidente é também uma das causas do seu discurso tautológico, apontado anteriormente. Se a palavra tem um sentido, nada mais óbvio do que *encantador* ser encantador: então, “*é uma criança encantadora*” só pode ser “*é uma criança encantadora*”. A obsessão pelo sentido único leva a professora a evitar até a paráfrase, apenas a repetição passa a ser admissível. Evidentemente não estamos sequer supondo que esta seja uma atitude deliberada: está claro que a professora não percebeu, embora alguns alunos tenham alertado, que caminhou em círculo.

De outro lado, os alunos criam possibilidades de uso que vão além do mero reconhecimento de uma forma lingüística, demonstrando, portanto, que o uso não é tão preciso como quer a autora. Respostas como “*foi um domingo que faz mágica*” (L25A₄) e “*é uma criança deletada*” (em L40, L42), respectivamente para as frases “*Foi um domingo encantador*” e “*É uma criança encantadora*”, podem até não ser consideradas *precisas*, entretanto, não são descabidas. Principalmente por parecem estranhas ou soarem aparentemente incoerentes, essas respostas mereceriam ser consideradas. Isso demonstra que, mesmo quando o contexto é o de uma frase e ainda que se esteja diante de uma lista restrita a partir da qual se deverá escolher a

palavra que “substituirá” aquela desejada, o sentido não se deixa precisar/domar. É preciso, no mínimo, contemplar as diferenças entre os sujeitos, nesse caso, entre os alunos, e os diferentes usos (ou funcionamentos) da palavra por esses sujeitos.

Nesse recorte, também encontra-se em jogo a própria relação do professor com o LD utilizado: a sua dependência em relação ao livro, a sua insegurança (ou mesmo desconhecimento) em relação à perspectiva teórica, explícita ou implicitamente, assumida pelo autor do LD. *Grosso modo*, observa-se que o professor corrige/avalia as respostas dos alunos confrontando com as respostas apresentadas no LD, das quais dificilmente ousa discordar. Quando não segue essas respostas, acaba caindo em contradições e construindo um discurso tautológico. A manutenção da posição de professor – aquele que sabe, que não erra – ocorre através do LD. No fundo, o professor que não erra ou que não corre o risco de errar é aquele que segue as respostas do LD as quais passam de um indicativo ou de uma possibilidade de resposta a um impositivo.

Já o aluno, visto não ter o compromisso com a verdade do autor do LD, acaba criando uma relação mais desestabilizadora. Além disso, como não dispõe de respostas antecipadas, aventura-se mais, ousa apresentar respostas diversas, criando, inclusive, situações que passam a comprometer a própria posição do professor. Se assim o é, por que esses momentos de conflito explícito não desestabilizam, de vez, a relação professor/aluno e especificamente a posição do professor? É preciso, então, perceber que o discurso de sala de aula também reflete o (e reflete-se no) *discurso pedagógico instituído*, aquele que protege a instituição e, em conseqüência, o professor, dando-lhe vários poderes, dentre eles o de exclusão. A exclusão do aluno que desobedece às regras e normas – neste caso, as de que a palavra só admite um sentido e esse sentido é aquele legitimado pelo LD e assumido pelo professor – ocorre basicamente através do silenciamento: a professora, do seu lugar de autoridade instituída, silencia o aluno que faz intervir outros sentidos; silencia a sua falha e silencia o aluno que reconhece a sua falha. Por vezes, ela não “ouve” as respostas dos alunos que, aceitando o jogo discursivo, também silenciam; outras vezes, ela interdita explicitamente o sentido indesejado, e, também neste caso, os alunos se “submetem” ao seu discurso. Essa estratégia discursiva da professora, determinada pelo lugar de professor – daquele que controla o discurso na sala de aula –, revela o desejo, deliberado ou não, de preservar esse lugar, fortemente marcado/sustentado pela relação saber/poder. Perder o lugar de referência para o saber – *o professor detém o saber* – poderia significar perder o poder e o controle sobre o aluno. E esse é um risco que o professor não pretende correr.

Na perspectiva dos alunos, em alguns momentos, eles se calam e aceitam a resposta do professor porque não têm segurança nas respostas que apresentam; em outros momentos, eles são constrangidos pelo lugar de aluno – daquele que, de acordo com o discurso instituído, sabe menos do que o professor; daquele que não está autorizado a dizer que o professor

está errado; daquele que precisa obedecer ao professor. O fato de o aluno saber que poderá ser punido impede um questionamento mais explícito da posição do professor. Os alunos A₁ e A₄ que dizem “A::h! não vale! Não professora (+) a senhora botou errado a/ a frase é assim é uma criança encantadora” e “encantadora tá errado tá tudo errado” – frases, aliás, que desencadeiam a atitude final da professora – não ousam questionar abertamente a competência da professora. O primeiro aluno não diz diretamente que a professora errou, mas que ela “botou errado”. Essa diferença, no modo dizer, é bastante significativa, porque evita um confronto direto: o erro é assinalado, mas parece, antes, ser apresentado como resultante de circunstâncias outras, não enunciadas, que levaram a professora a, momentaneamente, cometê-lo, ainda que soubesse a resposta certa. Também o aluno que diz “tá tudo errado”, além de pronunciar o seu enunciado em voz baixa, não nomeia o autor do erro. Nos dois casos, a relação do erro com o sujeito que errou é, estrategicamente, obscurecida pelo próprio aluno.

Por fim, na perspectiva esboçada pelo LD em relação ao conteúdo de ensino – estudo do vocabulário – e levada ao extremo pela professora, a palavra acaba sendo forçada a se *encaixar* – para usar um termo bastante comum no discurso da professora – na frase dada, assumindo um sentido único, acabado, sem vida. Professor e alunos passam a ser constrangidos por um arremedo de linguagem, aquela que se quer acabada, por isso nem vive, nem age. Na verdade, encontra-se, implicitamente, representada, no discurso do LD e no discurso da professora, uma concepção de linguagem como código. Tem-se, neste caso, o apelo ao elemento do sistema, sem atualização, caracterizado pelo mero reconhecimento da forma utilizada. Daí porque resulta em uma palavra sem sujeito, sem história, enfim, uma palavra de ninguém.

Como afirma Bakhtin (1993: 152), a palavra, ao ser separada da realidade, “(...) *definha, perde sua profundidade semântica e sua mobilidade, sua capacidade de ampliar e de renovar seu significado em contextos novos e vivos e, em essência, morre enquanto palavra (...)*”, pois perde sua condição de palavra significativa, daquela que “*vive de sua direção para o exterior*”. É essa condição de palavra significativa – que é produzida por um sujeito em determinadas condições, que se projeta, ao mesmo tempo, no passado e no futuro, que vive de sua alteridade, de sua capacidade de renovar-se (de vir a ser o que não é) e manter relações com outras palavras e outros sentidos – que se vê ameaçada nessa perspectiva de ensino de língua materna.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, UNESP; Hucitec, 1993.
- SOARES, Magda. *Português através de textos*, 5. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.