

**O SILÊNCIO NA SALA DE AULA:
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO
E IDENTIDADES DISCENTES**

*Maria Luísa Ribeiro Amorim Antunes**

*Fernanda de Castro Modt***

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo mapear e entender, através de uma pesquisa-ação, significados do e para o silêncio na sala de aula, bem como suas inter-relações com a participação e questões relacionadas à (re)construção identitária dos discentes. Além de resenhar a noção de silêncio na perspectiva da Análise do Discurso Francesa (ADF), compreendendo-a como uma discursividade do cotidiano interacional da sala de aula, buscando o aperfeiçoamento da prática pedagógica a partir das noções de que o silêncio é o princípio de toda enunciação e de silenciamento como processo de censura para identificar a ideia de participação em sala de aula. Os resultados obtidos via instrumento questionário apontam para os fazeres, dizeres e silenciamentos na interação didática dando uma maior compreensão daquilo que parece orientar os comportamentos dos sujeitos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade discente; Participação; Sala de aula; Silenciamento; Silêncio.

1. Introdução

Este trabalho resulta de uma aposta de pesquisa em torno da temática do silêncio na sala de aula. A curiosidade por investigar teoricamente a noção de silêncio explica-se em

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Puc-MG). Atualmente é prof. adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

razão da i) da validade do fenômeno nas salas de aulas contemporâneas; ii) da escassez de estudos que se dedicam a elucidar a natureza do fenômeno, sobretudo em contexto didático e iii) de nosso interesse pessoal em dar continuidade em programa de mestrado ao estudo iniciado, a partir de uma pesquisa-ação, cujos resultados aqui se publiciza.

Como quadro teórico-metodológico orientador do tratamento do nosso objeto de estudo, trazemos reflexões sobre o silêncio (Laplane, 1997; Orlandi, 1997; Tfouni, 2008; Taschetto, 2011; Bondía, 2002; Mello, 2001; Modl, Benevides, Ramos, 2014; Modl, Assunção, Maia, 2014), sala de aula (Modl, 2011; Laplane, 1997; Matencio, 1999, 2001), participação (Mattos, 2003) e identidade (Orlandi, 1997, Modl, Benevides, Ramos, 2014).

Apesar da natureza eminentemente teórica da discussão, trabalhamos com o instrumento de pesquisa questionário, a fim de acessar o ponto de vista de uma turma baiana, alunos da especializanda, com diferentes perfis identitários, sobre as questões que envolvem o silêncio na sala de aula.

A escolha pela pesquisa-ação (TRIPP, 2005), explica-se por nossa busca em elucidar as problemáticas que envolvem o silêncio, a partir da pesquisa de uma sala de aula, para se delinear, por meio de um estudo, perfis identitários dos sujeitos alunos, que integram a turma dos sujeitos da pesquisa, bem como os significados do silêncio e da ação de silenciamento para esses alunos, em termos do lugar que esses ocupam em suas vivências escolares. Tudo isso, cumpre registrar, até então, vinha sendo pensado muito intuitivamente pela professora-pesquisadora (a especializanda), tal como se demonstra na seção de análise.

Orientando-nos por estudos da Análise do Discurso Francesa (ADF), elegemos tematizar o silêncio na sala de aula, colocando-o em interface com as noções de participação e identidade. Interessando-nos sobremaneira focalizar, no discurso didático¹, os alunos que sempre permanecem em silêncio (LAPLANE, 1997) e aqueles que são silenciados nesse espaço interacional.

¹ Aqui compreendido na perspectiva de Coelho (2006) como interações projetadas a partir do par professor-aluno [...] e motivadas pelas ações do professor fazer-saber e fazer-conhecer e do aluno mostrar-saber e mostrar-conhecer.

Desde os estágios da graduação, somos instigadas pelo fato de que há alunos nas salas de aula que sempre estão em silêncio, ou seja, que podem passar todo um ano letivo não falando com o professor e mesmo com os pares (colegas de sala).

Se o trabalho com linguagens requer, e mesmo prevê, a visualização da participação verbal oralizada dos alunos nas aulas, por outro lado, era comum que não conseguíssemos que todos os alunos se engajassem na aula, de modo a verbalizar dúvidas suscitadas na aula, as respostas a tarefas demandadas em sala ou para casa ou mesmo algo extracurricular.

Como a sala de aula tradicional é um espaço interacional em que as relações interpessoais são marcadas por uma assimetria dos direitos de fala (MATENCIO, 2001), é consenso na cultura escolar esperar que a fala do professor tenha um estatuto superior a dos alunos, já que cabe a ele agenciar a palavra e, portanto, a participação e o silenciamento em sala de aula, bem como referenciar o objeto de ensino (MODL, 2015).

Essa nossa motivação inicial, fruto de uma perspectiva para a interação, antes apenas experienciada em nosso dia a dia profissional, começou a ser teórico-metodologicamente retomada no interior da Especialização, com uma pergunta de pesquisa e seus desdobramentos: Até que ponto, eu, Professora Maria Luisa, como educadora, tenho tratado o sujeito aluno como um aprendiz participativo? Isso se considero a recorrência de minhas ações de silenciamento desses sujeitos com os quais convivo no dia a dia escolar? Qual poderia ser o impacto de tudo isso para a construção identitária do aluno? O levantamento de respostas a tais perguntas, no entanto, demandaria uma pesquisa longitudinal², daí a nossa opção aqui por tratar o tema do silêncio e silenciamento na sala de aula, a partir de

² Estamos entendendo o termo como uma metáfora para um estudo qualitativo (Flick, 2002) de cunho etnográfico maior fôlego em termos da natureza e controle do processo de geração e coleta de dados. O que, certamente, prevê a interface de diversos instrumentos de pesquisa.

um enquadre da pesquisa –ação, por meio da análise quantitativa de respostas, advindas do trabalho com o instrumento questionário, que recebem uma análise qualitativa³.

Entendemos, assim, que este trabalho, que oferecemos para leitura, sintetiza um processo científico de tratamento inicial dos objetos de estudo silêncio e silenciamento, em termos da representação de suas ressonâncias para os sujeitos da pesquisa (a professora-especializanda e seus alunos-sujeitos da pesquisa).

Além desta introdução, este artigo se organiza na apresentação de: i) uma seção nomeada Enquadramentos teórico-metodológicos, em que apresentamos informações centrais sobre a abordagem da pesquisa-ação agenciada, os sujeitos da pesquisa, bem como do instrumento de pesquisa questionário e, na sequência, os conceitos parametrizadores de nossa análise, na sequência, temos a seção de análise ii) com as mostras quantitativa e qualitativa de respostas ao instrumento. O texto é encerrado com a seção Considerações finais em que elucidamos o impacto da pesquisa para a formação inicial da especializanda como pesquisadora e desdobramentos possíveis da pesquisa em termos de uma investigação *stricto sensu*.

Enquadre teórico-metodológico

Por ser a pesquisa-ação “uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se requer melhorar a compreensão da mesma [...]” (ROCHA, 2012, p. 13), pudemos a partir das respostas aos questionários repensar e resignificar nossa ação enquanto docente e pesquisadora em formação.

Tendo em vista a necessidade de aperfeiçoamento, enxergamos que a “pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

³ A adjetivação qualitativa, aqui, se explica pelo conhecimento da especializanda de seus alunos, que responderam ao questionário, também sujeitos da pesquisa, em termos das representações da especializanda/professora em seus perfis identitários e interacionais.

Partindo dessa definição de Tripp (2005), temos como sujeitos da pesquisa 25 alunos entre 10 e 14 anos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, oriundos de uma escola privada, situada em um bairro de classe média da cidade de Vitória da Conquista, na região sudoeste da Bahia. Os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário em junho de 2015. Do outro lado, a professora-pesquisadora – 41 anos, 4 deles na docência, diretamente na interação didática, e outros 23 na educação não formal no contexto religioso, profundamente interessada em um melhor aproveitamento dos alunos em aula – busca compreender como a significância do silêncio pelos discentes em sala de aula pode impactar diretamente na aprendizagem dos mesmos, além do interesse em continuar em um futuro próximo a investir na pesquisa desse objeto etnograficamente.

Para este artigo, problematizamos a identidade dos discentes e suas efetivas participações em sala, a partir de uma análise discursiva, das respostas ao questionário. Nortearemos essa discussão teórica em torno das discursividades dos discentes tomando por base a ADF (Análise do Discurso Francesa).

Em termos do processo de geração de dados, aplicamos um questionário contendo seis perguntas, dentre as quais elegemos quatro delas⁴ para publicar aqui as respostas advindas do instrumento.

QUESTÃO	OBJETIVO DELINEADO
1) Na sua opinião, existem diferentes tipos de alunos? Explique a resposta.	Acessar informações sobre as <i>identidades do sujeito aluno</i> representadas socialmente no imaginário do próprio grupo
2) Quando você fala na sala de aula, fala mais com um(a) determinado(a) colega ou com o(a) professor(a)? Por que você acredita que é assim?	Demonstrar que o perfil interacional de um aluno silencioso pode, ou não, ser decorrente das relações de hierarquia (professor-aluno) ou entre pares (aluno-aluno).

⁴ Explicamos que, devido a questões de espaço de publicização da pesquisa, neste artigo, optamos tão somente pela análise das respostas a quatro questões. Isso porque essas já foram suficientes para tematização de dois conceitos caros a este trabalho: silêncio e silenciamento. Não desconsideramos, no entanto, a validade de outras respostas. Essas inclusive já estão sendo tratadas para um estudo futuro.

3) Já houve aulas em que você não falou nada? Conte o porquê.	Localizar nas posições enunciadas pelos sujeitos em suas lembranças razões do que pode ser o <i>silêncio</i> na sala de aula
4) Já te pediram para fazer silêncio em sala de aula? Quem e como você se sentiu?	Rastrear a partir da vivência memorizada e daí textualizada na resposta do aluno o modo como o grupo percebe o silenciamento, bem como quais desdobramentos essa ação evoca.
5) E você já pediu para alguém fazer silêncio na sala de aula? Por quê?	Perceber a compreensão do aluno acerca de seus direitos e deveres interacionais.
6) Você acha que a sala de aula é um lugar em que deve haver mais fala ou mais silêncio? Por quê?	Elucidar o lugar cultural do silêncio no contexto da sala de aula, a partir da posição dos alunos sujeitos da pesquisa.

Tabela 1: Questões que integram o instrumento de pesquisa questionário

Fonte: Elaborado pelas autoras

Registramos, aqui, que embora vejamos em nossa iniciativa de pesquisa um acesso à cultura escolar de um grupo e que, nessa medida, a pesquisa-ação possa nos trazer resultados a problemas do cotidiano escolar,

[...] sabemos que a solução dos problemas na área da educação exigem pesquisas mais amplas, de maneira que seus resultados tenham aplicabilidade em contextos gerais. No entanto, considerando as limitações atuais da teoria educacional, a pesquisa-ação leva a soluções imediatas para problemas educacionais urgentes, que não podem esperar por soluções teóricas. O importante é que se faça alguma coisa. Thiollent (1997) diz que “nenhuma frase ou discurso incitando ao “fazer” será tão poderosa quanto o “fazer-fazendo”.(THIOLLENT, 1997, p.117 *apud* ROCHA, 2012, p. 20)

Por essa razão, lemos em nossas escolhas teórico-metodológicas um “fazer”, que se quer transformador, enquanto “fazemos” uma busca para entendermos os sentidos do silêncio na sala de aula.

Cumpre-nos, agora, capitalizar conceitos caros à pesquisa realizada.

Ao pensarmos no silêncio, valemo-nos primeiramente de sua importância e de qual é o seu lugar na sociedade e nas culturas ao longo dos tempos.

Na cultura judaico-cristã, houve um período de aproximadamente 450 anos, intitulado Intertestamentário, em que não ocorreu nenhuma menção das profecias divinas. A esse período localizado entre o fim das profecias do Antigo Testamento, com o profeta Malaquias, e o início da era cristã com as pregações de João Batista, atribui-se a interpretação de que Deus haveria se silenciado por ver o povo dele se desviando cada vez mais de suas leis e, conseqüentemente, não dando crédito à sua palavra.

Trazemos essa informação a fim de demonstrar o quão antiga e controversas são as questões relativas ao silêncio e ao silenciamento. Laplane (1997, p. 64, 65) também se vale de referências do domínio discursivo religioso, quando menciona Steiner (1988), ao escrever que, “no budismo e no taióismo o silêncio se identifica com os estágios mais elevados da alma humana [...] O inefável encontra-se além das fronteiras da palavra”.

Em termos históricos, a autora ainda denota que “até o século XVII toda produção cultural ocidental apoia-se fortemente no verbal” (LAPLANE, ANO, p. 65), mas que no século XVII isso muda radicalmente com o desenvolvimento da matemática e até a filosofia mostra o impacto dessas mudanças nas obras de Descartes e Spinoza.

Mello (2001, P. x) afirma que

Muitas vezes, filósofos, pintores, escultores, escritores, enfim, artistas, têm se expressado muito mais com o silêncio que com a palavra. Sócrates, que acreditava no silêncio como forma de conhecimento, o rompeu para dialogar. Comparando-o à fala, ele afirma que o silêncio é bem mais decisivo que aquela. Entretanto, não se atreveu guardar um silêncio total e, algumas vezes, monologou. Pitágoras exigia de seus discípulos anos de silêncio ao se iniciarem na vida religiosa. A Igreja é um lugar de silêncio para que os fiéis ouçam a palavra de Deus ou a voz interior. Para muitos a revelação divina só é possível através do silêncio. O silêncio tem, assim, um valor transcendental. Sob formas diferentes, o silêncio pode ser encontrado em todas as artes. Na pintura, também chamada de “a poesia muda”, a arte se expressa com linhas e cores silenciosas. Na escultura, que se abre sobre o mistério, sugere ao espectador que conclua a obra com sua imaginação, como *O Pensador* de Rodin. Na música temos seus numerosos signos para expressar os silêncios.

Diante desse quadro cultural, é terminantemente evidente que o silêncio agrega uma significância ímpar. No contexto educacional, podemos verificar que ele é tradicionalmente requerido, no entanto, o que tem significado o silêncio na vida escolar dos educandos? Nesse aspecto Orlandi (1997, p. 20) afirma, “O silêncio está, na verdade, representado em qualquer enunciação e está repleto de sentidos.” A esses sentidos entregamo-nos, a fim de elucidarmos suas luzes nos alunos que integram uma turma.

O silêncio como mecanismo de significação

Pensar e analisar o silêncio como mecanismo de significação, leva-nos a algumas dificuldades, pois “[...] nos faz correr o risco mesmo dos seus efeitos: o de não saber caminhar entre o dizer e o não-dizer.” (ORLANDI, 1997, p.11). O modo como lemos “o correr os riscos dos efeitos do silêncio”, a que nos adverte Orlandi (1997) repousa no fato de que o silêncio, como ela mesma afirma, tem um caráter não visível (legível), obscuro, não calculável, ou seja, imprevisível. Por vezes, não haverá como mensurar quando e porque ele ocorrerá, daí inclusive resulta a necessidade de se buscar possibilidades de pesquisa em que se caminhe entre esse dizer e não dizer. Nisso está a forma pela qual nos propomos a trabalhar discursivamente com o silêncio, o que significa considerar sua historicidade (discursiva), através dos entremeios, dos reflexos indiretos, dos interdiscursos. Há momentos em que parece que os alunos estão prestando atenção, pois estão em silêncio, e que portanto a aprendizagem aparenta ser/estar garantida, mas em contrapartida, o silêncio pode significar total desentendimento do assunto e falta de coragem de perguntar por força do temperamento do educando ou por razão do docente acabar em diferentes medidas lidando com silenciamento, o que pode causar, dentre outros efeitos enunciativos, o constrangimento nos/dos discentes.

É comum pensarmos que nas ciências da linguagem tudo o que possua significação seja da ordem do verbal e que, dessa forma, ele se sobreponha ao não-verbal. A partir desse entendimento, o silêncio ocupa um espaço negativo e se reduz à falta de palavras entre palavras, como afirma Tfouni (2008).

Ao focar o silêncio humano e seus mecanismos de significação, precisamos visualizá-lo como Orlandi (1997), pois ele não existe somente como pausas verbais, mas ele é fundador, é o princípio de toda significação. Assim, a autora nos leva a entender que o silêncio não é falta ou vazio, mas o horizonte do dizer, do dizível.

Em outras palavras, essa ideia de horizonte, pode se apresentar metaforicamente como uma linha imaginária que se apresenta a um observador em campo aberto, propiciando-lhe inúmeras focalizações do olhar no e para esse horizonte interpretativo⁵.

Para Laplane (1997), a Análise do Discurso nos dá a noção do silêncio não somente sob a ótica de um evento específico, mas sim nos introduz o elemento da historicidade do sujeito para que o sentido seja construído sob a perspectiva desses elementos. Então, a partir de situações de silêncio analisadas sob o enfoque discursivo (histórico) – ou seja, de fazermos, por meio do instrumento de pesquisa questionário, os sujeitos falarem sobre o silêncio e o silenciamento ao responderem as questões – poderemos definir e ou distinguir alguns significados atribuídos aos sujeitos na e da interação em curso, que ficariam ocultos se não fossem trabalhados.

Há, assim, a necessidade de se explorar ao máximo os diferentes perfis identitários dos discentes, bem como sua capacidade de se pronunciar, em maior ou menor medida, ou seja, de modo menos ou mais explícito, por meio de seus silêncios, ou verbalizações, como sujeitos de linguagem para que se possa identificar suas possibilidades de participação com vistas à demonstração da aprendizagem.

De acordo com os conceitos da Análise do Discurso Francesa (ADF), podemos pensar na identidade discente como uma das posições-sujeito, onde nos deslocamos da ideia de papel social (aluno), permitindo analisar o discurso como lugar de produção dos sujeitos e do sentido.

⁵ Para a ADF, os sentidos são (re)produzidos pelos diferentes sujeitos a depender das posições discursivas em que se encontram.

Segundo Orlandi (1997), há uma outra forma de silêncio: o silenciamento, que é uma política do sentido na qual a relação entre o dito e o não-dito pode ser contextualizada sócio historicamente, o que poderia ser traduzido como um não “poder-dizer”, no qual a censura indica fatos específicos de linguagem, “[...] proibem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos” (ORLANDI,1997, p. 78).

A partir desse conceito, podemos enquadrar algumas das diversas formas de silêncio na sala de aula, a partir da assimetria do uso da palavra e, portanto, podemos tematizar acerca dos direitos ao uso da palavra ou cerceamentos da fala (Modl, 2015) na sala de aula. Esse exercício de direito à fala remete-nos ao que Taschetto (2011, p. 753) menciona quanto a um sentido de dúvida que existe nos discentes, que indicia sobre “um certo tensionamento entre confiança/desconfiança, aceitação/desaprovação, possibilidade/impossibilidade” de se pronunciar.

Após a aplicação do questionário aos alunos, pudemos perceber, por meio de suas respostas, que parece não haver uma relação de confiança sobre o que dizer efetivamente ao professor acerca do que é perguntado. Ou seja, estamos dizendo que a representação dos alunos acerca da relação hierárquica assimétrica professor-aluno parece cercear o que o aluno diz, quer verdadeiramente dizer, quando responde ao questionário, que, cumpre lembrar, foi elaborado e a ele entregue pelo seu professor, embora esse tentasse se apresentar como pesquisador⁶.

Outra interessante colocação de Taschetto (2011) a se vislumbrar o silêncio como mecanismo de significação é quanto à sua análise de Bhabha (1998), quando esse chamamos a atenção para um *trabalho fronteiro da cultura*, no qual o sujeito alude a algo presente (a aula) ao que culturalmente já lhe é conhecido como passado.

⁶ No ato da aplicação do questionário, o professor-pesquisador informou aos alunos que se referia a uma pesquisa em razão da conclusão de uma Especialização em Linguagem, Pesquisa e Ensino, na qual lhe interessava acessar respostas a questionamentos, quanto ao que representa o silêncio na sala de aula para os alunos. Cabe ressaltar que foi informado que não haveria divulgação dos nomes dos mesmos e que aquele não era um instrumento de avaliação deles, mas que serviria a título de coleta de dados para uma pesquisa da especializanda da instituição de ensino UESB e que eles, assim, tinham total liberdade para expor suas opiniões e entendimentos.

Na visão do sujeito aluno, a hierarquização pode ou não vir bem resolvida quanto a quem é autoridade para ele. Nesse *trabalho fronteira da cultura*, o discente pode não se ver motivado a fazer essa passagem devido às suas representações relativas à identidade do professor e da sua identidade enquanto aluno.

Pensamos, assim, que o silêncio pode significar experiência e, conforme Bondía (2002, p.19), “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade”. Essa passividade pode ser entendida como o silêncio, da reflexão, da introspecção, da retomada de experiências ou mesmo de sua historicidade, dos grupos dos quais participa e dos desdobramentos de suas (con)vivências.

Numa análise de desdobramentos, focalizamos o fato de que a troca didática em sala de aula

[...]enquadra o discurso didático no renque de todo e qualquer discurso reconhecido na ADF como efeito de sentido entre os sujeitos, afetados pelas práticas sociais que integram e participam. O que, sem dúvida, explica o fato de sermos sujeitos do discurso, atravessados por formações discursivas, aquilo que determina o que se pode dizer e como se pode fazê-lo, sendo o dizer e o silenciar ações que concorrem para a (re)tomada de nossas posições. (MODL, BENEVIDES, RAMOS, 2014, p. 8).

Nessa direção, o silêncio do aluno, na troca didática, pode ser fruto de suas formações discursivas (os grupos dos quais participa e já participou sócio historicamente), ou da posição psicofonatória (falante ou ouvinte) a qual ele é submetido pelo professor (pedido para falar ou para silenciar), a partir do que e como se estabeleceu estatuto do silêncio na sala de aula no dia a dia interacional de um dado grupo, marcado pelo histórico de sua convivência diária.

O silêncio na sala de aula

As salas de aula podem ser referenciadas a partir da imagem de que “são espaços onde se ensina e se aprende, onde se trocam ideias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, escreve e debate” (LAPLANE, 1997), mas ao observarmos uma sala de aula concreta, emergem outras imagens que se sobrepõem a esta. Assim a sala de aula

pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca ideias, fala, lê, escreve e debate. (LAPLANE, 1997, p. 3). Podemos dizer que a sala de aula é também um espaço de silêncio. Ao fazer esta afirmação pensamos nesse espaço interacional como um lugar em que professor e alunos (posições sociais) se comportam a partir das posições psicofonatórias (falante e ouvinte) (MODL, 2015). Isso significa que na sala de aula podemos falar de uma organização do ato de dizer, de um agenciamento da palavra como propõe Coelho (2011):

por agenciamento da palavra, compreendo um conjunto de operações discursivas (tomada, manutenção, concessão, distribuição, cassação, endereçamento da palavra) que resultam tanto das posições psicofonatórias (falante e ouvinte) assumidas, quanto interacionais de professor e alunos. (COELHO, 2011, p. 18)

Analisando o agenciamento da palavra, temos na compreensão de Coelho (2011) que se trata de um conjunto de operações discursivas que sustentam a troca da palavra, geralmente agenciada pelo professor na interação didática. Essas operações são ações do falante ou do ouvinte, quando busca se tornar o próximo falante.

O professor, ao dar início a uma enunciação, pode agir de modo a manter a palavra, ou a concedê-la a outrem, distribuindo-a, por meio do endereçamento da palavra, a um interlocutor em especial ou indistintamente, suscitando desses verbalizações e até mesmo pode cassar a palavra do aluno, instituindo ao aluno-interlocutor o seu silenciamento. Essas operações foram assim sintetizadas por Modl (2015, p. 9):

OPERAÇÕES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS BASILARES DA INTERAÇÃO DIDÁTICA			
NOME	QUEM A REALIZA?		OBSERVAÇÕES
	Posição social	Posição psicofonatória	
Endereçamento da palavra	Professor e aluno	Falante	Fundamenta e principia toda e qualquer interação
Manutenção da palavra	Professor e alunos*	Falante	Há a expectativa na cultural escolar de que a palavra seja mantida quantitativamente e qualitativamente com o professor.

Tomada da palavra	Professor e aluno*	Falante	Um direito interacional do professor. Podem haver, no entanto, restrições culturais. No grupo brasileiro, <u>alguns</u> alunos tomam a palavra espontaneamente.
Cassação da palavra	Professor	Falante	Um direito interacional do professor que implica não distribuir a palavra e não permitir que ela seja tomada pelos alunos.
Distribuição da palavra	Professor	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que é o professor o único falante autorizado a distribuir a palavra.
Pedido da palavra	Aluno	Ouvinte	Indiciado, sobretudo, na cultura escolar ocidental com um levantar de mão ou dedo indicador. Há outros modos de demonstrar não verbais como meneios de cabeça, abertura da boca ou emissão de alguma vocalização.

Tabela 2: Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática

Fonte: MODL (2015)

Tomando por base as ideias de Modl (2011; 2015), o agenciamento da palavra pode trazer-nos vislumbres de como funciona tanto a palavra, como o silêncio na sala de aula, pois essa é muitas vezes a sua dinâmica. Há no geral, uma maneira muito tradicional de intercambiar a palavra, quando se trata do ambiente escolar, onde temos o falante, que age e reage com a palavra ou em torno dela, em geral quem ocupa quantitativamente essa posição é o professor e nos casos em que o falante é o aluno, se ele faz uso da palavra com ou sem o consentimento professor, isso pode determinar se o aluno será silenciado, assim como o aluno que se mantém quantitativamente em silêncio, será referenciado como um aluno silencioso.

Deve-se pensar que o professor tem como objetivo ensinar e facilitar a aprendizagem do aluno, mas nem sempre esse ensino ocorre via intercâmbio da palavra. Entendemos esse intercâmbio como uma mudança (dinamismo) entre as posições de falante e ouvinte, sem que se perca de vista a posição social professor e aluno, mas em que dinamize a interlocução para que através de uma participação ativa entre professores e alunos, uma troca

de informações e entendimentos que produza uma interação tal, que resulte em sempre mais aprendizagem.

Por não ocorrer esse agenciamento dinâmico da palavra, encontramos uma situação que nos instiga e traz-nos provocações, que é a questão dos alunos que sempre estão em silêncio e dos que são silenciados em sala de aula. Em nosso trabalho, enquanto especializando-professora, observamos que havia alunos que nunca se pronunciavam durante as aulas e outros que só falavam após muita insistência.

Durante a pesquisa, pudemos verificar que em pesquisas etnográficas realizadas por Coelho (2011) que não enfocavam o silêncio, sempre havia alunos inscritos nessa posição identitária.

Acreditamos que, como Orlandi (1997) assegura, o silêncio por si só significa e que por essa razão existe algo por traz dele, ou melhor, nele, que se pode entrever um conhecimento acerca da historicidade do sujeito, já que ele, o silêncio, também é materialidade discursiva.

Há outra situação que engloba a questão do silêncio em sala de aula, o silenciamento, a censura (Orlandi, 1997), ou como afirma Coelho (2011), a cassação da palavra, impede a circulação dos sentidos localmente, não relacionando-os ao contexto histórico e social.

Por todos esses movimentos em torno do discurso didático, podemos constatar que a recorrência de discentes em pleno e total silêncio em salas de aulas é algo real e pouco pesquisado, conforme Orlandi (1997), o silêncio por si só tem seu(s) sentido(s) e o que se observa é o desprezo por esse(s) sentido(s).

Os sujeitos alunos, ao longo da vida, no interior e fora da escola, participam ou já participaram de diversas formações discursivas, ou seja, de grupos. Dentre os quais, podemos destacar um exemplo do domínio privado das relações humanas, a família⁷ e a religião

⁷ O que lhe é/foi dito e ensinado em casa sobre a escola e sobre o modo como se portar com o outro: comportar em sala de aula (Coelho, 2011) importa e concorre para o que faz e deixa de fazer em sala de aula.

ou a falta dela⁸ são exemplos de como imprimimos no modo como agimos e reagimos na sala de aula outras vivências, a integrar a nossa memória discursiva:

Memória discursiva essa que provoca ressonâncias nos sujeitos que integram a troca didática que as cenas apresentadas presentificam isso porque, como nos ensina Pêcheux (1997, p. 161), 'os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem, as formações ideológicas que lhe são correspondentes', não é, portanto, à toa, que os alunos reagem à aula [...]. (MODL, BENEVIDES, RAMOS, 2014, p. 8-9)

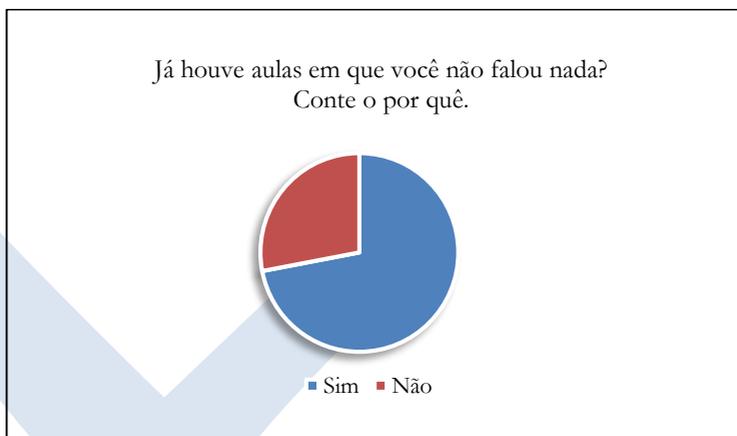
Tendo balizado o modo como compreendemos conceitos caros a este trabalho, passemos à apresentação dos dados.

Análise dos dados

Passemos ao exame das respostas quantificadas dos sujeitos da pesquisa ao questionário, principal instrumento da pesquisa realizada. Os alunos, conforme já informado, integram turmas dos ensinos fundamental do 6º ao 9º ano. Ao responderem questões que tocam na questão do silêncio e silenciamentos, amostramos empiricamente o lugar desses no imaginário dos sujeitos.

Iniciemos pela quantificação das respostas dadas à questão 3.

⁸ O modo como se entende e vivencia a experiência individual com o divino, respeitando valores e princípios religiosos, reflete diretamente nos relacionamentos humanos, dentro e fora de sala de aula.

**Gráfico 1**

Fonte: Elaborado pelas autoras

A porcentagem de alunos que respondem sim a essa pergunta é muito grande: 72 %. Em oposição a 28% que responde não. Qualitativamente, a resposta não pode ser checada pela especializanda-professora dos alunos, afinal, a pergunta não contempla apenas as suas aulas. Os percentuais, por outro lado, atestam nossa crença inicial acerca do lugar do silêncio em sala de aula. Vejamos, também, a quantificação que sintetiza os motivos pelos quais os alunos permaneceram em silêncio.

Os motivos de NÃO DIZER, ou seja, de se ter ficado EM SILÊNCIO



Gráfico 2

Fonte: Elaborado pelas autoras

O gráfico mostra-nos que as razões para o silêncio podem ser as mais diversas, poderíamos, assim, sumarizar respostas vinculadas a motivos provenientes de diferentes aspectos, quais sejam:

MOTIVOS		
da ordem do domínio privado das relações humanas	decorrentes da interação didática e, portanto, de um dos domínios públicos da relação humana	da empiria do sujeito (aspectos biofisiológicos)
Morte de familiares (5%)	Entendeu tudo certo (5%)	Doente (14%)
Triste (5%)	Fiquei com raiva do professor (5%)	Com dor de cabeça (5%)
	A maioria das vezes fico com vergonha (9%)	Tem dias em que estou morto (5%)
	Não sabia a resposta (5%)	Estava meio mal (5%)
	A diretora estava na sala (5%)	Cansada ou chateada com alguma coisa do dia (5%)
	Não gosto do modo da explicação da professora (5%)	Não estava bem fisicamente (5%)
	Só se a professora pedir para não fazer silêncio (5%)	
	Não estava com dúvida (5%)	
	Não tinha ideias para compartilhar (5%)	
	Não deu vontade de falar (5%)	
	Não me senti a vontade (5%)	

Tabela 3

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre o universo de todas respostas textualizadas, que foram agrupadas para geração do gráfico 2, sete delas mereceram uma maior atenção, quais sejam:

Sujeito da pesquisa enunciador	<i>Resposta ipis litteris transcrita</i>	Análise
S4 ⁹	Fiquei com raiva do professor	Vemos, aqui, que a relação Professor-Aluno pode interferir no modo como o aluno se comporta no histórico de convivência das aulas ou ainda em um dia de aula em particular. O aluno parece ter usado o silêncio como uma forma de resistir a engajar-se no projeto didático sob gerência do professor. Provavelmente, um dito do professor tenha confrontado a memória discursiva do aluno, fazendo-o silenciar.
S10	A maioria das vezes fico com vergonha	Nessa reposta há o relato de um aluno que se sente recorrentemente temeroso de uma reação de rejeição por parte dos pares (colegas) ou até mesmo do professor. Pode ser que em algum momento de sua formação discursiva escolar seu posicionamento tenha sido rejeitado ou explicitamente ovacionado de modo negativo, causando esse silenciamento para evitar essa rejeição.
S15	A diretora estava na sala	A posição sócio-discursiva da diretora já causa o silenciamento do aluno, impedindo-o de participar da interação didática. Talvez a presença da diretora remeta-o a uma memória discursiva de política do silêncio.
S17	Não gosto do modo da explicação da professora	A memória-discursiva do aluno pode trabalhar em função de um discurso didático ao qual ele se identifica melhor e nem sempre será o mesmo discurso que ele terá com todos os professores. Por discordar do discurso didático do professor, o aluno silencia.
S18	A não ser que o professor peça para não fazer silêncio	O aluno só fala se o professor pedir. Ele entende que ao professor cabe o agenciamento da palavra (Coelho, 2011), ou

⁹ Como optamos pelo questionário protocolado, cujas principais características são: cada sujeito da pesquisa recebe um questionário numerado e um protocolo avulso para preenchimento de alguns dados (Coelho, 2006). Cumpre explicitar que o número de cada sujeito da pesquisa coincide com o número correspondente no protocolo. As repostas, portanto, não são identificadas. O nome de cada sujeito aparece apenas no protocolo.

		seja, é o professor quem determina e distribui a palavra. Esse aluno só se pronuncia se houver uma solicitação do professor, do contrário ele permanece em silêncio.
S20	Não estava com dúvida	Podemos notar que para o aluno, há a premissa de que ele só fala se tiver alguma dúvida acerca do processo interacional didático, do contrário ele deve permanecer em silêncio. Essa deve ser o que ele regiro em sua memória-discursiva acerca de como deve ser a interação didática professor-aluno e aluno-professor.
S25	Não me sentia a vontade	Nesse posicionamento vemos um certo dado comportamental, proveniente do sentimento do aluno com relação ao professor e/ou aos seus pares (colegas). Esse aluno pode se sentir hostilizado pela forma como o professor conduz as interações didáticas e isso o faz silenciar.

Tabela 4

Fonte: Elaborado pelas autoras

OS MOTIVOS DE NÃO DEIXAR DE FALAR, ou seja, DE NÃO SE FICAR EM SILÊNCIO

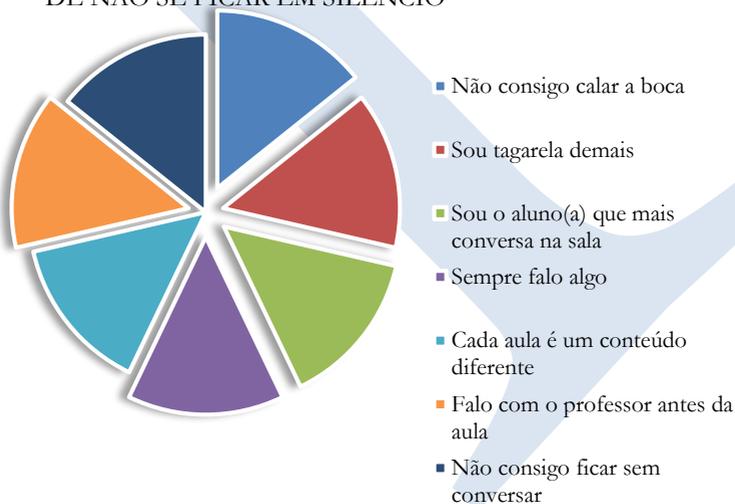


Gráfico 3

Fonte: Elaborado pelas autoras

MOTIVOS	
relativos à percepção da própria identidade de aluno	decorrentes da aula
Não consigo calar a boca (14%)	Cada aula é um conteúdo diferente (14%)
Sou tagarela demais (14%)	Falo com o professor antes da aula (14%)
Sou o aluno que mais conversa na sala (14%)	
Sempre falo algo (14%)	
Não consigo ficar sem conversar (14%)	

Tabela 5

Fonte: Elaborado pelas autoras

Vejamos a quantificação das respostas a mais uma das questões, mais especificamente: – Na sua opinião, existem diferentes tipos de alunos? Explique a resposta.

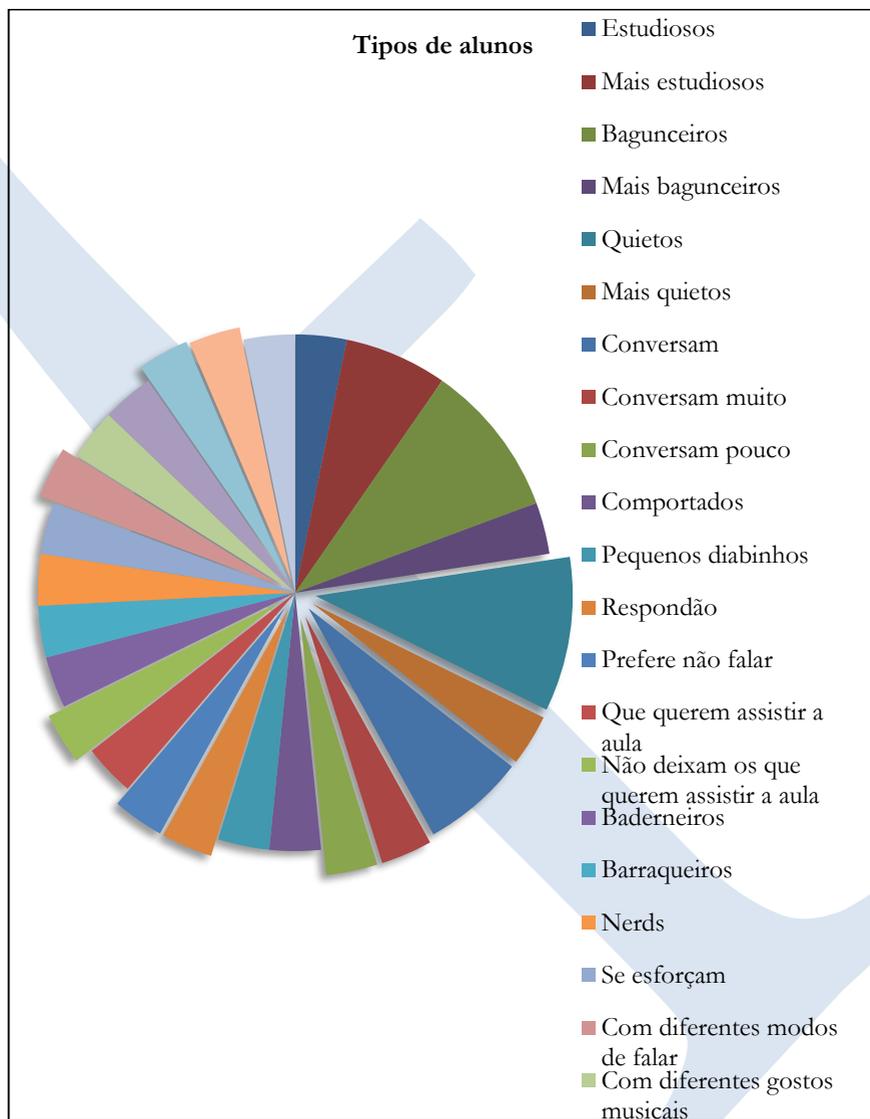


Gráfico 4

Fonte: Elaborado pelas autoras

É bastante curiosa a representação dos alunos sobre os diferentes estereótipos de alunos, vejamos de que modo tais respostas podem estar articuladas à palavra.

ADJETIVAÇÕES RELACIONADAS	
AO COMPORTAMENTO LINGUÍSTICO/VERBAL DO ALUNO	AO COMPORTAMENTO SOCIAL/DISCURSIVO DE ALUNO
Na posição de falante	Barraqueiro (3%)
Conversam (6%)	Baderneiros (3%)
Conversam pouco (3%)	Comportados (3%)
Conversam muito (3%)	Pequenos diabinhos (3%)
Respondão (3%)	Que querem assistir aula (3%)
Prefere não falar (3%)	Não deixam os que querem assistir aula (3%)
Com diferentes modos de falar (3%)	Nerds (3%)
Barulhentos (3%)	Se esforçam (3%)
Mais barulhentos (3%)	Pirracentos (3%)
Quietos (10%)	Com diferentes gostos musicais (3%)
Mais quietos (3%)	Com diferentes jeitos de ser (3%)
	Estudiosos (3%)
	Mais estudiosos (6%)
	Bagunceiros (10%)
	Mais bagunceiros (3%)

Tabela 6

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados, assim, apontam para aquilo que é a percepção do aluno, quanto ao que cabe fazer e dizer ao outro e a si mesmo em termos da posição-sujeito aluno. Isso porque conforme Modl (2015, p. 6), “se nascemos para nos comunicar e se é no curso de uma vida que aprendemos a ser sujeitos de linguagem, a sala de aula é um contexto dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam, porque

[...] os indivíduos envolvidos no processo de vida social cujas instituições sociais são manifestações organizadas podem desenvolver e possuir eus ou personalidades completamente maduras à medida que cada indivíduo reflete, ou descobre a partir de sua experiência

individual que estas atitudes e atividades sociais organizadas são incorporadas ou representadas pelas instituições sociais. (MEAD, 1962/1934, p. 262).

Vemos, portanto, nas respostas dos alunos, por meio do modo como percebem o grupo aluno, a constituição de uma espécie de maturidade, nas palavras de Mead (1962) relativas ao comportar na sala de aula.

Tomando, assim, o silenciamento como algo que tangencia comportamentos dos alunos e do professor em sala de aula, temos a quantificação à questão 4: – Já te pediram para fazer silêncio em sala de aula? Quem e como você se sentiu?

EFEITOS DO/NO SILENCIAMENTO		
+ em termos da auto e/ou alter imagem do próprio aluno e de seu grupo	- em termos da auto e/ou alter imagem do próprio aluno e de seu grupo	≠ (não há indícios suficientes mensurar em termos de + ou -)
Achei certo, pois ela me chamou atenção de algo errado que eu fiz (4%)	Mal, a primeira vez (4%)	Sei que o professor é autoridade maior (4%)
Com raiva, mas no fundo sabia que estava errada (4%)	Envergonhado (26%)	Bem, porque não me abalo com nada (4%)
Achei certo, pois ela me chamou atenção de algo errado que eu fiz (4%)	Assustado (4%)	Normal (13%)
	Mal e com falta de educação (4%)	Como se fosse um pouco superior (4%)
	Constrangido (4%)	Nada, porque sabia que estava errado (4%)
	Meio incomodada (4%)	
	Com um pouco de raiva (4%)	
	Revoltada (4%)	
	Não gostei do modo como ela nos tratou, gostaria de mais educação (4%)	

Tabela 7

Fonte: Elaborado pelas autoras

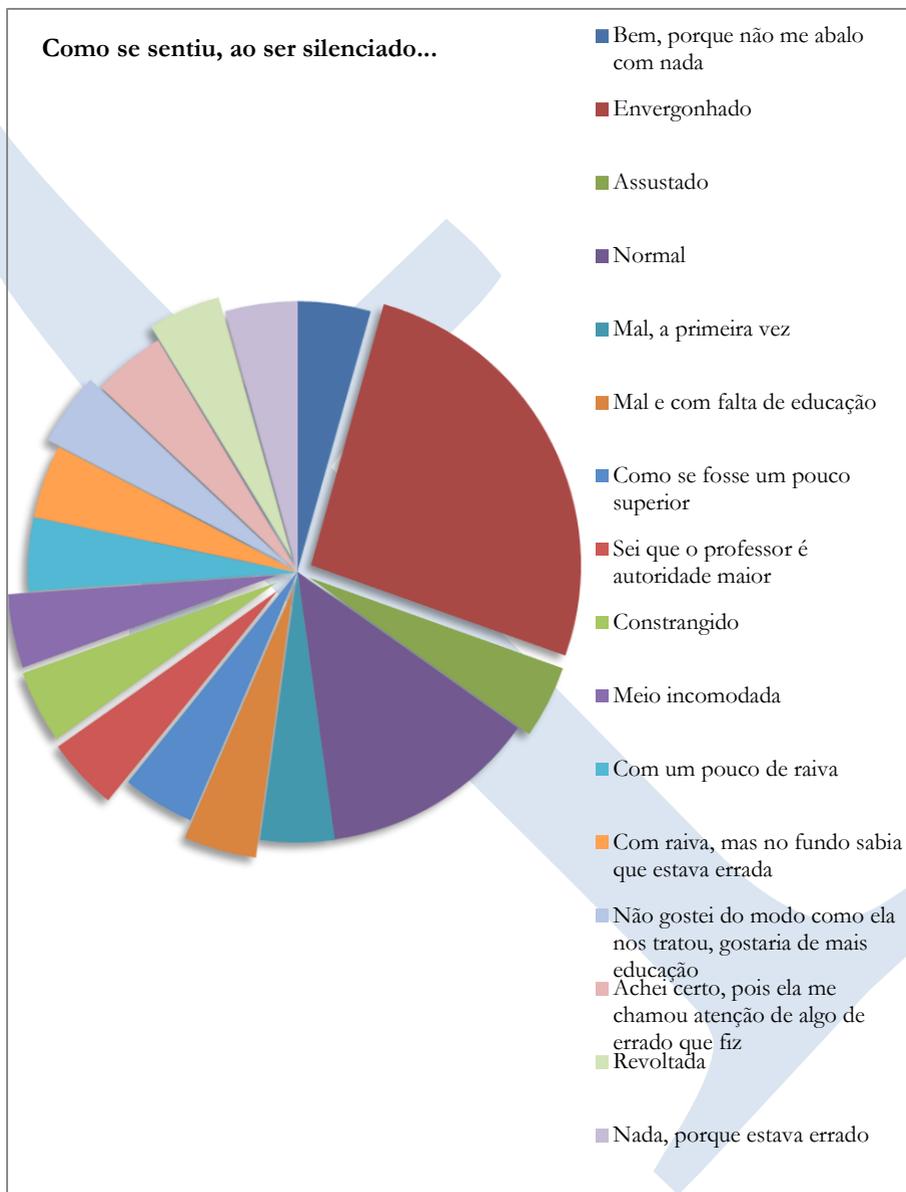


Gráfico 5

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a análise das respostas à última questão quantificada: – Você acha que a sala de aula é um lugar em que deve haver mais fala ou mais silêncio? Por quê?

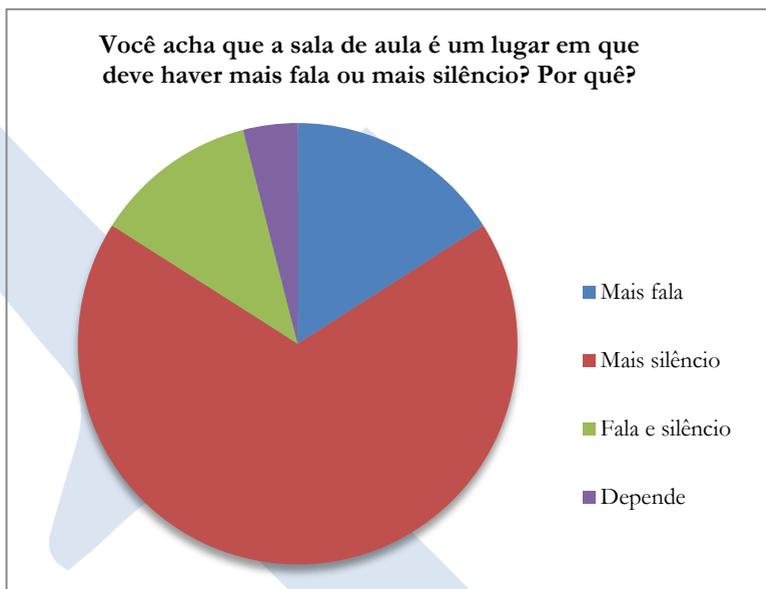


Gráfico 6

Fonte: Elaborado pelas autoras

As respostas são muito elucidativas em termos das representações sociais acerca do lugar da palavra e do silêncio no espaço interacional da sala de aula. Cabe, aqui, registrar que, embora, na formulação da pergunta, tenhamos nos dado conta de uma sobreposição de uma das ações de linguagem (falar e silenciar) à outra, com uso do operador *mais*, o que, certamente, influenciaria as respostas, enfrentamos uma dificuldade em elaborar de outro modo o questionamento.

Assim, vemos que 68% dos alunos, opta, inclinados pelo modalizador *mais*, dar mais ênfase ao silêncio. O mais surpreendente é que na formulação da pergunta não indicamos de quem seria o silêncio ou a fala, mas está claro que os alunos, que dizem mais silêncio, estão se referindo ao silêncio dos alunos e não ao do professor. Já quanto às outras

respostas (16% para lugar de mais fala, 12% lugar de Fala e silêncio e 4% para depende), é preciso ler as complementações para as avaliarmos melhor. De todo o modo, os 12% e 4% dos alunos integram um grupo de alunos que se permitiram descolar do que predisponha o enunciado da pergunta, já que se livraram da intensificação, por meio de relativizações.

Vejamos, agora, o que as justificativas nos informam em termos da compreensão da pergunta em sua globalidade:

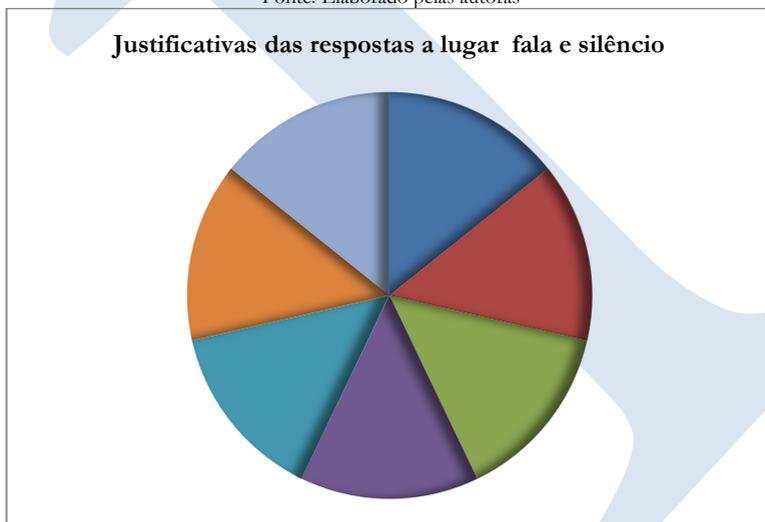


Gráfico 7

Fonte: Elaborado pelas autoras

**Gráfico 8**

Fonte: Elaborado pelas autoras

**Gráfico 9**

Fonte: Elaborado pelas autoras

O silêncio está sendo pensado de modo mais associado a		
questões da e para AULAS mais adequadas e/ou produtivas	questões da e para melhoria NA INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO	Questões vinculadas a representações do que seja A SALA DE AULA
Para entender e explicar algo, precisa de silêncio (7%)	Professor falar, mas com mais participação na aula (14%)	Sala de aula é lugar de estudar (7%)
Porque precisamos aprender (13%)	Para o professor dar aula (7%)	Sala de aula é lugar de silêncio (7%)
Porque precisamos aprender mais (13%)	Para responder às perguntas (7%)	Sala de aula é lugar de se aprender (13%)
Para não perder mais tempo conversando do que estudando (7%)	Ter mais fala, para interagirmos mais com professores e colegas (25%)	Sala de aula é lugar de estudo e exige concentração (7%)
Quando tem conversa atrapalha (7%)	Por parte dos alunos, mais silêncio (14%)	Sala de aula é lugar de mais fala sobre o assunto (50%)
Para melhor ensino (7%)	Para ter silêncio dos alunos tem que haver melhor relacionamento com o professor (14%)	Sala de aula é lugar de mais fala sobre o assunto, porque vou “pegar” mais rápido (25%)
Silêncio na hora da explicação e correção (14%)	Tem que haver fala e silêncio, o professor tem que ser mais dinâmico (14%)	
Falar e fazer silêncio na hora certa (14%)	Professor falar, mas com mais participação da aula. (14%)	

Tabela 8

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tantas quantificações indiciam muito sobre aspectos que têm sido tema de pesquisas como a de Matencio (2001), Laplane (1997), Coelho (2011) e Modl (2015) que tem apontado para os fazeres, dizeres e silenciários na interação didática.

Este trabalho, portanto, vem se somar a esses e tantos outros por acreditarmos que pesquisas dessa natureza iluminam a nossa compreensão do que seja a aula e do que resulta o comportamento dos sujeitos que lá desempenham suas funções sociointeracionais, afinal, como pondera Modl (2015, p. 8),

a sala de aula é mais um dos contextos dialógicos institucionais para se intercambiar a palavra e aprender a participar socialmente do mundo como sujeito de linguagem [...] Há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro.

Dentre as especificidades do que socialmente se reconhece como a prática de linguagem aula, tem-se fundamentalmente lançado o olhar para aquilo que acontece no solo da interação principal e, portanto, para aquilo que está sob gerência do professor, cabendo a esse agenciar o funcionamento da palavra em sala de aula, do que faz parte incitar verbalizações e requerer silêncios.

As respostas dos alunos-sujeitos da pesquisa ao nosso questionário apontou para a produtividade de pesquisas-ação em termos da necessidade de acessarmos para melhor representações, a fim de compreender aquilo que parece orientar os comportamentos dos sujeitos alunos.

Considerações finais

A pesquisa trouxe para mim, enquanto especializanda, um grande “divisor de águas”, pois até então não vislumbrava o quanto o silêncio significava no contexto socio-interacional da sala aula, apesar de ter inicialmente uma considerável lacuna e curiosidade acerca do que, mais tarde, se converteria em meu objeto da pesquisa.

A partir das leituras e de questionamentos vivenciados em sala de aula e compartilhados nas sessões de orientação, chegamos ao entendimento que o questionário protocolado seria o instrumento de pesquisa mais produtivo para lidarmos com a busca em nossa pesquisa pelo olhar para o silêncio e o silenciamento como discursividades e, assim, acessar as posições dos sujeitos acerca de questões relativas ao tangenciamento dos conceitos na e para a vivência de cada aluno-sujeito da pesquisa. Percepção confirmada no momento da aplicação do instrumento e nas sessões de análise quantitativa.

Após inúmeros momentos de silêncio, que eram fundantes (Orlandi, 1997) de uma alma em busca de respostas e como resultado de inúmeros textos anteriores, temos este texto em sua versão final. Estamos certas de que ele não se esgota em si mesmo, tampouco traz respostas a todos os nossos questionamentos, mas elucida novos horizontes, quanto às posições do sujeitos aluno e professor na e para a convivência dessas formações discursivas na sala de aula.

Para atingirmos os objetivos de mapear e entender, através de uma pesquisa-ação, significados do e para o silêncio na sala de aula, bem como suas inter-relações com a participação e questões relacionadas à (re)construção identitária dos discentes avistamos representações que trouxeram-nos luz através do instrumento questionário os significados do silêncio e silenciamento para os discentes compreendendo-a como uma discursividade do cotidiano interacional da sala de aula.

Eis os grandes desafios, escrever sobre algo tão complexo, mas dar ouvidos às vozes de autoras como Orlandi, Laplane e Modl que trouxeram luz àquilo que para mim ainda eram as mais densas trevas. Após a pesquisa, percebo-me uma professora em constante revisão, pois a pesquisa trouxe-me inúmeros e novos subsídios de abordagem e entendimento dos alunos em suas formações discursivas. Essas são razões que posso qualificar como muito construtivas, pois geraram em mim olhares diferentes para os mesmos focos, além de durante todo esse processo poder usar e testar, na minha prática em sala de aula, tudo aquilo que descobria a cada leitura e confronto com as respostas dos questionários. Fico como pesquisadora com o olhar e o ouvido bem atentos a tudo aquilo que é falado ao meu redor e como professora, questionando e venho buscando mudar ou (re)estabelecer novos paradigmas, a partir daquilo que percebi e construí com a pesquisa.

A questão dos paradigmas de que há aprendizagem quando há silêncio ou de que o aluno que conversa demais é um mau aluno, ao que se soma o quão prejudicial é a abordagem do silenciamento para os alunos marcaram-me profunda e severamente. A ideia que o professor tem que ter domínio de sala e que para isso tem que estabelecer o silenciamento, são paradigmas comportamentais que ficaram para trás.

Por fim, entendo que não esgotei, nem de longe, todas as possibilidades e desdobramentos que envolvem as questões do silêncio e da palavra em sala de aula, mas considerando o que os dados obtidos apontam, entendo que podemos avançar em maiores e mais profundas elocuições discursivas, se submetermos esse objeto a uma pesquisa etnográfica, a qual teria um grande interesse de continuar investindo tempo e esforços para o mestrado.

SILENCE IN THE CLASSROOM: PROBLEMATIZATIONS ON THE PARTICIPATION AND STUDENT IDENTITIES

ABSTRACT: This work's objective is to map and understand, through research-action, the meanings of silence in the classroom, as well as its relations to the participation and questions related to the identity (re)construction of the students. It also reviews the notion of silence in the perspective of the French Discourse Analysis (FDA) understanding it as discursivity of daily interaction in the classroom, seeking the perfecting of the pedagogical practice from the notions of silence and silencing. Silence is understood as the origin of all enunciation, and silencing, as the process of censorship to identify the idea of participation in the classroom. The results obtained using a questionnaire as a research tool point to the actions, speeches and silences in the didactic interaction, giving us a greater comprehension of that which seems to guide the behavior of the student-subjects.

KEYWORDS: Student identity; Participation; Classroom; Silencing; Silence.

REFERÊNCIAS

COELHO, Fernanda de Castro Batista. O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas. 2006. 156f. *Dissertação* (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro). *Tese (Doutorado)* – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2011.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, número 19, jan.-abril. 2002. p. 20-28.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Por uma tipologia da interação em sala de aula. In: MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.75-98.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

MATTOS, Rogéria K. Arruda. Algumas considerações sobre o riso na sala de aula como forma de resistência a estruturas de participação autoritárias. Campinas, PUC, 2003, p. 37-53.

MEAD, G.H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MELLO, Renato de. O silêncio faz sentido. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 2588-2593.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, p.1-26, a sair.

MODL, Fernanda de Castro; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim. Sala da aula como espaço discursivo e o dia da consciência negra como objeto do discurso: gestos de interpretação na análise discursiva de uma aula. *Anais Sedis*, Salvador, UFBA, 2014, a sair, p 1-10.

MODL, Fernanda de Castro; BENEVIDES, Islene; ANTUNES, Valdinéia. Discurso didático e suas representações: o entrecruzar de vozes e silêncios na sala de aula. *Anais Sedis*, Salvador, UFBA, 2014, a sair, p. 1-8.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP, 4.ed., 1997.

TASCETTO, Leonidas Roberto. Ressonâncias de Ambivalência e Resistência em uma Sala de Aula. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, 2011, p. 747-760.

TFOUNI, Fábio Elias. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.8, n.2, p. 353-371, maio/ago 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005, p. 443-466.

Recebido em: 09/04/2018.

Aprovado em: 21/05/2018.