UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

MERIELEN CUNHA

A (im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional

Ribeirão Preto

2018

Merielen Cunha

A (im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Cunha, Merielen

A (im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional.
Ribeirão Preto, 2018.

110 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração:
Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Educação. 2. Escuta. 3. Análise de Discurso.

CUNHA, M. A **(im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2018.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

*Sinto-me tão condenada por suas palavras.
Tão julgada e dispensada.
Antes de ir, preciso saber:
Foi isso que você quis dizer?
Antes que eu me levante em minha defesa,
Antes que eu fale com mágoa ou medo.
Antes que eu erga aquela muralha de palavras.
Responda: eu realmente ouvi isso?
Palavras são janelas ou são paredes.
Elas nos condenam ou libertam.
Quando eu falar e quando eu ouvir,
Que a luz do amor brilhe através de mim.
Há coisas que preciso dizer,
Coisas que significam muito para mim.
Se minhas palavras não forem claras,
Você me ajudará a me libertar?
Se pareci menosprezar você,
Se você sentir que não me importei,
Tente escutar por entre as minhas palavras
Os sentimentos que compartilhamos.*

Ruth Berermeyer (apud ROSENBERG, 2006, negrito nosso)

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

A Deus, por permitir.

Ao meu amor, Felipe, por esperar.

À minha mãe, Zilda, por cuidar.

Ao meu pai, Itamar, pela saudade.

Aos meus irmãos, Agmar, Suelen e Bruna, pela torcida.

À minha família, por entender a minha ausência.

À minha psicanalista, pela escuta.

Aos amigos, porque vão e vêm... trazem e deixam.

Ao GEPALLE, pelos saberes e conhecimentos compartilhados.

Às meninas do CEDAP, pela parceria e companheirismo.

À Silvia Camila, Camila Carrari, Ricardo Fagundes, Carol Moreno, Renata Bolson, Gabi Galvão, Josi Bartholomeu, Claudia Baldo, Rafael Baruffi e Larissa Baruffi, pelo apoio nos momentos cruciais.

À Gestão escolar e às professoras participantes da pesquisa, por abrirem as portas.

Aos docentes, membros da banca de qualificação e de defesa, pelo interesse, pelas dúvidas, sugestões e pelos elogios.

E, especialmente,

À Elaine Assolini, minha orientadora, pelo encontro e por todo aprendizado. Obrigada por ter acreditado em mim!

RESUMO

CUNHA, M. A **(im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2018.

A comunicação, tão fundamental para a constituição do sujeito, é marcada pela linguagem que nos insere no simbólico. Distanciando-nos do conceito positivista de comunicação e aproximando-nos da Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana, aceitamos a opacidade e incompletude da linguagem, que pode ser analisada e percebida pela escuta aqui denominada ‘significativa’. Uma escuta que permita um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem. A instituição escolar é um lugar que propicia interações e inserção social, assim, o estudo visa a analisar e refletir como a escuta é concebida e realizada no contexto educacional, pois, nesse ambiente, em geral prevalece o discurso autoritário cujo funcionamento impede a reversibilidade (dinâmica da interlocução). Os procedimentos metodológicos desta pesquisa contaram com a revisão bibliográfica, pesquisa de campo com observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com educadoras de duas escolas públicas no interior do estado de São Paulo. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. O *corpus*, recortes de dados determinados pelas condições de produção, foi constituído e analisado com base nos dispositivos teóricos da Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana e algumas contribuições da Psicanálise e das Ciências da Educação. As análises indicam que o sujeito-educador filiado ao discurso autoritário mascara a escuta significativa reduzindo-a ao silêncio do educando durante as explicações ou à participação deles quanto ao conteúdo explicado pelo educador; há tentativas de rompimento e deslizamentos de posições que possibilitam a dinâmica da interlocução, no entanto, não são legitimadas pela instituição escolar que, por sua vez, escamoteia a subjetividade docente. Romper com a predominância do discurso autoritário no contexto educacional é um desafio, mas que acreditamos ser possível com a construção de espaços discursivos que oportunizem aos sujeitos-educadores uma experiência de encontro, de diálogo e de desejo.

Palavras-chave: Educação. Escuta. Análise de Discurso.

ABSTRACT

CUNHA, M. **The (Im)possibility of meaningful listening in the school environment**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2018.

Communication, important as it is for the constitution of the subject, brings the mark of language, which encases us into the symbolic order. As diverging from positivist concepts of communication, and approaching French discourse analysis, we accept the opacity and incompleteness of language. Language may, therefore, be analyzed and perceived by what we understand as meaningful listening, allowing internal, dialogues with oneself with the many says, which constituted us in the past and the present. The school environment offers interaction and social insertion. This study aims to analyze how the skill of listening is conceived and carried out within the school environment, in which usually authoritarian discourse prevents reversibility (dynamics of communication). The methodology applied in this work relied on literature review, field observation in classrooms and semi-structured interviews with education professionals from two public schools in the countryside of the state of São Paulo, Brazil. The interviews were audio-recorded and transcribed. The corpus, selected cut-outs determined by the production conditions, was assembled and analyzed based on the French theory of discourse analysis, by Michel Pêcheux, on some contributions psychoanalysis, and on sciences of education. The analysis indicates that the subject-educator within the authoritarian discourse disguises the meaningful listening, reducing it to the learner's silence or limited participation during the explanation. There are attempts of rupture and displacements of roles, which would allow communication dynamics. Those attempts, however, are not supported by the school instances, which in turn glosses over teachers' subjectivity. Fighting against the predominance of authoritarian discourse in the school environment is a challenge that we believe can be faced. Discursive spaces must be created to offer the subject-educators experience of encounter, dialogue and desire.

Keywords: Education. Listening. Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana
AD-1	Análise Automática do Discurso
AD-2	Análise de Discurso 1975
AD-3	Análise de Discurso 1983
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DPE	Discurso Pedagógico Escolar
FD	Formação Discursiva
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas	70
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esfinge Grega	45
-------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA PECHEUXTIANA	15
2.1 Um breve percurso histórico.....	15
2.2 Discurso	17
2.3 Sujeito discursivo	19
2.4 Formação discursiva e ideológica; memória e interdiscurso	23
3 DIÁLOGOS COM E SOBRE A ESCUTA SIGNIFICATIVA	28
3.1 Comunicação, língua e linguagem	30
3.2 Sujeito, subjetividade e escuta.....	37
3.3 A escuta significativa.....	39
3.4 Escuta significativa: desafio, abertura, enigma	44
3.5 A interpretação da/na escuta.....	48
3.6 Lugar de fala e lugar de escuta: entre diferentes posições	51
3.7 Discurso pedagógico escolar	56
3.8 A escuta significativa no ato educativo	58
4 A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DE DISCURSO	66
4.1 Constituição do <i>corpus</i> de análise	67
4.2 Interlocutoras	72
4.3 Demarcações do trabalho analítico-discursivo	73
5 GESTOS INTERPRETATIVOS: ENTRE DESLIZAMENTOS E CONTROLES	76
6 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	106
ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa intentou colocar em debate um aspecto que se distancia da racionalidade científica tão predominante nas salas de aula: a escuta significativa, que para nós é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Concebemos que não há aprendizagem sem relação transferencial entre os sujeitos. O ato educativo é um ato relacional. Entendemos, aqui, relacional “como a expressão que traz à tona o seu próprio avesso, ou seja, o que é da ordem de uma descontinuidade, de rupturas, de confrontos e de um gozo por haver estruturalmente a insatisfação do desejo” (PEREIRA, 2007, p. 157). A aprendizagem envolve uma estrutura lógica e uma dimensão desejante (simbólica) que influencia no posicionamento, nos valores e crenças dos sujeitos ‘em relação’, no entanto, essa dimensão vem sendo, em geral, desconsiderada pelas instituições escolares.

Consideramos a escuta uma habilidade rara no mundo contemporâneo, mas necessária para (re)significar e romper com o estabelecido. As verdades absolutas rodeiam-nos e prevalecem devido às nossas concepções, entendimentos e percepções. Conseguir escutar o outro, valorizar o que tem a dizer, permitir que ‘me’ atinja de forma com que a nossa interação produza aprendizado para ambos, é uma complexa tarefa do nosso cotidiano e, conseqüentemente, do contexto escolar.

Na sociedade contemporânea, falamos em demasia, uma vez que há informações em abundância e o acesso a tantos e tão diferentes assuntos é muito rápido. No entanto, nossa época é marcada por um vazio de sentidos, época em que temos a impressão de que quem fala não diz, quem ouve não escuta e a comunicação diminui-se a uma ação mecânica em que não ocorrem trocas efetivas de significados.

A comunicação humana, pelo viés positivista, é considerada um processo que envolve a troca de informações e utiliza um sistema simbólico para esse fim, considerado como transparente e completo. Mas, em uma perspectiva discursiva, o sistema simbólico, denominado linguagem, é multiforme (capaz de tomar várias formas) e heteróclito (contraria as regras), instalando-se aí a complexidade do processo, a qual não tem sido considerada no contexto educacional geral.

É importante salientar que no espaço escolar, especificamente a sala de aula, predomina o discurso do educador como detentor do saber, ou seja, o discurso pedagógico filiado ao discurso autoritário (ORLANDI, 2011). O discurso pedagógico, em sua definição

[...] seria um discurso neutro que transmite informação (técnico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase do verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o discurso pedagógico seria puramente cognitivo, informacional (ORLANDI, 2011, p. 29).

Na escola predomina esse discurso que almeja a “ausência de problemas na enunciação” e busca a neutralidade a fim de continuar com a reprodução. No entanto, não há essa neutralidade. Quando alguém diz algo, o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação, não devendo ser desconsiderado. De acordo com as dinâmicas das condições de produção, há vários tipos de discurso cujo critério para distinção está na relação entre os interlocutores e o referente. No discurso lúdico, há expansão da polissemia; no discurso polêmico uma polissemia controlada; e no discurso autoritário, uma contenção da polissemia (ORLANDI, 2011). Assim, o discurso pedagógico autoritário não pressupõe escuta, interação ou interlocução, “apagando” o interlocutor.

Os educadores, por diferentes motivos, têm focado em terminar, no tempo previsto, os conteúdos pedagógicos e cumprir as atividades do livro didático; homogeneízam as ações; apenas ouvem os mais falantes e não expandem a escuta para produção de novos sentidos. Escutar e falar são ações que integram o processo educativo, porém a relação de tensão e poder entre ambos acaba, por diversas vezes, impossibilitando o diálogo. No ambiente escolar, o objetivo que tem prevalecido é disciplinar, de “inculcar o conhecimento”, não possibilitando (re)construções de sentidos (ASSOLINI, 1999; ORLANDI, 2011). Dessa forma, a importância de discutirmos sobre a escuta significativa do sujeito-educador e do educando, parece-nos fundamental para que se possa analisar as relações entre os sujeitos da aprendizagem e, assim, possibilitar (des)construções e (re)significações dos discursos no ambiente escolar.

No processo de pesquisa, o pesquisador/analista faz suas escolhas e o faz subjetivamente, teórica e metodologicamente. Integrar um grupo de estudos e pesquisas cuja base teórica é a Análise de Discurso, aberta ao diálogo, interessada pelas relações, sujeitos, ideologia e história, possibilita deslocamentos, movimentos e um (re)conhecimento antes desconhecido. Participar no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização Leitura e Letramento (GEPALLE-USP) foi fundamental para os questionamentos, inquietações e

estranhamentos que compõem esta pesquisa. Foi mudando de posição frente a asserções como “linguagem”, “comunicação”, “fala-escuta”, que o tema desta pesquisa foi suscitado.

O trabalho como fonoaudióloga educacional e a oportunidade de ocupar um lugar no GEPALLE possibilitaram observações de diversas situações e momentos de escuta que desencadearam inquietações e questionamentos, constituindo a base da presente investigação. Como a escuta é concebida e realizada na sala de aula? O ambiente de aprendizado pode ser um local de escuta significativa? Se ele existe, quais são os espaços destinados à reflexão e reconhecimento da subjetividade constitutiva de cada educando e também do educador nos trajetos do aprender? Se reconhecida, é possível marcar e significar a subjetividade para aprimorar o relacionamento entre educando/educador?

A partir desses questionamos definimos nosso objetivo: discutir a questão da “escuta” no contexto educacional, refletindo especificamente sobre a ‘escuta significativa’, dentro de uma perspectiva discursiva, isto é, tendo o discurso como objeto de análise. A questão que norteou nossa pesquisa era: como a escuta é concebida e realizada no contexto educacional? Sobre os objetivos específicos, buscamos: investigar ‘se’ e ‘como’ os educadores apreendem a escuta; se há momentos dedicados ao posicionamento dos educandos; e analisar as possibilidades/dificuldades de exercitar a escuta significativa dentro da sala de aula. Assim, destacamos que a presente pesquisa não buscou abordar as dimensões técnicas do ensino, mas os seus aspectos subjetivos. A escuta não é lógica, mas tem a ‘sua’ lógica, ou seja, não é aleatória e não segue regras.

Dividimos nossa pesquisa em capítulos com intuito didático, pois as discussões, temas, noções e conceitos inter-relacionam-se durante o percurso da descrição, interpretação e diálogo, por nós estabelecidos. Iniciamos com algumas noções da Análise de Discurso por a considerarmos nossa bússola quanto às escolhas e tomadas de posição. Após, aprofundamos sobre o cerne desta pesquisa, a ‘escuta’ e a construção da noção de ‘escuta significativa’. Prosseguimos com os esclarecimentos, considerados necessários, sobre o *corpus* que adotamos e sobre os sujeitos participantes (interlocutoras), ou seja, o delineamento metodológico. Avançamos com os gestos interpretativos e, por fim, mas não menos importante, encadeamos nossa escuta e interpretações em palavras para efeito de conclusão, mas sabemos que esta pesquisa movimenta-se para um (sem) fim.

2 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA PECHEUXTIANA

Importante situar o leitor sobre o lugar teórico do qual falamos, pois, quando buscamos assumir a posição de autor e analista de discurso, estamos em um constante combate num terreno que não é homogêneo nem linear, sendo constituído, portanto, por entendimentos e desentendimentos, aceitação e negação provocados pelas análises. Não é um processo tranquilo ou fácil, no entanto, acreditamos que isso é o que produz resultados que, para nós, podem romper com práticas discursivas dominantes.

Sabemos que a escolha do referencial teórico-metodológico, como todas as que se fazem presentes aqui, não foi fortuita. Há ideologia e inconsciente que sustentam nossas escolhas, ou seja, nenhuma decisão é neutra. Por isso a importância de ressaltar que a não neutralidade e o trabalho da ideologia e do inconsciente são estudados, analisados e considerados fundamentais na teoria e prática da Análise de Discurso.

Iniciamos nosso percurso com um breve resumo do processo de constituição da Análise de Discurso e, após, descreveremos alguns conceitos oriundos dessa teoria, pois nossa leitura, escuta e olhar são marcados pela perspectiva discursiva, sendo nosso fio condutor para as discussões que nesta pesquisa emergiram e dela ainda emergirão.

2.1 Um breve percurso histórico

A Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana), doravante AD, surgiu na década de 1960, na França, e foi fundada pelos estudos do filósofo Michel Pêcheux, o qual abordou a relação entre história e língua, percorrendo um caminho metodológico que pode ser dividido em três fases.

Antes de aqui expô-las, destacamos que a escuta, tema da presente pesquisa, permeou a constituição da AD. A autora Eni Orlandi, no prefácio do livro escrito por Denise Maldidier (2003), descreve esse processo epistemológico e diz que o fundador, Michel Pêcheux, “encontra uma grande dificuldade em ser ‘ouvido’ [...] para que o alcance disso que se estava gestando tivesse suas consequências mais agudas” (MALDIDIER, 2003, p. 11). Circunscreve-se, logo de início, a ‘questão’ da escuta. O filósofo, inquieto e na busca de uma nova forma de conhecimento, estabelecia um novo objeto de linguagem em que se relacionavam o gesto descritivo e a interpretação, mas, para atingir seu objetivo, precisava ser escutado.

Retomando o percurso histórico, a AD sofreu inúmeras rejeições e resistências, afinal Pêcheux propunha uma disciplina de entremeio e buscava um lugar teórico que não era

próprio da linguística, nem da história e nem da psicanálise, mas, a partir deles, produz deslocamentos e questionamentos. As fases são cronologicamente denominadas como AAD-69 (Análise Automática do Discurso - AD-1), AD-75 (AD-2) e AD-83 (AD-3). Deve-se ressaltar que, no texto “Análise de Discurso: Três Épocas (1983)”, publicado pelo próprio Pêcheux no livro organizado por Gadet e Hak (1997), o autor revisita seus percursos teóricos e apresenta, de forma resumida, aspectos que caracterizam cada uma das três fases e o que as marca de forma significativa.

Recorremos ao texto e descrevemos que na AD-1 preconizava-se uma máquina discursivo-estrutural cujo interesse era compreender o estruturalismo, muito forte à época. Pêcheux tentou construir uma “análise automática do discurso” por meio da informática, pois concebia a produção discursiva como uma máquina autodeterminada e fechada, ou seja, supunha-se uma homogeneidade enunciativa que foi desconstruída, definitivamente, na AD-3.

Na AD-2, houve um deslocamento teórico que resultou no estudo das relações entre as “máquinas discursivas”, as quais se tornaram, então, objetos da AD. Pêcheux toma emprestado de Michel Foucault a noção de formação discursiva (FD) e introduz a noção de interdiscurso para designar o exterior específico da FD, sendo essa a problemática da AD-2. Segundo Pêcheux (1997b, p. 315), “do ponto de vista dos procedimentos, AD-2 manifesta muito poucas inovações: o deslocamento é sobretudo sensível ao nível da construção dos *corpora* discursivos”.

Mas é na AD-3 que a desconstrução das maquinarias discursivas ocorre, sendo que o desenvolvimento dessa fase permitiu abordar o “estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’” (PÊCHEUX, 1997b, p. 316). É ainda nessa fase que entram em cena as formas linguístico-discursivas do discurso-outro com base nos conceitos da heterogeneidade mostrada e constitutiva. Pêcheux, ainda, problematiza a questão do sujeito central do ego-eu, sobretudo a

insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, estruturar esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa (PÊCHEUX, 1997b, p. 316-317).

Esses aspectos elencados por Pêcheux na AD-3 serão retomados no decorrer teórico desta pesquisa. Por enquanto, buscamos construir um sucinto percurso da AD, de modo a

situar o leitor quanto à construção do referencial teórico-metodológico proposto por Pêcheux – um processo oriundo de análises, retomadas, diálogos com diversas teorias e autores, além de muitas resistências.

A seguir, exploraremos alguns conceitos da AD que foram elencados como fundamentais para nosso percurso de pesquisa. Iniciamos pelo ‘discurso’, considerada por nós uma noção fundadora.

2.2 Discurso

A AD não trata especificamente da língua e da gramática, embora esses aspectos lhe interessem. Versa, como seu nome diz, sobre o discurso. Esta noção não é simples e pode remeter a diferentes conceitos a partir da corrente teórica a que o termo ‘discurso’ esteja filiado. Para Mالدیدیر (2014, p. 30, grifo da autora), “qualquer que seja sua banalização, o termo DISCURSO permanece na França como objeto de enfrentamentos teóricos decisivos”.

Discurso não é sinônimo de conversação (fala), esse pode ser um dos modos de manifestação, mas não o único. Para a AD pecheuxtiana, a noção de discurso é definida como “efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 1997a) entre locutores. Tem sua relação com a ideologia, história e inconsciente, sob o signo da heterogeneidade, pois todo discurso encontra-se constitutivamente atravessado por outros discursos e pelo discurso do outro. Como afirma Orlandi (2012, p. 30), “necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária”.

É partindo dessa complexidade do termo, que almejamos desvelar seu funcionamento, pois “o discurso, sempre construído a partir de hipóteses histórico-sociais, não se confunde nem com a evidência de dados empíricos, nem com o texto” (MALDIDIÉ, 2014, p. 24), portanto ele não trata da transmissão de uma mensagem entre indivíduos, mas do efeito de sentidos entre estes e é isso que buscamos apreender. Segundo Orlandi (2000, p. 22), “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”.

Importante destacarmos que o discurso está sempre submetido à língua e ela “constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1997b, p. 172, destaque do autor). Assim, “quando dizemos materialidade, estamos justamente referindo à forma material, ou seja, a forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo: forma linguística-histórica, significativa” (ORLANDI, 2000, p. 53).

A materialidade discursiva não se atrela apenas à materialidade do aspecto verbal, ou seja, ao que foi dito ou a algo “dado” de qualquer natureza, pois a materialidade discursiva está além da forma linguística e do conteúdo em si mesmo. A materialidade permite observar a relação do real com o imaginário, ou seja, da ideologia que funciona pelo inconsciente (ORLANDI, 2016).

Apontamos e reforçamos mais uma vez a não sinonímia entre discurso e fala. Pêcheux (1997a) diz que a materialidade específica do discurso é a língua e a materialidade específica da ideologia é o discurso. A autora Lagazzi (2008, s.p.) afirma que “o jogo entre descrição e interpretação, constitutivo do dispositivo analítico discursivo, não se restringe a uma prática com o verbal” e ainda adiciona que

não temos materialidades que se complementam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais. Na remissão de uma materialidade a outra, a não-saturação funcionando na interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados, num movimento de constante demanda (LAGAZZI, 2009, p. 68).

Assim, o discurso materializa-se de diversas formas, mas sempre submetido à língua e tratando do funcionamento da linguagem, que coloca em relação sujeitos e sentidos afetados e constituídos mutuamente pela ideologia, história e inconsciente. Quando se trata de discurso é necessário termos em mente essa relação. O sentido não se depreende apenas da materialidade discursiva, mas de uma série de relações estabelecidas entre o enunciado, o enunciador e as condições de produção que envolvem a enunciação.

Para a AD, a história não é tomada apenas por sua dimensão temporal e organização cronológica, mas também pela historicidade que constitui os discursos em sua exterioridade. A exterioridade é própria do processo discursivo porque é constitutiva do mesmo e para compreendê-lo é preciso manifestar a relação com a exterioridade, ou seja, compreender sua historicidade. Segundo Orlandi (2012, p. 56), “ao produzir sentido se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É essa a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido”.

Sendo assim, a noção de discurso que aqui empregamos aponta para um sentido de percurso, ‘correr por’, apresentando a ideia de movimento na busca da interpretação da língua (não da fala) enquanto trabalho simbólico constitutivo do homem e da sua história

(ORLANDI, 2000). O discurso é efeito de sentidos entre locutores, ou seja, é produzido nas relações (PÊCHEUX, 1997a).

De maneira sucinta, a AD “procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem [...]” (ASSOLINI, 2003, p. 10). E a linguagem é marcada pela incompletude e “não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descoberta” (ORLANDI, 2000, p. 96). A AD parte do questionamento de aspectos que se nos mostram óbvios, sentidos que nos parecem prontos e transparentes, com intuito de interpretar como um objeto simbólico produz sentidos, visto que sujeitos e sentidos não são completos.

Desse modo, por essa busca de sentidos materializada nos/pelos discursos, a AD realiza articulações teóricas entre a linguística, o marxismo e a psicanálise. A linguística é constituída pela não-transparência da linguagem; o marxismo (materialismo histórico) traz o legado do real e da história: o homem faz sua história, mas também não lhe é transparente, inscrevendo-se na ideologia; a psicanálise aborda a noção de sujeito descentrado, cindido e faltante. Dessa forma, a AD

[...] interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2000, p. 20).

Como uma disciplina de entremeio, a AD não constitui uma justaposição de teorias, pois cada uma delas assume seu ponto de vista, suas peculiaridades e diferenças. Devemos considerar “a cada um, seu ponto de vista, e acima de todos, a verdade inacessível” (PÊCHEUX, 1997a, p. 209) que torna os discursos e seus efeitos incertos, pois em vez de afirmarmos que algo significa “x” na tentativa de fixar o sentido, precisamos observar e analisar outras nuances, como o sujeito e suas escolhas, o lugar/posição ocupados, as condições de produção, os não-ditos e os silenciamentos. E, avançando nosso caminhar teórico, discutiremos sobre o conceito de ‘sujeito’ nesse lugar teórico.

2.3 Sujeito discursivo

É fundamental o conceito de sujeito para a AD. Ele não é compreendido em sua individualidade como uma entidade homogênea, não é um ponto, mas é constituído pelo

campo da linguagem, com sua relação com o Outro e afetado pela história. O Outro, nesse contexto, inclui o inconsciente, concebido como a linguagem do desejo que provoca a cisão do eu. Portanto, quando utilizamos Outro (com ‘O’ maiúsculo) estamos nos referindo ao grande Outro como ‘discurso do inconsciente’, que “é de onde vêm as determinações simbólicas da história do sujeito” (QUINET, 2012, p. 21) e quando nos referirmos ao “outro” (com ‘o’ minúsculo) envolve o nosso semelhante, porém “não envolve só o destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo) (BRANDÃO, 2012, p. 59).

A relação com o Outro, afetada pela história, constitui o sujeito e compõe a ideologia. O sujeito é interpelado pela ideologia, a qual também faz o papel de produzir o apagamento, colocando o homem na relação imaginária da transparência e como fonte da origem dos sentidos (ORLANDI, 2000; BRANDÃO, 2012). Logo, o sujeito discursivo resulta de uma estrutura complexa, em que é pensada como “posição”, pois “ele é sujeito à língua e à história” (ORLANDI, 2000, p. 49). O sujeito é essencialmente histórico, descentrado e cindido, marcado pelo inconsciente e pela ideologia, sendo ao mesmo tempo livre e submisso. Distancia-se do conceito de ‘indivíduo’ ou do ‘sujeito cartesiano’, os quais encampam um ideal de completude e acreditam ser coincidentes consigo mesmos. Na AD, o sujeito é assujeitado.

Esse assujeitamento toma a relação da língua com a ideologia. Esta como condição para a constituição de sujeitos, sentidos e produtora de evidências. O discurso é um dos aspectos materiais da ideologia em que tais evidências funcionam pelo que Pêcheux (1997a) denominou de ‘esquecimentos’, nº 1 e nº 2.

Para o autor, no “esquecimento nº 2 o sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997a, p. 173) as palavras que vai dizer. Esse esquecimento está relacionado às paráfrases. O esquecimento nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1997a, p. 173). Dito de outra forma, o sujeito tem a ilusão de ser o ‘dono’ do seu dizer, acredita ser a fonte do dizer (esquecimento nº 1) e o que foi dito só pode sê-lo daquela maneira, estabelecendo uma relação direta entre as palavras e as coisas, ilusão de controle dos sentidos (esquecimento nº 2). Esses esquecimentos (ilusões) são necessários ao sujeito, mas revelam que ele não é o ‘centro’ do discurso, ele é descentrado e constitui-se entre o eu e o Outro.

Sobre a “teoria dos dois esquecimentos”, a partir da reflexão de Maldidier (2003), que a vê como um meteoro teórico, uma vez que continua produzindo efeitos, tentamos pensar a ilusão constitutiva do efeito-sujeito, ou seja, a ilusão do sujeito como fonte de sentido. Para a autora, “a oposição dos dois ‘esquecimentos’ é a das zonas em que eles trabalham: o pré-consciente para o ‘esquecimento número 2’, o inconsciente para o ‘esquecimento número 1’” (MALDIDIER, 2003, p. 43), sendo, portanto, uma teoria que deve essa construção teórica à psicanálise. Estamos diante de uma grande busca de Pêcheux, a relação entre ideologia e inconsciente.

Nesse entrelaçamento entre ideologia e inconsciente, a concepção de sujeito pela perspectiva da AD e psicanálise aproxima-se e também se distancia. A pesquisadora Dornelas (2017), apoiada nas pesquisas de Maluf-Souza, traz alguns apontamentos entre essas duas teorias. Segundo a autora,

[...] nos deparamos com essa incompletude do sujeito e do dizer, seja no referencial teórico da AD, seja para a psicanálise. No entanto, o modo de funcionamento das duas teorias marca uma importante distinção da noção de sujeito na AD e na psicanálise. Destacamos que, para a AD, o sujeito institui-se pelo simbólico, pela linguagem, enquanto na psicanálise, o sujeito institui-se na intersecção da tríade RSI [real, simbólico e imaginário]. Se em AD tudo é da ordem da linguagem, na Psicanálise há um antes em que o sujeito é imaginariamente difuso, em que o “eu é um outro”, até que haja a identificação e o reconhecimento (DORNELAS, 2017, p. 43-44).

Para a AD, então, a constituição do sujeito é marcada por sua interação social e pela heterogeneidade decorrente dela. A linguista Authier-Revuz (2004) propõe a noção de heterogeneidade visando à compreensão do sujeito e discorre sobre as heterogeneidades constitutiva e mostrada. Pautada no dialogismo do círculo de Bakhtin e na Psicanálise através de Freud e da (re)leitura de Lacan, a autora relata que

todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

Sendo assim, o lugar do “outro discurso” é no próprio discurso e não ao seu lado, sendo a heterogeneidade constitutiva condição de existência dos discursos e dos sujeitos. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, pode ser identificada na materialidade linguística (FERNANDES, 2008).

Desse modo, aceitamos a complexidade que envolve a constituição do sujeito e consequentemente dos discursos, os quais nunca são neutros, afinal “estamos inscrevendo nessa forma-sujeito a necessária referência do que eu digo àquilo que um outro pode pensar, na medida em que aquilo que eu digo *não está fora do campo daquilo que eu estou determinado a não dizer*” (PÊCHEUX, 1997a, p. 173, destaques do autor).

Os sujeitos assumem uma forma-sujeito, “de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar” (PÊCHEUX, 1997b, p. 166). Assim, o sujeito é determinante para formulação dos sentidos, mas não tem controle dela, pois lhe escapa, ou seja, não tem controle consciente das formulações de sentidos, já que a ideologia e o inconsciente são incontroláveis. Authier-Revuz (2004) traz uma citação de Roudinesco que descreve sobre o descentramento e a interpelação ideológica do sujeito:

a intersubjetividade da Psicologia, que reduz as batalhas, os conflitos e as relações entre os homens à dualidade especular do sujeito a seu outro, encontra-se derrotada pelo terceiro lugar que ela desconhece: o inconsciente freudiano [...]. A prática do descentramento, na teoria freudiana, mostra que o centro é um “golpe premeditado” para o sujeito e que as ciências do homem o tomam como objeto, ignorando que ele é imaginário. [...] Descentrar é praticar o lapso e o trocadilho, é reconhecer o lugar do golpe premeditado, sem entretanto pretender aboli-lo. O sujeito é barrado, mas não é ausente; ele tem lacunas, mas não está exterminado, pois é interpelado nos modos do fantasma (no caso, pela ideologia) (ROUDINESCO, 1977 apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 67).

Logo, o sujeito discursivo não é portador da palavra, mas é experienciado por ela, o que o torna um sujeito não homogêneo e “plural, ou seja, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas” (FERNANDES, 2008, p. 32).

Essa pluralidade de vozes que atravessam o sujeito não é aleatória, “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas [...]” (ORLANDI, 2000, p. 53). Ressaltamos que condições determinadas poderiam supor que sentido e sujeito são os mesmos, no entanto, “escorregam”, derivam para outros sentidos, para outras posições. Sujeitos e sentidos fazem seu percurso, ultrapassam limites, transbordam e/ou se mantêm na linha, nas margens; analogamente, uma mesma palavra tem significados diferentes dependendo da posição e da formação discursiva do sujeito que diz (ORLANDI, 2000).

As diferenças, contradições, lapsos e lacunas são constituintes dos sentidos e dos sujeitos. Pêcheux (1997a) questiona todas as formas de obviedades que tentam fixar os

sentidos e sustentam a relação de sentido entre a coisa e o nome: “em suma, a evidência diz: as palavras têm um sentido porque têm um sentido, e os sujeitos são sujeitos porque são sujeitos: mas, sob essa evidência, há o absurdo de um círculo pelo qual a gente parece subir aos ares se puxando pelos próprios cabelos” (PÊCHEUX, 1997a, p. 32). Em nome de “um” sentido, para o autor o que há são ‘efeitos de’. Para tanto, referimo-nos às ‘formações discursivas’ e ‘ideológicas’, que permitem compreender o processo de produção de sentidos que também constituem os sujeitos.

2.4 Formação discursiva e ideológica; memória e interdiscurso

O conceito de formação discursiva (FD) é central para o desenvolvimento teórico da AD. É um território que torna visível a relação entre Michel Foucault e Michel Pêcheux e o diálogo de Pêcheux com o marxismo/althusserianismo, que possibilitou ao autor deslocamentos quanto à noção de ideologia, sendo esses fundamentais para o desenvolvimento da noção de FD.

Nas palavras de Pêcheux (1997a, p. 160), a ideologia é que

fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Mascarar a transparência da linguagem não está relacionado ao “ocultamento” da mesma, ou seja, a ideologia não tem o sentido de ‘ocultar’, mas ‘colocar em evidência’ sentidos que são tomados como únicos e universais naturalizando as relações do sujeito com o mundo por meio da linguagem. No entanto, sempre há uma ideologia, pois “só há prática através de e sob uma ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos” (PÊCHEUX, 1997a, p. 149).

É com esse sentido de ideologia que Pêcheux (1997b) descreve as formações ideológicas. Elas são constituídas por representações das relações de produção (classes) que governam os discursos, portanto, integram a FD em que o discurso coloca-se como materialidade ideológica. As formações ideológicas interligam as FDs. Para Pêcheux (1997a, p. 160), a FD é definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Então, aquilo que o sujeito diz pode apresentar determinado sentido a depender da FD em que ele se inscreve. Aqui, é importante destacarmos que o sentido não está nas palavras em si, mas deriva das FDs em que elas se inscrevem. Na definição acima, sobre FD, o trecho que diz “aquilo que numa formação ideológica dada”, reafirma que os sentidos são marcados ideologicamente e, portanto as FDs representam no discurso uma formação ideológica (ORLANDI, 2000).

É na FD que o sentido constitui-se, visto que cada FD é consequência da combinação de diversos discursos compostos por formações ideológicas específicas, assim “toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos, ao que, na AD, denomina-se interdiscurso” (FERNANDES, 2008, p. 36).

De acordo com Pêcheux (1997a, p. 167),

o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”.

Logo, a FD envolve o pré-construído, noção trazida de Paul Henry por Pêcheux para trabalhar a noção de interdiscurso, que se refere “àquilo que todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1997a, p. 171), como um elemento ‘sempre lá’. Ele opõe-se ao construído no discurso, pois remete a conteúdos de pensamento do sujeito universal, estritamente relacionado ao assujeitamento ideológico (evidências) e constitui-se uma ilusão – saber o que o outro diz ou pensa. Isso ocorre pelo fato de o discurso ser reproduzido no discurso do outro pela reformulação-paráfrase (PÊCHEUX, 1997a). Assim, o pré-construído coloca-se como espaço de reformulação-paráfrase.

A paráfrase é o fechamento, está do lado da estabilização das FDs, pois “representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”, mas contrapõe com a polissemia, que rompe com essas fronteiras e “joga com o equívoco” (ORLANDI, 2000, p.36).

Nessa tensão entre paráfrase e polissemia, o discurso enquanto relação ao objeto discursivo precisa ser analisado mediante os processos de reprodução e/ou transformação que ocorrem no interior de uma FD, marcados por heterogeneidades constantes no jogo das relações sociais, em que predominam as contradições. Os sujeitos inscrevem-se em determinadas FDs sem se darem conta das condições que determinam essas “escolhas”, de

modo que “o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente está ‘sempre já’ desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no *non-sens* do significante” (PÊCHEUX, 1997a, p. 176), mas que constitui o efeito necessário para que o sujeito escolha essa ou aquela forma de enunciar. Assim,

o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1997a, p. 162).

A objetividade material que carrega o ‘algo que fala antes’ é efeito dos diferentes momentos na/da história e dos diferentes lugares sociais, que conseqüentemente resultam nos diferentes discursos disponibilizados pelo interdiscurso que

designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição. Ele esclarece o que a experiência sugere: na luta política, por exemplo, não escolhemos nosso terreno, temas, nem mesmo nossas palavras (MALDIDIER, 2003, p. 51).

Em suma, devemos considerar que o discurso é composto pelo atravessamento de diversas FDs abarcadas pelas formações ideológicas que compõem a multiplicidade de sentidos. Segundo Maldidier (2003, p. 76), “a interrogação sobre o fechamento de uma formação discursiva faz surgir a expressão muito forte de ‘fronteira que se desloca’ em função do jogo ideológico [...] Ela interdita qualquer interpretação fixista do conceito”. Uma FD não se limita a um determinado momento histórico, ou a apenas uma época, ela possibilita emergir elementos que já apareceram em outros momentos históricos e em diferentes espaços sociais, mas que se fazem presentes em um novo contexto histórico e em diferentes condições de produção, possibilitando outros efeitos de sentido (FERNANDES, 2008).

É a memória discursiva a responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo. A memória discursiva, para a AD, é atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, pois ela diz respeito à recorrência de dizeres que se efetuam em determinadas conjunturas. Portanto, está ligada ao interdiscurso e ao intradiscurso.

O interdiscurso possibilita ao sujeito outros dizeres, ditos anteriormente em outros lugares e que podem produzir deslocamentos. O intradiscurso é considerado o ‘fio do

discurso’, a relação que o discurso estabelece com ele mesmo. Ambos referem-se à memória, que se coloca como estruturação da materialidade discursiva e, portanto, é constituída nessa relação: interdiscurso e intradiscurso (PÊCHEUX, 1997a).

Novamente, a teoria discursiva distancia-se dos conceitos positivistas, que muitas vezes tomam a memória apenas como lembrança ou recordação de fatos. A memória discursiva não é sinônimo de lembranças pessoais. Constitui-se em uma esfera coletiva e social, pois diz respeito à “existência histórica do enunciado” (COURTINE, 2009) sendo responsável por produzir as condições necessárias de um funcionamento discursivo.

Pêcheux (1999, p. 50), diz que “a memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mística, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Esse entrecruzamento que demanda a repetição, (re)atualização e também os esquecimentos são constituintes dos discursos. Assim, a memória discursiva pode ser compreendida como “[...] co-ligada no eixo vertical, à repetição, mas também ao esquecimento, ao apagamento e à denegação [...]” (MALDIDIER, 2003, p. 76).

Os discursos são ‘dominados’, também, pela memória. Para Pêcheux (1999, p. 52), “[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”, sendo a memória inseparável da FD, que tem sua forma singular de gerir essa memória. Orlandi (2008, p. 58, destaque nosso) apoiada em Pêcheux, relata que

a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se *reconhece* (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso *intersubjetivo* (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também [...] que o sentido adquire sua unidade.

Enfim, trouxemos essa citação para explicitar nossa discussão sobre a formação discursiva e ideológica, pois consideramos que estas possibilitam ao sujeito se *(re)conhecer*, sendo a memória discursiva constitutiva do sujeito, e exige uma *intersubjetividade*, incitando o intra e interdiscurso, constituindo sujeitos e sentidos.

Buscamos descrever alguns conceitos basilares da AD para subsidiar nossas análises discursivas, mas esclarecemos que eles serão (re)tomados, ampliados e ‘costurados’ no decorrer da pesquisa. No entanto, sabemos que o fizemos de maneira incompleta e faltante,

como não poderia deixar de ser. Posto isso, continuamos a percorrer nosso caminho teórico aprofundando no tema da escuta.

3 DIÁLOGOS COM E SOBRE A ESCUTA SIGNIFICATIVA

*Eu vim do avesso
Reverso do que é aceito
Ninguém sabe tudo
Nada é perfeito
Eu escuto fora
Com o ouvido de dentro
Eu me alimento
Do meu silêncio*

(Sinto Encanto – Zélia Duncan)

Continuaremos o nosso percurso entrelaçando a Educação, Fonoaudiologia, Psicanálise e AD, a fim de constituirmos um diálogo com e sobre a escuta significativa no contexto educacional. Iniciaremos com a fonoaudiologia.

A profissão ‘fonoaudiólogo’ está descrita na Lei Federal nº 6.965/1981 como “o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz”. A comunicação humana é o objeto de estudo dessa ciência. O fonoaudiólogo, então, trata do aperfeiçoamento, transtornos, impedimentos e/ou alterações na/da comunicação humana.

A fonoaudiologia consolidou-se na área da saúde. No entanto, estabeleceu vínculo estreito com a educação e muitos profissionais buscaram o seu “lugar educacional”. Desde o ano de 2010, considerando os avanços conquistados pelos fonoaudiólogos no contexto educacional, o Conselho Federal de Fonoaudiologia dispôs sobre a especialidade em Fonoaudiologia Educacional (Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010). Contudo, para Barros (2011, p. 104), “independente da especialidade da clínica fonoaudiológica, é para o trabalho com a linguagem que a fonoaudiologia elabora a sua prática”.

Dentro dessa perspectiva da linguagem, as autoras Zaboroski e Oliveira (2013, p. 63), relatam que o atual objetivo da Fonoaudiologia Educacional é “o de promover o desenvolvimento da comunicação [...] com propostas voltadas para o coletivo, enfatizando o papel cultural da linguagem, seja essa em sua modalidade oral e escrita”. Vale ressaltar que é proibido ao profissional fonoaudiólogo realizar trabalho clínico no âmbito educacional, como consta no Art.4º da Resolução nº 387 de 18 de setembro de 2010, mas ainda assim é possível encontrarmos atuações que enfatizam a questão ‘clínica’ no ambiente escolar.

Nesse sentido, destacamos como basilar aos profissionais, sobretudo fonoaudiólogos que buscam um “lugar educacional”, desvincularem-se da concepção de ‘patologias

fonoaudiológicas’, as quais são estreitamente relacionadas ao discurso médico e às questões orgânicas, pois deixam, em sua maioria, o sujeito às margens.

Na escola, o fonoaudiólogo precisa repensar as suas práticas e, assim, desvencilhar-se do olhar direcionado somente às patologias de um indivíduo; analisar o todo e principalmente os sujeitos em relação. Aqui, não falamos de qualquer sujeito, mas de um sujeito submetido à língua, assujeitado ideologicamente e cindido (inconsciente), como descrevemos no capítulo anterior. Retomaremos esse aspecto sempre que necessário para situar o leitor que esse, o conceito de sujeito, é um dos grandes diferenciais da teoria a qual nos filiamos. Fazemos analogia com a música citada na epígrafe deste capítulo, em que Zélia Ducan menciona “avesso, reverso do que é aceito”, pois o que propomos é tomar o avesso desse sujeito, visto pela fonoaudiologia geralmente por um viés positivista, organicista e marcado pelo discurso médico e pelo “reverso”, romper com o que é ilusoriamente compreendido como lógico, linear e objetivo.

Isso nos possibilita concordar com Charlot (2013a, p. 40), que diz: “a educação não é um processo cerebral. É um processo antropológico, social, cultural complexo, que requer um cérebro, obviamente, mas que ultrapassa amplamente a questão neurológica”. Ultrapassar a questão neurológica é um grande desafio à fonoaudiologia que, em muitos espaços educacionais, ainda não escutou a educação, pois se dedicou aos problemas auditivos, às trocas na fala e na escrita, quase sempre ‘ignorando’ a complexidade do processo de comunicação.

Dessa forma, as filiações teóricas influenciam no saber e no fazer do profissional. O modo e o ponto de vista pelo qual ele olha/escuta o processo de comunicação é influenciado pelas teorias e práticas por ele vivenciadas. A concepção de educação é um nó para a própria Educação. Acreditamos que falar em educação é levantar questões sobre a subjetividade, pois “não se pode pensar a educação sem levantar, ao mesmo tempo a questão da desigualdade social, a do sentido, a da atividade e, indo até o fim do caminho, a do sujeito e do seu desejo” (CHARLOT, 2013a, p. 47).

Embora a escola seja um lugar em que se tenta tornar tudo observável, concreto e racional, a Educação não se resume a ‘isso’. Segundo Charlot (2013a, p. 49) “a educação é um triplo processo de humanização, socialização/ingresso em uma cultura, subjetivação/singularização. Indissociavelmente humana, social e singular”. Assim, a educação é um processo que se desenvolve por meio da linguagem e, portanto, incompleto, não linear e faltante, como discutiremos com mais vagar adiante.

Quando falarmos dos acontecimentos e discursos que ocorrem em sala de aula, estamos falando de sujeitos que ocupam posições que lhes possibilitam deslizar para diferentes posições discursivas, pois a sala de aula é um ambiente, sobretudo, relacional, por isso tudo que nela ocorre, supõe a interlocução entre educadores e educandos. “O ato docente, seja ele bom ou não, é, a nosso ver, essencialmente relacional” (PEREIRA, 2003, p. 19), nesse sentido, é importante para nossa pesquisa sobre a ‘escuta significativa’ compreender o funcionamento discursivo que permeia e constitui os sujeitos dessa interlocução.

Escolhemos o significante ‘educador’ para nos referirmos aos sujeitos que estão reponsáveis pela tarefa educativa. O termo ‘professor’ é legitimado por diplomas, principalmente da pedagogia, mas isso não torna o sujeito um educador como causa e efeito. Assumir a posição de educador é mais do que ser responsável por ‘passar’ conteúdos curriculares. Ser educador exige que o sujeito seja capaz de participar da vida psíquica do sujeito, pois concordamos com Voltolini (2011, p. 33) que diz:

o processo de aprendizagem implica *a-preender*, ou apreender, como se diz com frequência, mas nem sempre compreendendo o que se quer dizer com isso. Apreender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do que o outro ensina. Não há dúvidas de que há ensino, ação deliberada de alguém que visa pôr *en-signos* alguma coisa, mas o que se aprende não está condicionado estritamente por isso.

Posto isso, dedicar-nos-emos a discutir sobre laboriosas questões relativas à comunicação, linguagem e língua, pois consideramos fundamental para o entendimento da escuta com o ‘ouvido de dentro’, como citado na epígrafe.

3.1 Comunicação, língua e linguagem

A comunicação está presente em toda relação social, sendo um ato intrínseco ao sujeito, porém faz-se necessário refletir sobre suas implicações e efeitos. Levantar questões sobre esses aspectos só é possível porque nos desvinculamos de um conceito de comunicação que tem como único objetivo a transmissão de informações. Tal conceito é definido como linear e concebe língua e linguagem como ‘meros’ instrumentos de comunicação.

O processo de comunicação, por essa perspectiva linear e completa, é entendido isoladamente como uma interação cooperativa entre indivíduos, os quais se comunicariam sabendo o que dizem e o que o outro ouve, ou seja, acreditam que têm controle total e

consciente das regras utilizadas na comunicação e que as utilizam com ‘clareza’. No entanto, a partir da perspectiva discursiva aqui assumida, concebemos que o processo de comunicação envolve dispersões, incertezas, lugares provisórios, contradições, opacidade e movimentos de sentidos, considerando “a linguagem como interação, ou melhor, um modo de ação que é social” (ORLANDI, 2011, p. 82). Assim, nossas discussões centrar-se-ão nos espaços ideológicos e historicamente marcados, onde a comunicação é considerada um processo que exige o reconhecimento e a escuta de si e do outro.

Para darmos continuidade, buscamos estabelecer um diálogo entre linguistas e filósofos tidos como estruturalistas e a teoria da AD para que o leitor consiga perceber as subversões propostas por Pêcheux.

Importantes teóricos discutiram, pensaram e formularam análises, conceitos e definições sobre a comunicação e os aspectos que ela envolve. No entanto, a forma e o posicionamento do autor frente ao objeto de estudo modificam sua maneira de lidar com ele. Pode-se considerar a linguagem como instrumento de comunicação, como produto da história ou como ferramenta, etc.; cada uma dessas concepções de linguagem terão suas próprias consequências teóricas e metodológicas.

A linguística, sobretudo, é uma área que estuda diversos aspectos da comunicação como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, filologia, dentre outros. Importantes linguistas, como Jakobson, Saussure, Chomsky, Harris e Benveniste contribuíram para os estudos de Pêcheux. Suas teorias possibilitaram ampliações e subversões quanto à perspectiva analítica e discursiva da linguagem e, por isso, nosso diálogo com a linguística.

Jakobson (2007), linguista russo de grande influência nas teorias da comunicação, pioneiro da análise estrutural da linguagem, considera a língua como instrumento principal de comunicação e portadora de toda a informação. Assim, qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são relacionados: o emissor, o receptor, o tema da mensagem e o código utilizado. Não há comunicação sem emissor e receptor, ambos trocam mensagens que são codificadas e decodificadas. O decodificador recebe uma mensagem, conhece o código e por essa via a interpreta. “É a partir do código que o receptor compreende a mensagem” (JAKOBSON, 2007, p. 22). Dessarte, o processo de comunicação opera com codificações e decodificações e isso faz dessa teoria da comunicação um esquema linear, que coloca a língua a serviço da transmissão de informações. Sabemos que a teoria desse importante autor não se resume a essa faceta, mas pontuamos o quanto tal concepção predomina no contexto escolar.

Pêcheux faz uma análise da teoria da informação de Jakobson e relata:

[...] a teoria da informação, subjacente a este esquema [o esquema emissor-mensagem-receptor], leva a falar de mensagem como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo discurso, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B (PÊCHEUX, 1997b, p. 82).

A AD, então, distancia-se da concepção de Jakobson e compreende que o discurso não se resume à transmissão de informação entre A e B, mas um efeito de sentidos entre eles. Dessa forma, o discurso não é sinônimo de emissão verbal, o que nos leva a deslocar os conceitos de língua e de linguagem como meros responsáveis pela transmissão de informação e permite-nos dizer que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, mas sempre em relação. É o processo que reúne o eu e o outro, coexistindo o falar e ouvir enquanto prática social, o discurso é a linguagem.

A linguagem, então, entendida como “mediação necessária entre homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2000, p. 15), não é instrumento, mas “ação que transforma” (ORLANDI, 2011). Os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais, dessa forma, a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade. Não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto, pois elas se constituem mutuamente.

Sobre a língua como um ‘instrumento de comunicação’, Pêcheux alerta-nos que essa expressão

deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, em *primeira instância*, da *comunicação* de um sentido (PÊCHEUX, 1997a, p. 93).

Como é possível ao mesmo tempo ‘comunicar’ e ‘não comunicar’? Aqui entra a opacidade da linguagem, que será discutida mais adiante. Teorias positivistas não conceberiam essa afirmação, pois se inscrevem em uma perspectiva lógica e, portanto, inconcebível considerar, por exemplo, que uma pessoa seja solteira *e* casada, pois o aceitável seria solteira *ou* casada. Essas teorias partem de uma orientação em que há “uma proibição de interpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (verdadeiro ou falso)” (PÊCHEUX, 2008, p. 31). Aspectos esses, dos quais queremos nos distanciar, para que seja possível analisarmos dispositivos que, para nós, são extremamente relevantes para o processo

de comunicação, mas são suprimidos ou secundarizados nessas teorias, como acontece com a escuta. Isso não quer dizer, entretanto, que desconsideramos as questões orgânica e lógica.

Continuando nossa discussão sobre a língua, partimos do importante linguista que inaugurou, marcou, influenciou e despertou inúmeras discussões, Ferdinand de Saussure. Para o autor (2006, p. 80), “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” e classifica como significante a imagem acústica e como significado o conceito. Nas próprias palavras de Saussure (2006, p. 81), “propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante”. Portanto, o significante fica aprisionado ao significado, dito de outra forma, cada significante tem o seu significado correspondente de forma biunívoca. Nessa perspectiva, o indivíduo é um ser falante usuário de um código linguístico.

Baseado nos estudos de Saussure, Lacan subverte o signo linguístico saussureano e dá autonomia ao significante, elaborando uma ‘teoria do significante’. Para ele, o sentido surge da articulação entre significantes que vão derivar os significados e conclui que o significante não tem significado, mas significação. Em suas palavras, “o significante é primeiro aquilo que tem efeito de significado, e importa não elidir que entre os dois há algo de barrado a atravessar” (LACAN, 1985, p. 29). Outro aspecto importante é a relação entre os significantes que formam uma cadeia, pois “o significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame”, e completa: “é um liame entre aqueles que falam” (LACAN, 1985, p. 43).

Segundo a análise que Pêcheux (1997b) fez da obra de Saussure, a oposição língua/fala não se encarregaria da problemática do discurso, a partir disso inicia uma reflexão sobre um aspecto menos desenvolvido por Saussure e concebe os significantes

não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente, está ‘sempre-já’ desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no *non-sense* do significante (PÊCHEUX, 1997b, p. 176).

Portanto, não há relação direta entre a palavra e a coisa. A língua é o meio pelo qual se materializam os efeitos ideológicos. Isso posto, concebemos para este trabalho o sistema de comunicação humana como um sistema aberto, múltiplo e constituído por falhas, sem a linearidade, em geral, disposta nos elementos da comunicação. Dessa forma, também renunciamos à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, porém “isto não

quer dizer que a linguagem não serve para comunicar, mas sim que este aspecto é somente a parte emersa do iceberg” (PÊCHEUX, 1997b, p. 26).

“A linguagem humana é o termo *entre* eu e o outro” (LONGO, 2006, p. 7), entre o sujeito que fala e o seu ouvinte está a linguagem enquanto lugar de produção de sentidos. Seus efeitos são múltiplos, pois há modificações contínuas nos sentidos das palavras, os equívocos, deslocamentos de sentido, lapsos de língua e de memória, chistes, atos falhos, lacunas, erros, tropeços, entre outros, revelam-nos a opacidade das palavras e dos sentidos. Contudo, é na linguagem que o homem encontra as significações que irão aproximá-lo do sentido da realidade por meio da mediação simbólica, que poderá ser expressa pela palavra. Portanto, a linguagem é a via da comunicação simbólica (LONGO, 2006).

Segundo a mesma autora, toda produção de sentidos é da ordem do simbólico, seja ela falada ou não. No processo de simbolização realizado na/pela linguagem reside o amor, a vaidade, a criatividade, o poder, a generosidade e as paixões, alegres e tristes. Como somos sujeitos constituídos pela falta, não raramente tentamos (em vão) utilizar o símbolo para preenchimento do vazio.

Considerar a falta e o vazio da/na linguagem é nos aproximarmos ainda mais da Psicanálise, que também é uma das bases da Análise de Discurso pecheuxtiana, como mencionado anteriormente. A teoria psicanalítica da subjetividade atravessa a AD, pois Pêcheux escolheu a Psicanálise como uma das três regiões que constituem o quadro epistemológico da AD. Antes de prosseguir com nossa discussão teórica, é importante ponderarmos que nossa associação com a Psicanálise não tem o intuito de completar algo, ou seja, conduzir a um fechamento, pois desejamos o inverso, a abertura. Por isso, aqui nos pautamos em outras teorias (discursos), assim como na Psicanálise, realizando gestos de análises com vistas a desvelar discursos, não completá-los.

Longe das comunicações e dos significados convencionais da língua/ linguagem, a AD e a Psicanálise tocam-se, compartilham de uma concepção de efeito-sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1998). O sujeito, então, descentrado tem a ilusão de ser origem do seu dizer, de controlar o que diz, ilusão de ser o centro. Mas, há a presença do outro no discurso de um determinado locutor, além de seu discurso ser constitutivamente atravessado pelo discurso Outro.

Assim, AD e Psicanálise não tratam os símbolos na ordem da semelhança, mas compreendem que “o simbólico é, enquanto tal, esburacado e esburacador” (LEITE, 1994, p. 22). É pela afetação de um discurso por outro e considerando a subjetividade e singularidade

do discurso demarcada por regiões de sentidos construídos pelo/no sujeito, que buscamos articular tais teorias.

Retomando nosso enfoque, a linguagem enquanto lugar de produção de sentidos, e a língua enquanto objeto simbólico que nos afeta como sujeitos, faz-se necessário considerarmos o vazio e a falta. Para isso, apoiamo-nos em Magalhães e Mariani (2010, p. 397), que relatam sobre o quanto a

nossa condição de sujeitos implica a apropriação da fala e da linguagem bem como o vazio do entre significantes, o furo, a falta de um sentido único (literal). Tomar a palavra é inscrever-se em uma rede de diferenças e é, também, entrar em redes de produção de sentidos, entrar no simbólico e tornar-se responsável – na sociedade, na cultura – por seu próprio dizer, um dizer marcado pelo eu devo e também pela falta.

Apropriar-se da fala, linguagem e da falta de um sentido único refere-se à submissão do sujeito à língua(gem). O sujeito situado sócio-historicamente, com suas experiências de mundo e determinado (condenado) a dar sentido e significar a si e aos outros, insere-se no campo simbólico, que é constituído pelo furo, pela falta. No campo da fonoaudiologia e da pedagogia, supõe-se que a linguagem esteja a serviço de representações conscientes e externas e, assim, o que ocorre nesses campos é o apagamento do sujeito e da linguagem. Queremos evidenciar, então, que a linguagem não é por nós concebida como sinônimo da “natureza humana”. Trazemos um excerto da autora Longo (2006, p. 9) que coaduna com a nossa proposta: “A linguagem é sempre descontínua em relação à realidade, não é uma entidade geradora de significados definitivos. Além disso, o sujeito que a produz é um efeito de linguagem, uma reverberação, um precipitado na ordem do discurso, do qual não é mestre”.

Não ser mestre do seu discurso remete-nos a Pêcheux (1997a), que afirma que todo processo discursivo inscreve-se numa relação ideológica; e a Freud, que já dizia que o homem não é senhor da sua casa, há algo (inconsciente) nos homens que age à revelia deles próprios, algo a partir do que eles agem sem saber que o fazem (COUTINHO JORGE, 2008); Ressaltamos, contudo, que isso não exime a responsabilidade do dizer e do escutar.

Em suma, no processo de comunicação há sujeitos em relação, o que possibilita efeito de sentidos. Sujeitos que são submetidos à língua(gem): a língua, que se inscreve na história como o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido e a linguagem como o lugar de produção de sentidos. A mediação entre homem e a realidade natural e social com a intervenção da ideologia e do inconsciente interpela o sujeito, concebendo que este não é a origem de si.

Como descrito, apesar de o sujeito ter a ilusão de ser dono de seu dizer, a linguagem é descontínua, não é transparente e o sujeito que a (re)produz é um efeito dela mesma. Nosso propósito é discutir a escuta nesse processo e foi Pêcheux (1997a, p. 45, destaque nosso), em referência à Althusser, que disse:

foi a partir de Freud que começamos a **suspeitar do que escutar**, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este ‘quer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o ‘querer dizer’ do discurso do inconsciente.

Toda essa opacidade da linguagem permeia também a escuta. Queremos destacar, a partir dessa citação, que não basta para o processo de comunicação o nível racional e biológico. O ‘querer’ está relacionado a um indivíduo que se inscreveu enquanto sujeito, ou seja, assujeitado pela ideologia e cindido pelo inconsciente. Segundo Magalhães e Mariani (2010, p. 394), “é necessário que o indivíduo se inscreva, habite um sistema de linguagem para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente. Entrar na linguagem é condição para haver o inconsciente e para estabelecer laço social”.

Os laços sociais, segundo Quinet (2012, p. 47), “são compostos pelo gozo que a linguagem limita e enquadra, sendo esta responsável pelo estabelecimento do vínculo e por sua manutenção, impedindo dessa forma, sua ruptura”. O vínculo é estruturado sempre por um agente e por um outro. Eles não estão em relação de simetria, sendo um dominante (agente) e o outro dominado. Então, baseado nesse conceito Lacan denomina os laços sociais de discursos e propõe fórmulas para analisá-los (QUINET, 2012).

Em torno dessa relação, agente e um outro, estão presentes o sujeito, o poder, o saber e o gozo. Quinet (2012) relata que, analisando o lugar do agente e o lugar do outro, Lacan descreveu os quatro discursos: discurso do mestre, discurso universitário, discurso do analista e discurso da histórica (ou histérico).

De acordo com o mesmo autor, no discurso do mestre, o lugar do agente é ocupado pelo poder e espera que o outro produza algo. No discurso universitário, é o saber que ocupa o lugar de agente e, por exemplo, o educador, nesse discurso, autoriza-se da bibliografia para impor o saber ao outro. Ambos, discurso do mestre e discurso universitário, são discursos da dominação. Já no discurso do analista (avesso do discurso do mestre) o saber do inconsciente é que autoriza o analista a obter do analisante sua identificação, sendo que o lugar de agente é ocupado pelo mais-de-gozar. No discurso histórico, o lugar de agente é ocupado pelo sintoma,

pelo sujeito falta-a-ser. “Assim, há um efeito, ou ‘produção’, provocado por cada laço social” (QUINET, 2012, p. 56).

Aqui, faz-se necessário aprofundarmos nossa discussão sobre os processos de subjetivação que, atrelados ao processo de simbolização, constituem os discursos, sendo que “o princípio que rege a comunicação é a intersubjetividade” (COUTINHO JORGE, 2008, p. 70).

3.2 Sujeito, subjetividade e escuta

Para a AD, “a subjetividade é assim estruturada no acontecimento do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 11), ou seja, o discurso, que é o acontecimento significante, tem a noção de subjetividade como um lugar teórico fundamental.

Orlandi (2013) descreve o duplo movimento da subjetivação a partir dos pontos teóricos de articulação: inconsciente e ideologia. Em um primeiro momento temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Sem o assujeitamento não há nem sujeito nem sentido, ou seja, sem a submissão do sujeito à língua não tem como se subjetivar. Esse é o passo para que o indivíduo, denominado indivíduo em primeiro grau (I_1), afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito. É assim que podemos dizer que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e mestre de si e de sua fala (ilusão).

Em um segundo momento, ocorre a individua(liza)ção do sujeito em relação ao Estado, indivíduo em segundo grau (I_2). O Estado, com suas instituições e as relações sociais que lhe correspondem, individualiza a forma sujeito-histórica produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação. No caso presente, do capitalismo, “a forma histórica de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), diante do Estado e de outros homens” (ORLANDI, 2013, p. 81). Destacamos que esses dois processos não são separados de forma estanque e que não ocorrem a partir de uma cronologia temporal.

“Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora como sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta” (ORLANDI, 2013, p. 81), portanto, o movimento de I_1 para I_2 supõe uma inscrição no simbólico.

A entrada no campo da fala e da linguagem implica incluir o lugar de onde se fala e a fala do Outro – lugar simbólico, ou seja, a constituição da subjetividade em que o sujeito se vê submetido ao funcionamento de uma estrutura linguística. Por um lado, encontra-se

submetido a uma estrutura de linguagem e, por outro, com sentidos já constituídos na historicidade e na memória (MAGALHÃES; MARIANI, 2010).

Não se pode ignorar que o debate sobre a subjetividade está permeado de conceitos psicanalíticos, alongando, assim, as fronteiras epistemológicas. Para a autora Leite (1994), embasada na teoria lacaniana, há três planos de referência à questão da subjetividade. No entanto, descreveremos dois, os quais se relacionam com a concepção de sujeito proposta nessa pesquisa. Os planos são ligados e a tentativa de separá-los é apenas didática.

O primeiro está relacionado ao sujeito possível da lei, em que se mobiliza a noção efeito-sujeito. Essa noção indica a ilusão subjetiva necessária que implica o sujeito em uma configuração imaginária, ou seja, o teoriza como sujeito da ideologia.

O segundo, é sobre o sujeito do desejo inconsciente, resulta da estrutura da linguagem, a qual determina sua divisão. Nesse caso, estamos nos referindo ao sujeito-efeito da linguagem. Ambos estão estritamente relacionados, “o sujeito do desejo [descrito nesse segundo plano] é definido na sua dependência para com o significante e nisto lhe falta identidade, à qual o sujeito possível da lei [descrito no primeiro plano] oferece uma resposta sob a forma da ilusão de unidade projetada na imagem do outro” (LEITE, 1994, p. 27).

O campo do sujeito é efeito, em especial, da linguagem, ou seja, o surgimento do sujeito se dá a partir da linguagem. O sujeito é efeito da relação com um Outro por intermédio da linguagem. “É a ação do Outro que produz a primeira conflituosa e ambígua aparição do sujeito, pois este, para surgir, paga o preço da desapareição sob os significantes do Outro” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 541). A materialidade dos significantes atravessa o processo de subjetivação, tornando-o um espaço tenso na linguagem, mas que possibilita um espaço relacional. Segundo Milner (2012, p. 100),

seja uma sequência de língua. Basta que nela um sujeito de desejo dê indício num ponto para que, num só golpe, tudo desande: a calculabilidade sintática cessa, a representação gramatical sucumbe e os elementos articulados viram significantes. Esse processo – que, conforme J.-A. Miller, recuperando um termo de Lacan, chamarei de “subjetivação” – pode operar em qualquer lugar, bastam uma cadeia e um ponto que dela se destaque. O sujeito, nesse sentido, tem liberdade de indiferença e todos os lugares podem ser habitados por seu desejo.

Em cada ato de enunciação se realiza a intersubjetividade humana. Dito de outro modo, sem a submissão e o assujeitamento à língua, não há como o sujeito subjetivar-se. É no enlaçamento de sujeito e significante que a subjetivação ocorre.

Dessa forma, não poderíamos deixar de discuti-la para articulá-la com a perspectiva educacional, visto que a escola é um espaço onde não há como não enfrentar a subjetivação, sendo esta entendida em termos discursivos como “um dos efeitos do agenciamento do discurso do mestre na educação” (KUPFER; LERNER, 2014, p. 224).

Conforme dito acima, no discurso do mestre e no discurso autoritário, como veremos mais adiante, o lugar do agente é ocupado pelo poder e espera que o outro produza algo (QUINET, 2012). Pensar a subjetividade possibilita-nos observar os modos como as instituições, no nosso caso instituições escolares, individualizam os sujeitos e os possíveis sentidos que estão em jogo em uma posição-sujeito dada.

3.3 A escuta significativa

Até o momento, buscamos demonstrar que língua, linguagem e comunicação que envolvem escutar-falar, não são apenas fenômenos sensório-motores, mas um acontecimento simbólico em que a presença do Outro é uma condição e não apenas uma mediação. Acreditamos que a escuta significativa pode contribuir para a manifestação da subjetividade e ser um dispositivo para o educador, no sentido de abrir possibilidades de transformações. Dispositivo, aqui, tem relação com o (re)conhecimento da escuta na construção das relações dos sujeitos entre si e consigo mesmos.

Mas, afinal, o que consideramos que seja ‘escutar’? E por que associamos o adjetivo ‘significativo’ nomeando-a de ‘escuta significativa’? Iniciamos, então, pela etimologia da palavra. Escutar tem origem no latim *auscultare* e significa ouvir com atenção, porém, se fizermos uma busca de sinônimos, encontraremos ‘ouvir’ e ‘escutar’ como palavras que podem se substituir. Em nossa pesquisa, não consideraremos essas palavras como sinônimas. Então, propomos uma diferenciação.

O ouvir está relacionado diretamente com a percepção auditiva, ou seja, ao aspecto da audição. Refere-se à apreensão de vozes, ruídos, sons de uma maneira geral. Dito de outro modo, ao som que é captado pela orelha. Enquanto o escutar refere-se à apreensão de sentidos, expectativas, não-ditos, silêncios, expressões, gestos, ou seja, não se limita ao campo da fala ou do que é falado enquanto som, mas busca perscrutar a subjetividade dos sujeitos. Dessa forma, escutar não depende somente da questão fisiológica ou cognitiva, mesmo sabendo que são questões importantes, a escuta não se limita a elas. Queremos destacar que a ‘escuta’ que propomos não se refere exclusivamente à percepção auditiva.

Essa diferença entre ouvir e escutar é percebida em nosso cotidiano, podemos até fazer uso do mesmo nome ‘ouvir/escutar’, mas se analisarmos com vagar é possível reconhecer que exigem posições diferentes. Escolhemos dois genéricos discursivos que representam o que queremos dizer. Antes, explicaremos que ‘genéricos discursivos’, segundo Tfouni (2005), possuem uma estrutura sintática com sujeito indeterminado, o qual lhes confere um caráter anônimo, mas nem por isso deve ser compreendido como neutro. Estão filiados a ideologias e fazem parte do interdiscurso, além de encontrarem-se no espaço do ‘repetível’. Assim, os genéricos discursivos promovem a naturalização dos sentidos atribuindo ao sujeito uma ‘verdade’ e o fazem pensar que há um único sentido possível, sentido esse que o genérico colocou em funcionamento.

O primeiro genérico discursivo que mobilizamos é “pior surdo é aquele que não quer ouvir”, demonstrando que, apesar de ter a audição íntegra, a pessoa pode ser considerada ‘surda’ por não querer escutar, ou seja, ela ouve o que o outro diz, mas não o escuta. Assim, esse genérico discursivo conduz à reflexão de que ‘ouvir/escutar’ não devem ser colocados numa relação de causa/efeito.

O outro genérico discursivo que escolhemos para representar essa diferença é “sou todo ouvidos”. Ora, se não há nenhum problema orgânico que impossibilite a percepção auditiva será possível ouvir. Mas dizer “sou todo ouvidos” é enunciar uma posição de escuta, isto é, atentar-se totalmente ao que o outro irá dizer, deixar ‘todo o resto’ e abrir-se à possibilidade de uma escuta significativa. Vale ressaltar que o termo ‘possibilidade’ também sinaliza que tal escuta pode não acontecer.

Continuando com nossa busca norteadada pela pergunta “o que consideramos que seja escutar?”, encontramos na literatura diferentes adjetivos que se unem à ‘escuta’. Comumente os adjetivos são utilizados na língua portuguesa para modificar o substantivo, acrescentar uma qualidade ou demarcar uma extensão deste. Assim, analisamos que possivelmente os adjetivos atrelados à escuta têm o intuito de (re)nomear ou diferenciar ‘escutar’ de ‘ouvir’, além de demarcar o ‘território’ em que a escuta é praticada. Eles também caracterizam as diferenças entre as ‘escutas’ a partir da base prática e teórica em que são subsidiadas. Encontramos: escuta ativa, escuta atenta, escuta compreensiva, escuta terapêutica, escuta pedagógica, escuta psicanalítica, escuta analítica, escuta discursiva, escuta cuidadosa, escuta sensível, escuta distinta, escuta afetiva, escuta especial, escuta qualificada, escuta direcionada, escuta musical, escuta fonoaudiológica, escuta clínica, dentre outras.

Para nós, como consequência da etimologia da palavra, os termos associados à escuta como: ativa, atenta, cuidadosa, qualificada, direcionada, especial, distinta e sensível são

termos que tornam a palavra ‘escuta’ redundante, uma vez que, quando dita, já pressupõe-se atenção e cuidado com o que o outro enuncia. Quanto à escuta compreensiva, distancia-se do nosso posicionamento, pois entendemos que a escuta se abre à interpretação, aspecto que será discutido mais adiante. As demais ‘escutas’: analítica, terapêutica, discursiva, psicanalítica, pedagógica, musical, fonoaudiológica e clínica, demarcam posicionamentos teóricos, que delimitam sua colocação a determinados profissionais.

Dessa forma, considerando o contexto escolar, que é nosso campo de pesquisa, nos debruçamos a analisar qual ‘modo’ de escutar poderia funcionar como um dispositivo para o educador, ou seja, que seria capaz de favorecer o reconhecimento da escuta na construção das relações dos sujeitos (eu e Outro).

Para isso, retomamos a questão da generalização e do senso comum, as quais o termo ‘escuta’ remete. Parece haver um consenso e um conceito já dados, estabelecidos, prontos e acabados para os termos ouvir e escutar. Quando atrelados a um adjetivo, somam-se conceitos de uma forma superficial. Não há reflexão sobre o que representam e suas concepções. Ilustramos: caso a nossa escolha fosse pelo termo ‘escuta psicanalítica’, analisamos que poderia causar estranhamento aos educadores que, logo de início, questionariam suas ‘funções’: Escuta psicanalítica não é somente para psicanalistas, psicólogos e analistas? Não seria uma escuta clínica?; Se a escolha fosse pela ‘escuta pedagógica’, ela poderia ser considerada apenas pelos pedagogos? Uma escuta no espaço escolar que seja considerada apenas pelo professor em sala de aula, contraria nossa proposta, pois, conforme dissemos, consideramos educador todo aquele que é capaz de participar da vida psíquica da criança e não apenas aquele que se propõe a transmitir conhecimentos acadêmicos. Essas inúmeras possibilidades acometeriam aos demais adjetivos que remetem às profissões. Por consequência, outro questionamento emergiu: é necessário adjetivar a escuta?

Entendemos que a palavra ‘escuta’ pela sua etimologia e conceitualização, a partir de uma análise científica, representa a tarefa de interpretar. Esse aspecto também está na base de todas as escutas discutidas acima. Contudo, consideramos o quanto é arraigado o acoplamento dos conceitos ouvir e escutar e que os adjetivos tentam delimitar e aproximar a escuta para uma determinada especificidade. Por um movimento de ilusão de controle de sentidos escolhemos manter um adjetivo para qualificar essa escuta. Escolhemos e a nomeamos de **‘escuta significativa’**.

Não queremos uma concepção estreita e imediatista da escuta. A escolha de um termo “novo” é com a expectativa de gerar questionamentos, que escuta é essa? Ela tem fios da escuta psicanalítica, discursiva, pedagógica, dentre outras. Então, esse “novo” adjetivo, para

escuta, não é “novo” com o propósito de inaugurar um sentido, mas de relacionar sentidos já existentes.

Para tanto, fizemos costuras com conceitos e concepções de escuta que coadunam com nossa proposta. Três grandes concepções foram fundamentais para articular a noção de escuta significativa que propomos: escuta psicanalítica, a escuta discursiva e a escuta do educador, proposta por Paulo Freire. Faremos, a seguir, uma breve descrição de cada uma delas.

Sobre a escuta psicanalítica, apoiamo-nos em autores que subsidiaram seus estudos em Lacan e Freud e deram ênfase à escuta: Macedo e Falcão (2005), Bairrão (2015) e Alonso (1988). Para ilustrar e delinear, mesmo que superficialmente, a escuta pela perspectiva psicanalítica, trazemos uma citação:

A escuta analítica, sob este preceito técnico de tornar consciente o inconsciente, fica revestida de um saber e de um poder, ou utilizando a expressão lacaniana, o analista fica em um lugar de *sujeito suposto saber*. Lugar que quando delegado pelo paciente pode, nos *momentos iniciais* da análise, auxiliar que palavras sejam enunciadas a esse outro, visto pelo paciente como possuidor de um saber pleno e absoluto. Entretanto, na medida em que o processo avança, cabe ao analista a recusa da ocupação desse lugar. A condução do processo analítico deve possibilitar a descoberta, por parte do paciente, de que ele é quem sabe de si: um saber que é patrimônio de um território desconhecido de si mesmo. Para alcançá-lo, além de ser escutado, o paciente deverá escutar-se. É somente ao assumir a posição de quem não sabe a respeito de quem chega com uma demanda de ajuda que o analista poderá efetivamente exercer a escuta analítica (MACEDO; FALCÃO, 2005, p.69, destaques das autoras).

A escuta do inconsciente, então, exige uma análise que é sustentada pelo dispositivo psicanalítico (teoria, análise, analista, etc.), que em partes se assemelha à escuta denominada discursiva. Leandro Ferreira (2005, p. 8) define que

sob a forma de um gesto de interpretação, também vai na mesma direção [da escuta psicanalítica] exigir do analista do discurso um trabalho de “escuta” que consiste em fazer ver ao leitor, a partir das lentes de um dispositivo teórico-analítico, a opacidade do texto, desnaturalizando o que não é natural, pondo em questão o que parece evidente e trazendo à presença o que se mostra ausente.

Depois disso, voltamos ao ‘chão da escola’, em que o tema da escuta foi abordado pelo pedagogo Paulo Freire (1996), que relatou o quanto ensinar exige saber escutar. Assim, para o autor

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (FREIRE, 1996, p. 75).

Em nossa costura, então, apreendemos o fio psicanalítico do suposto saber, saber e não-saber, ou seja, o educador deslizar da posição do saber pleno e absoluto para a abertura do/ao desconhecido e, assim, poder exercitar sua escuta. Para tanto, faz-se necessário que o educador se abra e se disponha à fala e aos gestos do outro, sendo esse o fio pedagógico. Nesse movimento, o educador deixa a ‘neutralidade’ e se implica com seus gestos interpretativos, entrelaçando o(s) fio(s) discursivo(s).

Ao associar os movimentos e sentidos que propomos à escuta e a materialidade linguística escolhida para representá-la, ‘significativa’, consideramos que nomeá-la como ‘escuta significativa’ contempla nosso propósito.

Fundamentemos. Um princípio que consideramos essencial, para a nossa noção de escuta, é o posicionamento do sujeito. Ao desmembrar a palavra ‘significativa’ temos: *significa-ativa*, que linguisticamente marca o quanto a escuta deve ser ativa e implica ao sujeito assumir um lugar *ativo*, retirando a escuta da passividade em que é compreendida pelo senso comum.

Pela dimensão simbólica, ou seja, pela articulação entre significantes de que vão derivar os significados, a palavra ‘significativa’ incorpora em suas letras outras palavras que sustentam a escuta que propomos. Então, dividindo e somando letras, temos: signo, significante e significado. O *signo* remete ao conjunto de símbolos que evocam os desejos, conflitos, satisfações, etc., conscientes e inconscientes do sujeito; O *significante* articula-se ao tempo e espaço, de modo que evidencie que eles (significantes) não são determinados de forma natural. Remete ao ‘sempre-já’ proposto por Pêcheux (1997a), a um desprendimento de sentidos que correspondem ao pré-construído; E o *significado* estabelece relações com os múltiplos sentidos e consequentemente com o processo de significação que ocorre na interação entre locutor e receptor. Portanto, concebemos a escuta significativa como signo

(símbolo) + significante ('sempre-já'¹) + significado (significação/sentidos) +ativa (posição-sujeito).

Enfatizamos que dar consequências à escuta e responsabilizar-se por ela também compreende o movimento da escuta significativa. Escutar o outro deve gerar um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem, tornando significativo o momento em que o sujeito escuta a relação entre sentidos e se desloca para os saberes do outro. Tal deslocamento não é algo simples, pois a significação dos significantes nos deixa diante de um enigma.

3.4 Escuta significativa: desafio, abertura, enigma

Neste ponto, discutiremos sobre a escuta que atravessa os ouvidos e deve ser encarada como um enigma. No que se escuta, ou não, há um constituinte imprescindível, o 'ouvido' de quem escuta. Quem se submete ao 'exercício' de escutar, coloca-se diante de um enigma a ser significado. Para Lacan (2007, p. 19) "o corpo tem alguns orifícios, dos quais o mais importante é o ouvido, porque ele não pode se tapar, se cerrar, se fechar. É por esse viés que, no corpo, responde o que chamei de voz". A fala (voz) comandada pela língua suscita um afetar que pode ser atingido por meio da escuta. Essa afetação marca o sujeito, marca o seu corpo. Não nos referimos aqui ao corpo físico, mas ao corpo-sentido que é afetado pela orelha-escuta. O termo 'corpo-sentido' é definido pela pesquisadora Barros (2011, p. 108) como um "corpo que significa, pois está investido de sentidos".

Partindo desse princípio, na escuta há dois elementos que precisam ser analisados: algo dito e algo a ser interpretado, assim o sujeito precisa colocar-se em posição de escuta e abrir-se à fala do outro, encarando-a como um enigma. De acordo com Longo (2006, p. 16), "à linguagem humana falta verdade eterna. Por isso mesmo, a palavra, se nos revela, também nos oculta em sua opacidade. Resta ao homem se esgarçar no espaço da linguagem". Então, partir desse ponto é conceber que há uma lacuna que não será tamponada, pois essa é constitutiva da comunicação.

Faremos uma analogia entre o mito da Esfinge e sua metáfora para discutirmos sobre o que denominamos de enigma da escuta. No mito Édipo Rei, tragédia grega de Sófocles, para entrar em Tebas as pessoas deveriam decifrar o enigma da Esfinge. A esfinge grega (Figura 1)

¹Discutido na seção: Comunicação, língua e linguagem.

é uma criatura com cabeça e peito de mulher, corpo de leão, asas de águia e rabo de serpente. Ela propunha um enigma oral que, se decifrado com êxito, daria à pessoa sua passagem, caso contrário esta seria estrangulada, morta ou devorada. Sua regra era “decifra-me ou devoro-te” (HEROS, 1999).

Figura 1- Esfinge Grega

Fonte: Heros (1999).

O enigma proposto pela Esfinge era: “Que criatura pela manhã tem quatro pés, dois ao meio dia e três à tarde?”. Como já dito acima, a palavra que revela também oculta e, conforme Lacan (1986, p. 299),

Santo Agostinho argumenta – a palavra pode ser enganadora. Ora, por si só, o signo só pode se apresentar e sustentar na dimensão da verdade. Porque, por ser enganadora, a palavra se afirma como verdadeira. Isso para aquele que escuta. Para aquele que diz, a tapeação mesma exige inicialmente o apoio da verdade que se trata de dissimular.

A esfinge tenta ocultar a “verdade” que seu enigma carrega. Por outro lado, quem a escuta precisa saber da dimensão opaca que se coloca por trás de uma suposta verdade. Aqui,

nesse contexto, sabendo quem a esfinge representa e já posta a sua regra, o desconfiar fica inerente nessa decifração. No entanto, destacamos que esse posicionamento de interpretação e de dúvida se faz necessário no cotidiano, mas, para que isso ocorra, precisamos sair da posição que a esfinge ocupa. Posição que remete a uma formação ideológica nomeada por nós como ‘dona do saber’. Essa posição implica o sujeito em uma relação de poder que tenta anular o outro, na qual o seu saber e o seu falar sobrepõem-se ao do outro e, se nela nos mantivermos, “devoramos” o outro, assim como a esfinge.

Para o deslocamento, há uma barreira a ser ultrapassada que se relaciona com o (não) saber. O simbólico é o lugar onde a dialética entre saber e verdade se realiza e daí surgem conflitos e contradições. Destacamos que o enigma da escuta, então, está relacionado à subjetividade e à singularidade do sujeito, ou seja, refere-se a como o sujeito ‘é/está’, em vez do que ele ‘sabe’, concedendo à escuta um caráter de experiência², ou seja, algo que nos forma, de-forma, e/ou trans-forma. Corroborando com Larrosa (2011, p. 13), que diz:

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe vem ao encontro. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida. O outro, enquanto outro é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a mim mesmo.

Colocar-se como ‘dono da verdade’ e assumir esse lugar ideológico é frequente na contemporaneidade, pois atualmente a predominância da comunicação é pela busca de uma ‘verdade’ e por quem está ‘certo ou errado’, ou seja, se você está certo, consequentemente o outro está errado. O positivismo tem grande impacto no ambiente escolar, sendo essa, também, uma de suas influências predominantes na comunicação em sala de aula. A escuta significativa, por outro lado, visa a romper com isso e não tentar reduzir o outro à medida de alguém, mas que se esteja disposto a perder (poder), como nos disse Larrosa (2011), pois essa abertura é fundamental para a escuta significativa. Conceber que não há uma única verdade, que a linguagem não é transparente, que a cultura, valores e conceitos são diferentes entre os sujeitos, não pode ser considerado ‘fracasso’ na comunicação.

Se não nos deslocarmos para uma posição de dúvida e de incerteza, não conseguiremos ocupar o lugar e a posição de escuta e ‘viver’ essa experiência, já que, de acordo com Larrosa (2011, p. 19), na experiência da escuta

² Experiência compreendida como “isso que *me* passa e não isso que passa” (LARROSA, 2011, p. 5).

a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez.

Esse ‘talvez’ da experiência da escuta é possibilitado pela forma como concebemos a comunicação, que permite a dúvida, a incerteza e aceita a falta. A comunicação não é, assim, um processo transparente, objetivo, simétrico, linear, simplista e mecânico e, por isso, “nenhum saber prévio, instintivo ou da ordem do conhecimento científico, pode garantir acesso a um ponto ideal” (VOLTOLINI, 2011, p. 48). Dessa forma, suportar o talvez, a incerteza, o não saber é a essência para a escuta significativa.

Voltando à nossa analogia, constata-se que a criatura, à qual o enigma refere-se é o homem. Quando bebê (pela manhã) engatinha (quatro pés), quando adulto (meio-dia) anda com dois pés, e já velho (tarde) precisa de bengala (três pés). Pelo viés da linguística, a decifração do enigma ocorre por meio de figuras de linguagem: metáfora e metonímia. Mas, novamente, Lacan e Pêcheux apropriaram-se desses conceitos e os subverteram. Segundo Ferreira (2002, p. 119),

Lacan, interpretando Jakobson, define a metáfora e a metonímia como sentidos figurados, que se originam das operações de substituição (metáfora) e de combinação (metonímia) e estabelece as seguintes correspondências com Freud: a metáfora com a condensação e a metonímia com o deslocamento. Para Lacan, ao contrário de Jakobson, não há metáfora sem metonímia e vice-versa.

Dor (1989, p. 43) define que “a metáfora é tradicionalmente repertoriada nos tropos do discurso como uma figura de estilo fundada em relações de similaridade, de substituição. [...] é um processo que consiste em designar alguma coisa por meio do nome de uma outra coisa”. Portanto, a metáfora faz parte da linguagem/comunicação e é o fenômeno da ordem da língua e não apenas do ‘enigma da esfinge’.

Pêcheux (1997b) atento a esse aspecto do discurso considerou que a constituição dos sentidos e, conseqüentemente, dos sujeitos tem como base a metáfora. Diz ele:

chamaremos *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos ‘naturais’, por oposição aos códigos e

às línguas artificiais, em que o sentido é fixado em relação a uma metalíngua ‘natural’ (PÊCHEUX, 1997b, p. 96).

Assim, “o lugar do sentido, e do sujeito, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia” (ORLANDI, 2013a, p. 6). É nesse espaço que o sujeito precisa ocupar um lugar de escuta, para se dispor e abrir-se a ‘algo a saber’, mas ao mesmo tempo em que não é possível saber ‘tudo’.

Milner (2012) relata sobre o impossível da língua, o real, e o trata como ‘alíngua’, que está relacionado com o ‘não todo’. O dizer é da ordem do não todo e, nesse caminhar, Lacan disse que não se pode dizer tudo. Atrevemo-nos a parafrasear Lacan e escrever que não se pode escutar tudo, embora não impeça os sujeitos de tentar, constantemente, ultrapassar este ‘real’ e dar-lhe contornos. Para Milner (2012, p. 32), o “real da língua tem a particularidade de não ser reconhecido de maneira unívoca e a ‘regularidade’ pode nele ser considerada mais a máscara que o signo”.

Pêcheux (2008) também descreveu sobre o real (impossível) e o saber. “Um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2008, p. 43). Não descobriremos o real, mesmo colocando-nos à escuta desses efeitos, mas podemos nos deparar, dar de encontros com ele. Aqui, então, cabe a justificativa para o termo ‘(im)possibilidade da escuta’, que consta no título de nossa pesquisa, sendo o possível e o impossível concomitantes nesse processo que estamos nomeando de escuta significativa.

3.5 A interpretação da/na escuta

Como não há relação direta entre a palavra e a coisa, há sempre espaço para interpretação, ou seja, os discursos/escuta estão sempre sujeitos a interpretações. Por diversas vezes, interpretação e compreensão são tomadas como sinônimos, mas aqui faremos uma diferenciação.

Apoiadas no psicanalista Voltolini (2011), alertamos sobre o risco contido no ímpeto de compreender. O autor faz uma análise da construção da palavra ‘compreender’ e a separa, com-preender, dando ênfase para o ‘prender’. Remete, assim, a palavra a um ato de aprisionar, “que resulta sempre num certo apagamento do que o outro diz a fim de que o que sei dele – e que me reafirma narcisicamente – não se abale” (VOLTOLINI, 2011, p. 44). Lacan (1986, p. 90, destaque do autor), descreveu esse risco no seu seminário 1:

quantas vezes não fiz observar aqueles que controlo, quando me dizem – *Acredito ter compreendido que ele queria dizer isto, e aquilo* – uma das coisas que mais devemos evitar é compreender muito, compreender mais do que existe no discurso do sujeito. Interpretar e imaginar que se compreende, não é de modo algum a mesma coisa.

Entendemos que o ‘compreender muito’, supor o que o outro quis dizer, fecha a fenda necessária para a interpretação. É como se tivéssemos encontrado a ‘verdade universal’ (que é uma ilusão) do enigma. Na escuta significativa, precisamos pensar a questão do sentido como algo aberto, pois a interpretação, segundo Orlandi (2000), nunca será absoluta e única porque é influenciada pelo afeto, experiências, posição, crença e vivências de quem se propõe a realizá-la.

Sabemos que o sujeito que enuncia tem uma intenção significativa e acredita que seu discurso, suas palavras são ‘completas’ e que ele é a fonte do dizer, porém o sujeito está sob efeito dos esquecimentos nº 1 e nº 2 (PÊCHEUX, 1997a), que o constituem. Assim, a escuta não deve ser guiada por expectativas prévias, ela tem que vir no ‘depois’. A escuta visa a alcançar o que está além da fala, a emergência do Outro no jogo significante da fala. Isso não remete aos significados quanto ao conceito das palavras, mas aos processos: metonímico e metafórico, que podem promover novas organizações significantes e discursivas. Tal aspecto, discutido acima, será retomado a partir das palavras de Longo (2006, p. 59), que diz:

o postulado lacaniano de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” significa que o inconsciente segue as leis da linguagem, que não há discurso possível sem a condensação (metáfora) e o deslocamento (metonímia). Isso revela a nossa condição subjetiva, de sujeitos falantes: a submissão ao significante.

Orlandi (2012), embasada em Pêcheux, afirma que a interpretação é um ‘gesto’ e a perspectiva discursiva desloca a noção de ‘ato’, porém não o desconsidera. Logo, o gesto é um ato no nível simbólico “porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (ORLANDI, 2012, p. 18). Atrevemo-nos a dizer que escuta e interpretação são indissociáveis, ou seja, não há interpretação sem escuta.

Ao falar, ao escutar, ao significar, ‘eu me significo’ e, nessa ação que transforma, retornam a ideologia, o inconsciente e a historicidade. A interpretação não é reveladora, ao contrário, é parte da produção de sentidos, assim, não se pode pautar na vontade do saber (da verdade) do sujeito que escuta. A escuta não deve ser de apropriação, mas de um movimento

para “que o outro permaneça como o outro e não como ‘outro eu’ ou como ‘outro a partir mim mesmo’” (LARROSA, 2011, p. 13). Retomando o enigma, esse movimento de apropriação seria como o de “devoramento” da esfinge.

Propor-se a escutar é ocupar um lugar que implicará o sujeito a “assumir” o seu gesto interpretativo, assumir uma posição que o retirará da ilusão de neutralidade. Implicada nesse processo, a subjetividade manifesta-se e a escuta, então, remete a um caráter de autoria. É a apropriação do dizer e da escuta que torna possível o diálogo comigo e com quem convivo no mundo. Foi Michel de Montaigne³, filósofo e escritor francês, que disse a frase: “a palavra é metade de quem a pronuncia e metade de quem a escuta”, causando o efeito de sentido em nós, de que ambos, locutor e interlocutor são igualmente ativos na construção do sentido.

Mas, afinal, o que são esses sentidos?

Os sentidos não nascem *ab initio*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos (ORLANDI, 2008, p. 103).

Nessa perspectiva da linguagem e dos sentidos, podemos dizer ‘sócio-histórico’, visa-se também às formas de instituição dos sentidos, ou seja, as condições de produção do discurso. Para Orlandi (2011), a noção de ‘condições’ se torna híbrida porque envolve a intenção do locutor, expressão do sujeito face a outro sujeito, dados sócio-históricos e o quadro institucional que compreendem os sujeitos e a situação. Considerando o quadro institucional, no qual os discursos dessa pesquisa são atrevidos e enunciados, as análises permeiam a instituição escolar e a relação desta com a escuta.

No momento, retomamos que os sentidos fazem parte de um processo em que não são propriedades de alguém, mas, também, ressaltamos que o sentido não pode ser qualquer um, pois está determinado ideológica e historicamente. Logo, é imprescindível na interpretação considerar que a linguagem, por realizar-se na interação entre sujeitos, portanto socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção.

³ (cf. DUAIBI; PECHLIVANIS, 2006, p. 313).

3.6 Lugar de fala e lugar de escuta: entre diferentes posições

As condições de produção constituem os discursos, que funcionam a partir de dois mecanismos: relação de sentidos e relação de forças. A noção de relação de sentidos traz que todo discurso se relaciona com outros, sempre um discurso aponta para outros (anteriores) que os sustentam e para outros futuros. Portanto, “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso” (ORLANDI, 2000, p. 39).

Quanto à noção de relação de forças, o locutor, pelo mecanismo de antecipação, tenta regular sua argumentação, a fim de controlar o efeito que ele imagina produzir no ouvinte. Esse “movimento” depende da forma como o locutor prevê seu interlocutor, que pode ser desde seu cúmplice até seu pior adversário. Nessa relação de forças, “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente se ele falasse do lugar do aluno” (ORLANDI, 2000, p. 39). Esses diferentes lugares sociais são legitimados e sustentados pelo poder, o que nos remete às relações de força na “comunicação”.

A antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, sendo um importante aspecto a ser discutido sob a perspectiva da escuta significativa. De acordo com Pêcheux (1997b, p. 89), “o discurso que A dirige a B modifica o estado de B na medida em que B pode comparar as ‘antecipações’ que faz de A no discurso de A”. Inferimos que, para ocorrer a comparação das antecipações realizadas por B, é preciso que ele escute A e, principalmente, escute a si. O enunciador A está no lugar de fala, mas não deixa de ser um ouvinte de seu próprio discurso, o que implica as transformações que ocorrem com A para continuar o seu discurso sem perder o seu fio discursivo, ou seja, o locutor experimenta, de certo modo, o lugar de escuta a partir do lugar de fala.

Pêcheux (1997b, p. 91) ainda afirma que “o discurso de um dos protagonistas é modificado pelo do outro” e acrescentamos que essa modificação pode se dar pela escuta significativa. Contudo, “em certos casos, o ouvinte, ou o auditório, pode bloquear o discurso” (PÊCHEUX, 1997b, p. 77) e entendemos que esse bloqueio pode ocorrer quando o sujeito fixa-se nas antecipações, ou seja, nesse movimento de imaginar o lugar do locutor e antecipar o que ele vai falar, o sujeito permanece na posição de fala e, assim, não o escuta.

Ambos os mecanismos de funcionamento do discurso, relação de sentidos e relação de forças, ocorrem a partir das formações imaginárias subsidiadas pelas evidências ideológicas. Segundo Pêcheux (1997b, p. 82, destaque do autor),

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações).

Essa definição de Pêcheux traz à tona a questão das situações (lugar empírico) e posições (representações) que os sujeitos ocupam no processo de comunicação. Tal fato atentou-nos para uma discussão sobre lugar e posição. Começamos indagando sobre o lugar de fala e lugar de escuta e iniciamos com uma reflexão. O sujeito pode ocupar o lugar “professor” e a partir deste deslizar-se para outras posições, como a posição de “pai”, por exemplo. Então, o sujeito discursivo ocupa um lugar social que lhe possibilita deslizar em posições discursivas, assim, o lugar empírico não corresponde diretamente à posição ocupada.

De um modo amplo, o lugar empírico, ou seja, o modo como o sujeito está inscrito na sociedade, é determinante em seu dizer. Ele sempre fala de um lugar social, mas ao se inscrever em uma FD, a qual o identifica com determinados saberes, o lugar do sujeito empírico se desloca para o sujeito do discurso. Conforme Grigoletto (2007, p. 6), o

lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso.

Assim, a separação entre o lugar empírico e lugar discursivo é meramente didática. O sujeito fala de um determinado lugar social e, como vimos acima, é composto pelas relações de força (relações de poder), as quais o afetam e constituem seu discurso. Então, “é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico” (GRIGOLETTO, 2007, p. 5). No entanto, o sujeito desconhece as determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa.

Conforme Orlandi (2000), o imaginário tem sua eficácia nos processos de identificação, influenciando lugares e posições ocupados pelos sujeitos. Na relação discursiva, as diferentes posições são constituídas pelas imagens. Então, o que funciona no discurso não é o lugar empírico, mas a posição discursiva ocupada pelo sujeito, por exemplo, não é o professor visto empiricamente, mas o professor enquanto posição discursiva produzida pelas

formações imaginárias e ideológicas. Dessa maneira, “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 2000, p. 42) e do funcionamento da escuta significativa, concomitantemente com a ideologia, pois é a ideologia “que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado [professor]” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

O imaginário não representa as intenções de quem diz, nem tampouco é algo que acontece aleatoriamente, mas se “constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 2000, p. 42). É esse imaginário que nos permite ter a imagem do que seja um “professor” e já esperar (antecipação) que sua fala seja “x”. Pêcheux (1997b, p. 85), nos explica que

as diversas formações [imaginárias] resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguraram a possibilidade do processo discursivo em foco.

Dessa forma, é na ‘tomada de posição’ que o sujeito implica-se e seleciona os significantes que serão identificados e/ou contrapostos aos diferentes sentidos, constituindo, na relação com o lugar discursivo, a ‘posição sujeito’. Nossa escuta é sempre atravessada pelo que já foi escutado e pelo que já foi dito, pois ambos constituem as formações imaginárias, as quais levam o sujeito a fazer “escolhas” a partir das imagens e das relações de imagens que se travam entre os interlocutores. Devemos, então, considerar que a relação entre os sujeitos é atravessada por formações imaginárias, que influenciam diretamente a escuta significativa. Não podemos nos “livrar” dessas formações, pois, como dissemos, constituem o discurso, mas o fato de sabermos que o sujeito ocupa um lugar com possibilidade de assumir diferentes posições pode “abrir nossos ouvidos” para uma escuta significativa.

Basear-nos-emos no termo utilizado por Pêcheux (1997b), ‘tomada de posição’, para analisarmos a noção de lugar de fala e lugar de escuta. Pensando na comunicação verbal entre dois sujeitos A e B. Se A está falando, ou seja, ocupando o lugar de fala, “consequentemente” B ocuparia o lugar de escuta, simples assim? Seria simples, e como consequência direta entre A e B, se analisássemos a partir de um viés positivista, mas não devemos considerar apenas o lugar empírico do sujeito. Dessa forma, B pode estar no lugar de escuta e em posição de escuta, mas pode, por outro lado, não ter “tomado” essa posição. Isso implica dizer que B pode estar em silêncio externo, mas não aberto à fala do outro, aos gestos do outro, ao seu não saber e, portanto, o seu lugar de escuta apenas refletirá sua posição de fala.

O efeito da escuta, então, é relativo ao lugar e à posição ocupados pelo sujeito, pois ambos influenciam na interpretação dos sentidos, trazendo consequências ao processo de comunicação. Dessa forma, sair de si, renunciar sua identidade, o ensejo colonizador e abrir-se para o outro é um primeiro movimento contra-narcísico⁴ (DUNKER, 2017), que possibilitará a escuta significativa. Muitas vezes, queremos nos colocar no lugar do outro para falar por ele, mas ao contrário, deveríamos nos deslocar para estar ‘com’ o outro. Estar ‘com’, para abrir-se àquilo que ainda não sabemos, não conseguimos antecipar, estar disposto a interpretar o enigma, ou seja, para um sentido que não está todo posto e todo feito.

A posição do sujeito para a AD está relacionada às formações ideológicas, pois “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

Dessa forma, no âmbito da análise sobre as formações imaginárias e noções de posição e lugar, que consistem nas condições de produção, faz-se necessário explorarmos a complexidade da ideologia no discurso. Segundo os psicanalistas Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016, p. 200), “a estrutura da ideologia nos leva a supor que toda posição inclui um lugar e todos os lugares referem-se ao mesmo universal representado pelo espaço”, sendo a ideologia um instrumento de “falsificação” da realidade. Segundo Chauí (2000, p. 171, destaque da autora), o imaginário desvia nossa atenção da realidade, e esse “é um imaginário de explicações feitas e acabadas, justificador do mundo tal como ele parece ser. Quando esse imaginário é social, chama-se **ideologia**”.

A ideologia atua sobre o sujeito e define a visão de mundo de uma determinada comunidade social, em um determinado contexto histórico, sendo assim “não há *um* discurso ideológico, mas *todos* os discursos o são” (BRANDÃO, 2012, p. 30, destaque da autora) e não há sujeito sem ideologia, pois só através do sujeito que a ideologia é possível (ALTHUSSER, 1996). Em decorrência disso, a escuta significativa é atravessada e submetida à ideologia.

Uma interpretação, dentre várias possíveis, para o conceito de ideologia é considerá-la como uma prática de ‘evidências’. Segundo Pêcheux (1997a, p. 152, destaques do autor),

⁴ Termo utilizado pelo Psicanalista Dunker em um vídeo publicado pela Casa do Saber. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>>. Acesso em: 10 out. 2017.

o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia e inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências* “subjetivas” devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais constitui o sujeito”

Assim, as evidências ideológicas atuam sobre os indivíduos interpelando-os em sujeitos e não podemos considerar que o processo de comunicação, pelo viés discursivo, seja apenas efeito de circunstâncias entre os interlocutores, pois “quando estamos no nível da posição, a articulação crítica da ideologia nos faz perguntar: Quem pode falar o que para quem?” (DUNKER; PAULON; MILÁN-RAMOS, 2016, p. 213). É preciso considerar as contradições ideológicas presentes na materialidade discursiva, articuladas teoricamente com o conceito de FD (discutida no capítulo 2) e o inconsciente, que

não se encontra num suposto mais-além da linguagem, nem em qualquer profundidade abissal ou oculta; ele se acha nas palavras, apenas nas palavras e é nas palavras enunciadas pelo sujeito que ele pode ser escutado. Estruturado como uma linguagem, é nela que o inconsciente se acha profundamente enraizado (COUTINHO JORGE, 2008, p. 80).

Pensar o inconsciente nesse contexto não significa propor uma ‘educação psicanalítica’, mas não podemos deixar de apontar que, em acordo com tais teorias, às quais nos filiamos, é impossível escapar do inconsciente. Assim, podemos definir que o que é aprendido, saboreado, visto, tocado e ouvido estão além do que podemos enunciar. As palavras marcam o modo de expressão do que desejamos e queremos transmitir ao outro e essas marcas podem ser ‘escutadas’. No entanto, há a impossibilidade de nos tornarmos absolutamente inteligíveis ao outro.

Em suma, a interpretação da/na escuta não é tarefa simples. Ela não deve ser guiada por expectativas prévias, pois acontece no “depois”. Almeja-se que com a escuta significativa possamos alcançar o que está além da fala, pois aí é que emerge o jogo dos significantes. Nesse jogo, os significados não remetem ao conceito das palavras, ao contrário, a partir dos processos metonímicos e metafóricos, das formações imaginárias, ideológicas e discursivas é possível “desnaturalizar” o processo de escuta e considerar as enunciações como produções enigmáticas em que se faz necessário dar abertura ao “estranhamento” e interpretá-lo.

Contudo, nas instituições escolares prevalece o discurso pedagógico autoritário que tenta de diversas formas não dar espaço para a escuta, tenta conter a polissemia e fixar os sujeitos em suas posições de locutor e ouvinte.

3.7 Discurso pedagógico escolar

Com base nos estudos da AD, Orlandi (2011) descreve uma tipologia de discursos e os distingue de acordo com a relação que há entre o interlocutor e o referente. Para a autora, “o tipo de discurso é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através deste face ao destinatário” (ORLANDI, 2011, p. 28). Assim, há três tipos de discurso descritos pela autora: lúdico, polêmico e autoritário. Em primeiro lugar, no funcionamento do discurso lúdico, a polissemia tende a ser expandida, ou seja, há a polissemia aberta. O objeto discursivo e a reversibilidade (dinâmica da interlocução – trocas nos papéis de locutor e ouvinte) na relação entre os interlocutores se mantêm presentes e, por isso, não há assimetria entre estes.

Em segundo, quanto ao discurso polêmico, entre os interlocutores há uma disputa pelo objeto, que resulta na tentativa de domínio, assim, a reversibilidade ocorre sob condições e há uma polissemia controlada.

Por último, no funcionamento do discurso autoritário, o objeto discursivo está oculto e não há realmente interlocutores, há uma polissemia contida, pois o que está em jogo não é o objeto discursivo, mas o comando do dizer. Dessa forma, apenas um enuncia e as posições ficam fixas, ouvinte na posição de ouvinte e locutor na posição de locutor, impossibilitando a reversibilidade. A autora relata que os tipos de discurso, por ela elaborados, não se distinguem de forma acabada, ao contrário, eles entrelaçam-se e o que ocorre é a predominância de um.

O discurso pedagógico “é um discurso circular, isto é, um dizer **institucionalizado** [...]” (ORLANDI, 2011, p. 28, destaque nosso). Ele visa a garantir a instituição que se origina e para qual tende, ou seja, é um discurso institucional. Esse tipo de discurso não é utilizado, apenas para referir-se à instituição escolar, pois podemos referi-lo ao discurso pedagógico religioso, discurso pedagógico paterno, etc., porém, no nosso caso, o termo aludirá aos aspectos, ações, engodos e estratégias pedagógicas, remetendo à instituição escolar, sendo assim, apoiamo-nos no trabalho de Assolini (1999) e utilizaremos o termo ‘Discurso Pedagógico Escolar’ (DPE).

A instituição escolar é tida, na contemporaneidade, como a instituição que ensina, forma cidadãos, prepara para a vida, auxilia nos empregos, oferece condições de trabalho, prepara para o futuro, entre outras “funções”. Destacamos que estas são concepções ideológicas que interpelam os sujeitos e os constituem socialmente. Nossa análise sobre a instituição escolar não se dará com base nas propostas pedagógicas, mas sim, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista.

A escola, na sociedade capitalista, reproduz a dominação e exploração. Segundo Althusser (1996), qualquer prática é realizada através de uma ideologia e a escola funciona, então, como Aparelho Ideológico do Estado (AIE). As instituições ideológicas visam à reprodução das relações de produção, ou seja, relações de exploração capitalista. Assim, os AIE são criados pela classe dominante para manter e reproduzir as condições materiais e ideológicas burguesas de exploração. Para Charlot (2013a, p. 79), “toda ideologia, pedagógica ou outra qualquer, tem por tarefa essencial justificar a divisão social do trabalho e dissimular a luta de classes”.

Sobre as reproduções, Althusser (1996) relata que a escola substituiu as funções da igreja, antigo AIE dominante. Para o mesmo autor (1996, p. 22, destaques do autor), “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram *a sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da «prática» desta”. Nessa perspectiva, o professor é considerado um reproduzidor das desigualdades sociais, pois trabalha para formar pessoas aptas a ocupar os lugares oferecidos pela estrutura social. Há professores que tentam ir contra a ideologia (conforme Althusser a concebe), contra o sistema, mas há muitos outros que contribuem para mantê-lo e o tornam cada vez mais “natural”. O professor torna-se, assim, uma figura simbólica, na qual se projetam inúmeras contradições econômicas, culturais e sociais.

Na instituição escolar, a imagem social do professor é a de detentor do saber, a de quem está na escola para ensinar, “a voz do saber fala no professor [...] dizer e saber se equivalem” (ORLANDI, 2011, p. 21). Em contrapartida, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender, ou seja, o educando ainda não consegue definir o que lhe interessa e precisa que alguém resolva por ele, e esse alguém é o professor. Por consequência, retomando a tipologia do discurso descrita acima, o agente do discurso se posiciona como único (professor) e “apaga” o referente pelo dizer (aluno), impedindo que a reversibilidade ocorra.

Escutar o aluno não é parte integrante do processo e a posição de aluno é fixada como ouvinte sem possibilidade de locução. Tal característica evidencia a inserção do DPE entre os discursos do tipo autoritário. Para Assolini (1999, p. 57), “o discurso pedagógico é, assim, a materialização da formação ideológica necessária para a manutenção da ordem social moderna, que se fundamenta na desigualdade entre as classes”.

Há, em relação à escola, um processo que decide, antecipadamente, quem faz parte dela e quem não faz, ou seja, um processo que não é uma simples seleção, mas um esmagamento do outro. Esse funcionamento ligado ao discurso autoritário produz o efeito de transmitir informação (teórica ou científica) e não considera a possibilidade de problemas de

enunciação. O discurso pedagógico torna-se, então, puramente informacional e cognitivo (ORLANDI, 2011).

Mas, o domínio da circularidade, que faz do DPE um dizer institucionalizado, pode ser rompido pela crítica, porém é necessário que o aluno exerça sua capacidade de discordância, recuse a fixação de sua posição de ouvinte (passivo) e assuma a responsabilidade pelo seu dizer. Em contrapartida, o educador deve dispor-se a escutar e aceitar a polissemia. Assim, haverá deslocamento das posições ‘locutor e ouvinte’, ou seja, simultaneidade falante-ouvinte e isso possibilitaria um discurso polêmico, uma vez que haveria recuperação dos acontecimentos encobertos pelo discurso autoritário (ORLANDI, 2011).

Colocar em movimento o discurso polêmico abre a fenda para explorar a amplitude da educação, que não transmite apenas um mero saber, mas “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Nessa perspectiva, tanto educador quanto educando são desafiados a buscarem estratégias de comunicação e interlocução para favorecer esse processo. Um desses desafios é a escuta significativa no ato educativo.

3.8 A escuta significativa no ato educativo

A instituição escolar, então, pode ser o cenário “perfeito” para (re)pensarmos e problematizarmos a questão da escuta, pois nesse espaço várias vozes se entrelaçam, entrecruzam, mas muitas outras se desencontram. Com a experiência de “alunas” e “profissionais” que atuam nas instituições escolares, atrevemo-nos a dizer que a escola foi/é um lugar no qual se ensina a não escutar. Aspecto que corrobora com a teoria, visto que nesses espaços predominam os discursos do tipo autoritário, como discutido anteriormente, que impedem a reversibilidade, ou seja, no nosso caso, impedem o deslizamento das posições falante-ouvinte.

A maioria das escolas trabalha com a concepção de que, quando se sabe o nome, entende-se a “coisa”; acredita e propaga que existe uma única verdade e quase sempre dá para classificá-la em boa ou ruim; sempre existe uma resposta certa, então se perpetua a ilusão da certeza absoluta. O conhecimento é “passado” e deve ser aceito sem questionamentos. Assim, a instituição escolar tenta manter o discurso da neutralidade. Diversos estudos evidenciam tal aspecto como, por exemplo, o de Assolini (2003, p. 31), que destaca “o fato de que o processo parafrástico de linguagem encontra na instituição escolar um espaço fértil para concretizar-se

e perpetuar-se. Queremos dizer com isso que a instituição escolar dificilmente consegue ouvir sentidos estranhos aos seus”.

Assim, no contexto educacional há a “domesticação de alguns sentidos como aceitos, legitimados, tidos como corretos e reconhecidos como merecedores de credibilidade” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 17), pois prevalece a homogeneidade dos conceitos; o saber científico opõe-se ao senso comum; prevalece a objetividade; as definições são rígidas, não há dúvidas e as razões reduzem-se ao “é-porque-é” e a reflexão é substituída pelo automatismo (ORLANDI, 2011).

Mas, o mundo, hoje, por ser mais aberto e mais acessível nas suas várias partes e culturas, força a escola a encarar novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da internet, das novas tecnologias, das redes sociais, da ampla divulgação de informações e imagens, e de produtos culturais de outros países e de outras línguas. Esses novos desafios requerem uma nova dimensão da educação (CHARLOT, 2013b). Para nós, essa “nova” dimensão relaciona-se com a posição assumida pelo educador em sala de aula, com o modo de lidar com a fala/escuta e com a consideração da subjetividade docente e discente, na qual a escuta é fundamental.

A escuta vem contribuir, articular e possibilitar a relação que pressupõe o aprender. Pois o aprender não está apenas no valor cognitivo dos conteúdos, na informação, mas na relação, nesse campo que se estabelece entre educador e educando. Para Kupfer (1989, p. 84, destaque da autora),

o ato de aprender **sempre** pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela Psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo.

A relação não é prioridade nas instituições escolares. O discurso hegemônico reforça a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, dos métodos educativos e da maturação dos educandos, mas tais aspectos não são suficientes para o processo ensino-aprendizagem e um “novo” desafio escolar é refletir sobre as relações. O diálogo, fundamental nessa relação, pode ser refletido e considerado com base na escuta.

Sendo assim, analisar a escuta como indispensável para o diálogo, para o encontro entre sujeitos e considerá-la um dispositivo para a educação, não é uma proposta inédita.

Discutiremos, sucintamente, sobre as aproximações e distanciamentos que fazemos da “pedagogia da escuta”, que está sendo divulgada no contexto educacional pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos materiais didáticos e das formações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A proposta pedagógica Reggio Emilia (Itália) centra-se nas inquietações e anseios dos alunos e não nos conteúdos programáticos, sendo, portanto, conhecida como “pedagogia da escuta”. Configura-se como uma corrente pedagógica, ou seja, apresenta um conjunto de teorias e práticas educacionais. Essa corrente, então, vai contra a hegemonia instituída, pois ao invés de reproduzir, privilegia a criação (FORTUNATO, 2010).

Tal proposta entende a criança como um ser completo, inteiro, um sujeito de direito e que deve ser respeitado em sua identidade e ritmos de desenvolvimento e crescimento. A criança é o centro do processo de aprendizagem. Ela deve participar das decisões, elaborações das propostas e da revisão do que foi feito. O professor tem um papel importante, pois é ele que sabe dar às crianças o tempo de que elas necessitam. Permite que as crianças façam suas escolhas. Dessa forma, o “currículo” é praticado a partir da escuta da criança. Quanto à concepção de escuta, compreendem que a escuta propicia a reflexão, abertura ao outro, acolhida, abertura a novos olhares e ideias (BARACHO, 2011).

Distanciamo-nos da concepção de sujeito proposta pela pedagogia da escuta, que o compreende como completo e inteiro, ou seja, um sujeito que sabe o que diz, o que quer, o que deseja e, portanto, sabe o que escuta. Segundo a teoria do discurso, que subsidia nossa proposta, o sujeito tem uma intenção ao enunciar e acredita que seu discurso é “completo”, mas o que ocorre são os efeitos dos esquecimentos que o constituem. O sujeito é submetido à língua(gem) cuja condição é a falta.

Na pedagogia da escuta o professor assume um lugar de observador-participante redirecionando atividades, mudando a intensidade de interação entre as crianças, levantando questões (BARACHO, 2011). Em nossa perspectiva, esperamos que a escuta significativa permita ao educador criar uma prática pedagógica que leve em consideração o desejo de saber e o prazer de ensinar. A escuta significativa envolve a escuta de si e do outro. Queremos dizer que a essência da escuta não está somente na criança e sim na relação, no diálogo.

Há também um distanciamento quanto à posição ocupada por esse professor na pedagogia da escuta: “observador-participante”. A posição de observador deixa o educador como espectador. Ele observa e, em determinados momentos, participa. Propomos que o educador ocupe o lugar denominado na psicanálise lacaniana de “sujeito suposto saber”.

Coracini, em uma entrevista para Assolini e Lastória (2013), relata que o professor deve ser para o seu aluno um ‘sujeito suposto saber’. Deve provocar nele a transferência. Isso significa acreditar que o outro (educador) sabe o que ele (educando) não sabe e que também sabe como fazê-lo saber. O educando vê nele (educador) alguém que ouve e que está disponível para ajudá-lo, mas isso é uma suposição, por isso “suposto saber”. Não é raro o educador ter dúvidas e não saber em que resultarão suas atitudes. Assim, não pode se ver e assumir esse lugar de “sabe tudo”, mas, sim, como alguém que sabe mais ou que sabe coisas que os educandos ainda não sabem. O educador valoriza os saberes dos educandos, os incentiva e estimula a conhecer não apenas seus conhecimentos, mas favorece que eles ultrapassem seu próprio saber. Isso exige humildade do educador. Segundo Voltolini (2011, p. 67) “um bom mestre é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal”.

Nesse campo da relação educador-educando, atravessa a noção de transferência. Freud afirmou os ofícios impossíveis entre os quais incluiu curar, educar e governar. O impossível ofício de educar não está relacionado ao baixo desempenho acadêmico demonstrado nos índices; ou na incapacidade de a escola atingir o objetivo que se propõe; ou na falha da execução de uma proposta educativa; mas essa afirmação relaciona-se à incapacidade de controlar o impacto da influência do educador sobre o educando, pois nessa relação está implicado o campo desejante, em contrapartida, é impossível não influenciar. A relação educador-educando pressupõe uma demanda de amor e uma relação transferencial (VOLTOLINI, 2011).

A transferência, segundo Freud (1996), é um processo inconsciente que permite reviver experiências psíquicas prévias, não como algo do passado, mas como um vínculo atual das relações, que está presente em todas as relações humanas: professor e aluno, médico e paciente, mestre e discípulo, etc. É desencadeada pelo sujeito suposto saber, “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber [...] há transferência” (LACAN, 1964, p. 220). Transferir, então, é atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Na relação educador-educando a transferência se produz quando o desejo de saber se conecta a um elemento particular, que é a pessoa do educador (KUPFER, 1989).

Kupfer (2009) propõe uma reflexão. Se pensarmos em um contexto de análise, o analisante fala ao analista, que, ele supõe, escuta-o de algum lugar. O analisando que, de fato, põe-se a falar, transfere ao analista. Em sala de aula, o educador é quem fala e, portanto ele quem transfere. Vale ressaltar que a transferência não pode ser tratada dentro do campo pedagógico da mesma forma que na clínica psicanalítica. Na relação pedagógica, pode-se

reconhecer sua importância, mas nada se pode fazer com ela (FILLOUX, 2002). O que diferencia a transferência na prática analítica das demais é o destino que será reservado à dimensão da transferência (DOR, 1989).

Devemos considerar que na relação educador-educando há demanda de reconhecimento e amor.

Ao articular a fala, o lugar do Outro aparece, e esse lugar é *transferido* a quem endereço minha fala, que é também minha demanda... de amor. Ao falarmos estamos demandando. A demanda é sempre demanda de amor: demanda de presença, demanda de provas de amor. E o amor demanda amor. A fala, ao instituir o Outro do inconsciente, faz também existir o Outro da transferência [...] (QUINET, 2012, p. 13, destaque do autor).

Toda demanda, para Lacan (1964), é demanda de amor. Sempre que peço para que o outro me escute, sempre que falo com um outro, “está em jogo uma demanda de amor, de reconhecimento, ou seja, está implícito um pedido de que o outro me reconheça em minha própria existência, e que afirme minha presença no mundo” (KUPFER, 2009, p. 4).

Dessa forma, não basta circunscrever a relação pedagógica ao nível racional. O vínculo transferencial se estabelece sem que educador e educando percebam. As relações orientadas pela demanda de reconhecimento e amor trazem necessariamente a marca da ilusão. Essa ilusão busca ignorar a angústia que a falta produz. Para Kupfer (2009, p. 4),

o amor nos leva mais ao desconhecimento do que ao aprendizado, e, portanto, uma idéia antiga de que o amor é fundamental para o ensino pode ser questionada. Não que não tenha sua importância, já que proporciona uma relação acolhedora ao aluno. Mas se o professor reduzir seu trabalho a esse âmbito, estará diante de uma situação perigosa de sedução, de ilusão e de desconhecimento. O amor pode ser importante, mas ele não vai ajudar a ensinar.

Segundo a mesma autora, faz-se necessário que essa relação educador-educando passe ao registro do simbólico para que se distancie da relação de amor e do desconhecimento de aprender. Esse registro do simbólico se estabelece com um terceiro que interdita.

“Atualmente, [...] supõe-se que aquilo capaz de funcionar como terceiro nesta relação é o ‘desejo de saber’, mais do que o próprio ‘saber’” (KUPFER, 2009, p. 5). O educador transmite ao educando aquilo que lhe interessa, o modo como se relaciona com o objeto de conhecimento. “Não ensinam o seu conhecimento específico, mas o modo como os seres humanos se relacionam com o conhecimento e o lugar que o conhecimento tem na economia libidinal de cada um” (KUPFER, 2009, p. 6). É preciso, portanto, que o educando construa

seu próprio desejo de saber a partir do que “vê” no educador, ou seja, tome o objeto do saber como seu objeto de desejo.

Dessarte, os processos inconscientes citados acima demonstram a importância do educador em participar da vida psíquica dos educandos e atentar-se às suas subjetividades. Acreditamos que a escuta significativa pode ser uma via.

O educador Paulo Freire (1996) deixou muitas contribuições em suas obras sobre a importância de o educador escutar, já descrita, mas reiteramos aqui, pois também é a proposta da pedagogia da escuta, que coaduna conosco. Tal ação significa dar abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. Essa abertura deve ser permanente por parte do sujeito que escuta, no entanto, isso não quer dizer que o sujeito concorde ou que se reduza aos desejos do outro, isso seria anulação. A verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor e de se posicionar. Pelo contrário, é a partir dela que o sujeito prepara-se melhor para se expressar.

Quando um educando fala, coloca-se em jogo uma construção subjetivante, a construção de um sujeito, ou seja, está havendo um verdadeiro aprendizado. Daí a importância de o educador deslizar-se para uma posição de escuta. No entanto, a escuta significativa tirará o professor da zona de certezas e o deixará “aberto” às formações inconscientes e para a “emergência” do sujeito, além do desejo que emerge no discurso. Para escutar é necessário deslocar-se do lugar de “sabe-tudo”, como já dito, e tal postura exige do educador romper com suas certezas, que levariam a respostas “prontas” e automáticas. Concordamos com Orlandi (2011, p. 32) quando diz que é fundamental que o educador se exponha a

efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Escutar a si e ao outro é um desafio. O automatismo, a falta de reflexão e a certeza, tão arraigados à sala de aula, impedem o educador de interpretar a posição que está sendo ocupada por ele e pelos educandos. Voltolini (2011, p. 44-45) diz que “quanto mais aumenta esse gênero de conhecimento sobre a criança, menos apto ele [educador] está a escutar o que ela [criança/educando] diz e, conseqüentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo a criança”. Não pretendemos que o professor exerça a função de psicanalista, mas que mediante a escuta significativa o sujeito

educador possibilite a elaboração e (trans)formação de saberes dentro da sala de aula. Para a psicanalista Patti (2006, p. 86),

a escuta psicanalítica é um meio de escutar o outro em sua singularidade, possibilitando a este falar de seus anseios, conflitos, dúvidas nos quais seus desejos inconscientes estão inseridos [...] pode ser realizada por qualquer profissional que tenha uma preparação para ser um escutador, mas não necessariamente que seja um terapeuta, mas que vai, pela sua postura, obter um efeito terapêutico.

Associamos que essa preparação em ser “escutador”, termo empregado por Patti (2006), remete ao processo da escuta significativa, que requer uma reflexão em torno do que se pensa, do que se fala e do que se faz, em um cenário provisório e complexo, que é a sala de aula. Trata-se de o educador não escutar o aluno a partir de pré-concepções e corrigi-lo em todos os momentos. Há de se pensar que no processo de aprendizagem faz-se necessário o “simples” escutar e acompanhar o educando na construção do conhecimento. Assim, apoiamo-nos em Anastasiou e Alves (2005, p. 78), que relataram: “a sala de aula é o lugar onde o erro não fere, pois é o espaço no qual as aprendizagens podem ser sistematizadas, sob a mediação do professor e dos colegas”.

Não é nossa intenção “culpabilizar” o professor pela “não escuta” no contexto escolar, pois, ao observarmos este contexto, percebemos o escamoteamento que a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1996) faz com educadores e educandos. Não podemos negar e nem condizer com um discurso, muitas vezes dominante, que culpabiliza o professor. No entanto, ele tem sua responsabilidade no processo e precisa assumi-la, sendo um profissional reflexivo, para que possa romper e se deslocar de determinados lugares e posições. Novamente, trazemos a pesquisa de Assolini (1999, p. 74) que destaca:

no sistema atual de ensino, a leitura escolar fecha todos os espaços de interpretação que impliquem supostas lacunas que abarcariam o não transparente, o não discernível, a não homogeneidade, a negação à multiplicidade e tudo o que significa indeterminado e subjetividade é banido e controlado. E essa exigência de transparência absoluta, de biunivocidade sem equívocos e falhas fazem com que a imaginação criadora, a sensibilidade e a perspicácia do educando recolham-se, fechem-se, tranquem-se, enfim. Acreditamos que em um mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas nossos alunos precisam, mais do que nunca, de terem direito à produção de sentidos.

Concordamos com a autora e acrescentamos que o educador também precisa desse “direito” à produção de sentidos. Acreditamos que a escuta significativa é um dos possíveis

acessos a essa produção, mas que, em geral, não vem sendo experienciada nem pelos educadores e nem pelos educandos.

A preocupação com a escuta não é única e nem exclusivamente nossa, isso é fato, mas não queremos colocá-la em um “lugar” coadjuvante no processo pedagógico, e sim como um dispositivo para os educadores. Dispositivo esse que interfere nos sentidos e possibilita deslocamento das posições ocupadas por esses sujeitos, educadores e educandos. Um dispositivo que faça ressaltar a subjetividade e a singularidade dos sujeitos e que rompa com a homogeneidade imposta por uma concepção de linguagem homogênea e transparente, tão arraigada no contexto escolar.

Nesse sentido, nossos esforços nesta seção se deram com o intuito de trazer algumas reflexões e discussões sobre o tema da escuta no contexto educacional e conceber uma noção de escuta significativa que possa tocar o sujeito e oportunizar uma experiência de encontro, de diálogo e de desejo. Encontro esse que não sabemos de antemão o que nos espera e para o qual devemos estar dispostos a escutar o que o outro deseja compartilhar.

4 A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DE DISCURSO

Este estudo está inserido dentre as pesquisas de cunho qualitativo, interessadas nas características singulares dos fenômenos estudados. Os métodos qualitativos na Educação são cada vez maiores, assumem diversas formas e são conduzidos em diversos contextos. Assim, o termo investigação qualitativa ou pesquisa qualitativa é muito abrangente e não determina um delineamento específico. Faz-se necessário, pois, partilhar as características deste estudo e descrevê-las.

Embasamo-nos em autores como Bogdan e Biklen (1994), que foram pioneiros em descrever a investigação qualitativa em Educação. Para os autores, há cinco características que fundam a investigação qualitativa, as quais serão, aqui, articuladas com o referencial teórico-metodológico da AD.

A primeira é que o ambiente natural – no caso desta pesquisa, a escola – é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal. Os pesquisadores frequentam os locais de estudo, já que consideram importante o contexto. Esse aspecto vai ao encontro do que é proposto pela AD, que também subsidia essa pesquisa, pois para a AD as condições de produção estão relacionadas com o contexto, que compreendem os sujeitos e a situação. Podemos considerar as ‘condições de produção em sentido estrito’ (contexto imediato) ou em ‘sentido amplo’ (contexto sócio-histórico, ideológico), segundo Orlandi (2000).

A segunda característica da investigação qualitativa é a descrição. Os dados elencados para análise são dispostos em forma de palavras, imagens e não por meio de números. Os dados são apresentados de diversas maneiras, como transcrição de entrevistas, vídeos, fotografia, notas de campo, documentos pessoais, registros oficiais, dentre outros. Tal característica faz com que alguns autores classifiquem trabalhos qualitativos como “anedóticos”. Não podemos fechar os olhos para tais críticas, mas podemos dialogar e justificar que os pesquisadores qualitativos abordam o objeto de estudo de uma forma minuciosa e atentam-se aos detalhes, ao que “parece” óbvio, e isso é o que faz a diferença na investigação qualitativa. Nesse ponto, para a AD, os dados não são meras palavras ou imagens, eles são considerados discursos, ou seja, efeito de sentidos entre locutores e os “dados” constituem o *corpus* sobre o qual o analista constrói o seu dispositivo analítico e “pode contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação” (ORLANDI, 2000, p. 61).

Na terceira característica, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o interesse das investigações qualitativas está no processo e não no produto. A quarta característica refere-se

à análise dos dados, que se dá de forma indutiva. Assim, as “abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Tais características também ocorrem na AD, pois o analista constrói o *corpus*, não é algo que é dado *a priori*. No lugar de respostas que apontem para certezas, o que há são possibilidades de análises por meio de uma prática de leitura, no caso deste estudo, prática de escuta, que, a cada encontro com seu objeto, pode ser (re)significada, ou seja, trata-se de um “procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 2000, p. 67).

A quinta e última característica apontada pelos autores é o significado. Esse tem importância vital na abordagem qualitativa. É essencial interpretar os fenômenos e objetos a partir da perspectiva do sujeito em investigação, no caso deste estudo, o discurso a partir do lugar que os sujeitos ocupam – educadores. Essa afirmação encontra eco na AD, uma vez que esta busca “saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam” (ORLANDI, 2000, p. 26). Assim, a investigação qualitativa, aqui proposta, tem seu foco nas peculiaridades dos fenômenos colocados em questão e para tal descreveremos o percurso metodológico.

4.1 Constituição do *corpus* de análise

O termo *corpus* no vocabulário científico está relacionado a uma extensa compilação de dados ou documentos (CHARADEAU; MAINGUENEAU, 2014), porém na AD sua construção está profundamente ligada à análise. O *corpus* não é algo definido *a priori*, como já citado anteriormente, e sua construção depende da capacidade analítica do pesquisador em que estão interligadas a descrição e a interpretação. Segundo Orlandi (2000, p. 63), “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas”. Assim, segundo a mesma autora, o estabelecimento do *corpus* se dá

a partir da questão que ele [analista] coloca face aos materiais de análise que constituem seu *corpus* e que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho. Com esse dispositivo, ele está em medida de praticar sua análise, e é a partir desse dispositivo que ele interpretará os resultados a que ele chegar pela análise do discurso que ele empreendeu (ORLANDI, 2000, p. 62).

O *corpus* da presente pesquisa constituiu-se pelo trabalho em campo: observações em sala de aula (caderno de campo) e entrevistas semiestruturadas realizadas com as educadoras,

analisados a partir do referencial teórico-metodológico da AD de matriz francesa pecheuxtiana.

A coleta de dados foi realizada em duas Escolas Municipais de Educação Básica em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atendem ao Ensino Infantil (pré escola) e Fundamental I (1º ao 5º ano). Vale ressaltar que a pesquisadora trabalha na Rede Municipal dessa cidade como Fonoaudióloga Educacional⁵, portanto vinculada à Secretaria Municipal de Educação.

Esse aspecto influenciou na escolha da instituição escolar e as salas que seriam observadas. Com intuito, sabemos ilusório, de nos distanciarmos de um olhar e escutas já marcadas pelo cotidiano, escolhemos escolas em que a pesquisadora não havia trabalhado diretamente com os educadores e gestores. O mesmo foi feito com o ano escolar, visto que o trabalho fonoaudiológico, anteriormente, foi realizado com salas dos primeiros anos escolares, Ciclo I do Ensino Fundamental. Sendo assim, escolhemos para a pesquisa o Ciclo II, especificamente quartos e quintos anos.

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP (Anexo A) e autorização da Secretaria Municipal de Educação, solicitamos autorização à direção escolar para realização da pesquisa (Apêndice A). Posteriormente, visitamos as escolas no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) das educadoras, para apresentar os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de solicitar permissão para iniciar as observações. Nesse momento, as educadoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) avaliado e aprovado pelo CEP (Apêndice B). Importante destacarmos que tal documento garante ao participante o sigilo de sua identidade, a isenção de riscos em sua participação na pesquisa, além de enfatizar que, a qualquer momento, caso desejasse, poderia desistir do processo de investigação. Todas as quatro educadoras convidadas aceitaram participar da pesquisa. Sendo assim, a observação aconteceu em quatro salas, duas turmas de quarto ano e duas turmas de quinto ano escolar, contando com, em média, 21 alunos cada.

As observações ocorreram da seguinte forma: não eram agendadas previamente, ou seja, quando a pesquisadora chegava à escola, não havia delimitado a sala em que faria a observação, a decisão era tomada quando o sino tocava, de forma aleatória. Quando as

⁵ O trabalho do Fonoaudiólogo Educacional não é clínico, portanto não se realizam terapias fonoaudiológicas na escola. O objetivo é promover o desenvolvimento da comunicação com propostas voltadas ao coletivo. Atuação conjunta com a gestão e alguns educadores, a depender do plano de ação.

professoras dirigiam-se as suas salas, a pesquisadora optava por acompanhar alguma delas, independente da disciplina que seria lecionada no momento e, no caminho até a sala, pedia permissão para acompanhá-la naquele dia. Após algumas semanas, foi realizada uma análise a fim de verificar a quantidade de vezes que cada sala foi acompanhada com vistas a constituir um equilíbrio. As observações aconteceram durante um semestre, de duas a três vezes por semana, sendo em média duas aulas por dia.

Em sala, a escolha foi sentar-se ao fundo, junto aos alunos, mas dependia da disponibilidade dos assentos. Porém, a pesquisadora não ficava no “meio” da sala porque queria observar a sala como um todo. No espaço físico considerado como “fundo da sala” era possível ter uma visão geral da mesma. Então, enquanto a educadora ministrava a aula, a pesquisadora anotava no seu caderno de campo as impressões que tinha da aula, da educadora e dos educandos, visto que o objetivo era observar as relações, os diálogos, as língua(gens) e as (im)possibilidades da escuta naquele espaço.

Após a realização das observações em sala de aula, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com as educadoras. As entrevistas ocorreram nas escolas em que as educadoras lecionavam, combinadas previamente, no momento do HTPL. Foram audiogravadas e posteriormente transcritas, para que fossem analisadas sem que perdêssemos informações relevantes.

Escolhemos as entrevistas orais, realizadas por meio da interação face a face, pela possibilidade do interlocutor alternar papéis: locutor e ouvinte. A escrita é um processo em que se tem mais tempo de pensar no ‘que’ escrever e em ‘como’ escrever, enquanto que na fala não há esse tempo e nem esse planejamento, havendo maior espaço para os deslizes, chistes, derivas de sentido etc. – as brechas por onde o analista de discurso vislumbra a ideologia e a historicidade no dizer, podendo interpretar as inscrições relativas às formações ideológicas e discursivas e mesmo considerar as condições de produção estritas.

As entrevistas tiveram um roteiro inicialmente proposto, baseado no trabalho da autora Ornellas (2005), mas foi sendo modificado a partir da imersão da pesquisadora no campo-tema da pesquisa (Apêndice C). Utilizamos o termo ‘campo-tema’ proposto por Spink (2003, p. 28), como um “complexo de redes de sentidos que se interconectam, é um espaço criado [...] herdado ou incorporado pelo pesquisador ou pesquisadora e negociado na medida em que este busca se inserir nas suas teias de ação”. Então, campo não é entendido como um local, universo distante ou separado, mas um espaço criado e dialogado. Nessa perspectiva, quando nos propusemos a “ir a campo”, já estávamos lá porque estávamos no tema. Incluímos, ao final de nossa entrevista uma narrativa sobre a sala de aula que se distancia de uma descrição

racional e cognitiva. Foi uma estratégia discursiva a fim de romper com o discurso hegemônico e possibilitar uma leitura subjetiva e uma reflexão quanto às relações em sala de aula.

Após a gravação das entrevistas e as anotações no caderno de campo sobre as condições de produção, foi realizada a transcrição das mesmas. Já expusemos aqui o quanto a análise exige um ir e vir constante entre teoria e *corpus*. Nesse movimento, quando voltávamos às entrevistas transcritas, ou seja, escritas no papel, sentíamos “falta” da oralidade e conseqüentemente dos aspectos por nós considerados fundamentais, como: entonação, ênfase em determinada palavra, aumento da intensidade vocal, hesitações, pausas, risos, dentre outros, que são muitas vezes negligenciados nas análises e principalmente nas transcrições.

Então, retomávamos as gravações e novamente as escutávamos. Esse ir e vir aconteceu inúmeras vezes. A partir dessa necessidade, buscamos embasamento teórico para que a transcrição da entrevista se aproximasse o máximo possível da fala das educadoras. Recorremos às normas para transcrição de entrevistas, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro1 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas (continua)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de renda() nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para:::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ...dinheiro
Silabação	-	Por mo-ti-vo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?

Quadro 1 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas (final)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demandade moeda por motivo...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. Fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião.. “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USPetc.) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Fonte: Preti (1999). Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

4.2 Interlocutoras

Nomeamos esta seção de “interlocutoras” porque nosso objetivo foi dialogar com as educadoras e possibilitar mais do que uma mera participação na pesquisa. Elas foram interlocutoras, pois puderam tomar a palavra ainda que a proposta de diálogo tivesse um direcionamento (entrevista semiestruturada). Elas assumiram o lugar de fala e obtiveram escuta do interlocutor.

Muitos estudos não consideram os sujeitos e as condições de produção do discurso. No entanto, como nos situamos em uma pesquisa qualitativa, fundamentada pela AD, levamos em conta o contexto e o lugar a partir do qual fala o sujeito, pois esse é constitutivo do que ele diz. Contudo, sabemos que “não é vigente na Análise de Discurso a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo” (ORLANDI, 2000, p. 48) e que, portanto, a forma como o sujeito constitui-se não lhe é acessível. Apesar disso, descreveremos algumas informações do percurso profissional das educadoras, como fragmentos contextuais, acreditando que influenciam nos processos discursivos.

Sabemos que “entre a evidência empírica e a certeza do cálculo formal, há uma região menos visível, menos óbvia, mas **igualmente relevante**, que é a da materialidade histórica da linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 56, destaque nosso). Então, não objetivamos encaixar o discurso nas descrições que se seguem e “cair” nas construções lógicas ocultando a materialidade histórica, mas também não nos cabe desconsiderar os aspectos empíricos que são, por nós, considerados relevantes.

Para tal, empregamos nomes fictícios para preservar a identidade de nossas interlocutoras, mas serão utilizados nomes e não siglas, letras ou números, pois, para nós, apenas a letra traz o efeito de sentido de generalização, enquanto o nome especifica e distingue. Segundo Prezzoto, Ferreira e Reis (2017, p. 8), “a ação de dar o nome a algo ou alguém carrega em si um significado que transcende o verbo puro, nomear. Representa afirmar a existência, torná-la concreta e consciente. Algo único e com significado próprio. Quando alguém chama pelo nome, confere identidade”.

Aristóteles foi o primeiro a utilizar letras esquemáticas, em vez de empregar termos particulares, a fim de abarcar a generalização, ou seja, a multiplicidade indefinidamente imensa. Por exemplo, no lugar de empregar os nomes “cisne” ou “cavalo”, Aristóteles usou letras (a, b) para referi-los, pois queria tratar de maneira geral todos os argumentos possíveis

(BARNES, 2013). Tal aspecto vai contra o nosso posicionamento, pois como já foi descrito, a AD não objetiva generalizações.

Posto isso, seguem os dados enunciados pelas educadoras:

Elisa: Formou-se em 1978. Começou na profissão como coordenadora de Creche, depois lecionou na Educação Infantil por seis ou sete anos. Após, trabalhou em uma Organização Não Governamental (ONG) e em escola particular. Em 1986, passou em um concurso para ser monitora e oferecer apoio pedagógico aos adolescentes na FEBEM⁶. Depois se tornou coordenadora dessa Unidade e lá permaneceu por 16 anos. Atualmente, é diretora de uma escola particular e educadora nessa instituição (matutino). Há 16 anos escolhe lecionar na mesma escola.

Isaura: Tem quase 25 anos de profissão e leciona na mesma instituição há 23 anos. Está quase para se aposentar e verbalizou seu desejo de mudar de escola no próximo ano.

Maria: Iniciou o magistério em 1987 e começou a lecionar na Rede Estadual como professora de Educação Física. Trabalhou em diversas cidades circunvizinhas a Ribeirão Preto/SP. Após passar no concurso público municipal, deixou o cargo no estado e está lecionando há 15 anos. Não cursou pedagogia, mas cursou magistério e educação física, além de pós-graduação em Educação Especial. Verbalizou seu desejo em cursar pós-graduação em alfabetização e letramento.

Carla: É educadora desde o ano de 1979. Começou como alfabetizadora, utilizando cartilha, na fazenda. As turmas eram “mistas”, ou seja, os alunos não eram separados por etapa escolar e nem por idade. Depois de 25 anos de docência foi convidada a assumir o cargo de vice-diretora em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, o qual deixou há dois anos e retornou à sala de aula.

4.3 Demarcações do trabalho analítico-discursivo

Os procedimentos metodológicos requerem inúmeras leituras e reflexões sobre “[...] a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo” (ORLANDI, 2000, p. 65) no qual aprofundaremos as análises.

⁶ A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), anteriormente chamada “Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor” cuja função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes autores de atos infracionais cometidos com idade de 12 a 18 anos incompletos.

Para os autores Guilhaumou e Maldidier (2014, p. 177), “não é na descrição sistemática do corpus que a AD, tal como se mostra historicamente, constrói suas provas. Isso ocorre, fundamentalmente, quando na análise se chega às estratégias discursivas ligadas às relações de força numa conjuntura dada”. Nesse sentido, dada a extensão do *corpus*, esse recebe um primeiro tratamento de análise superficial e, após, é realizada a seleção de fragmentos para análise, nomeados de recortes.

Para Orlandi (1984, p. 14), “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. O analista recorre aos recortes baseado nos objetivos e por associações semânticas remetendo à ideia de polissemia e não de informação.

Sobre a polissemia, é preciso retomar que no enunciado há duas forças que operam constantemente, o mesmo e o diferente, ou seja, paráfrase e polissemia. Traçar os limites entre os processos parafrásticos, algo que se mantém no dizer (memória), e os processos polissêmicos, que envolvem a ruptura e o deslocamento, é um processo árduo da análise discursiva (ORLANDI, 2000).

Almejamos ultrapassar a literalidade do sentido e a transparência da linguagem para investir no efeito metafórico e na opacidade da linguagem. Nossa escuta, enquanto analistas do discurso, deve evidenciar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação do sujeito e para isso não nos basta teorizar ou descrever o “resultado” da interpretação. Devemos nos deslocar para uma posição em que possamos mostrar a nossa alteridade enquanto pesquisadoras para sermos capazes de analisar o processo de produção de sentidos.

O trilhar desse caminho envolve a inter-relação com diferentes campos do conhecimento, ou seja, um trajeto entre análise e teoria em que se objetiva um ponto de equilíbrio a fim de “evitar reduzir a análise ao estrito formalismo da língua e evitar transformá-la (a análise) em estudo de um dos campos das ciências sociais” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827). Dessa forma, para interpretar o processo discursivo é necessário distinguir o plano da constituição (interdiscurso) do plano da formulação (intradiscurso). Nas palavras de Orlandi (2000, p. 33), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”.

Sentidos esses que não são próprios das palavras. Uma mesma expressão, proposição, palavra pode receber sentidos diferentes a depender da FD na qual está inscrito o sujeito,

conforme Pêcheux (1997a). Então, o lugar de constituição de sentidos é na FD em que eles são considerados evidentes.

A evidência é tomada na AD a partir das estruturas-funcionamentos nomeadas de ideologia e inconsciente, que ocultam sua própria existência e produzem as “evidências subjetivas” (PÊCHEUX, 1997a, p. 153), pelas quais “todo mundo sabe”, por exemplo, o que é um professor. Essas evidências constituem o sujeito. Segundo Pêcheux (2008), a primeira evidência de um enunciado é sua forma material que se desloca à evidência do sentido, pois “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 1997a, p. 53).

Assim, apoiadas nesse sistema de evidências, partiremos com a observação das marcas linguísticas presentes no intradiscurso e buscaremos estabelecer relações entre estas e o interdiscurso, procurando identificar a filiação dos dizeres das educadoras a determinadas formações discursivas que, por sua vez, remeterão a determinadas formações ideológicas a respeito de nosso objeto de estudo, que tem sido o processo de produção de sentidos sobre a escuta no contexto educacional. De acordo com Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 819),

o tipo de análise que condiz com a análise de discurso mostre a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória. Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico.

Essas marcas nos levarão ao processo discursivo, definido por Pêcheux (1997a, p. 161) como “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”. É nesse sentido que as análises subsequentes buscarão encontrar, no fio do discurso, intradiscurso, aquilo que nos permitirá notar o que está sendo dito e quais relações com o interdiscurso serão possíveis de serem, por nós, estabelecidas, tendo em vista os objetivos desse trabalho.

5 GESTOS INTERPRETATIVOS: ENTRE DESLIZAMENTOS E CONTROLES

*O analista não escuta somente o que está nas palavras,
ele escuta também o que as palavras não dizem.
Escuta com a “terceira orelha” [...]*

(Theodor Reik)

A terceira orelha, como descrito na epígrafe, é constituída pelo inconsciente, pela ideologia e pela história, afinal essa orelha é de um sujeito que busca deslocar-se para a posição de analista. Desse modo, salientamos que estas são apenas algumas análises dentre inúmeras possíveis e, portanto, não se esgotam. Aliás, não almejamos isso, uma vez que os gestos interpretativos podem ser vários e mudam de acordo com as posições ocupadas. Seguimos, então, ao encontro de nossas análises.

Em sala de aula é marcante e evidente a importância e relevância que as educadoras oferecem ao conteúdo acadêmico, ou seja, às disciplinas: português, matemática, história, geografia, dentre outras. Sabemos e consideramos seu valor, visto que é na escola que os sujeitos adquirirão “um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos” (CHARLOT, 2013b, p. 114). No entanto, o ato de ensinar, para as educadoras integrantes dessa pesquisa, tem como objetivo principal a aprendizagem dos conteúdos explicados em sala de aula desconsiderando a subjetividade dos educandos e o saber do cotidiano. A “escuta” foi considerada, em sala, como o silêncio dos educandos no momento da explicação e as falas que emergiram a partir das explicações que “(com)provaram” a escuta do aluno. Vejamos os seguintes recortes discursivos a partir da indagação de como a educadora percebe que o aluno está escutando:

“se ele participa eu vejo que... que ele entendeu::...ou ou na/ quando ele questiona alguma coisa Olha professora não entendi isso... senhora podi:: é: explicar melhor [...] se o aluno fica quieto você não tem como avaliar se ele::... se ta ouvindo se ele entendeu... se ele não entendeu então acho que quando ele questiona... é porque ele TÁ ouvindo” (Recorte 1 - Isaura).

“e::: por exemplo... quando você explica um conteúdo... aí o aluno vem te explicar... quando por exemplo a matéria história geografia e ciências eu avalio MUITO a participação oral... no caso né? ENTão você percebe ali o aluno que tá mais entendendo” (Recorte 2- Maria).

A FD a qual se filiaram os sujeitos-educadores foi considerada “entrada-saída”. A escuta seria a entrada (passiva) e a fala a saída, ou seja, esse discurso coloca a escuta como um aspecto causal, em que analisa se o educando aprendeu o que escutou do professor a partir do que ele fala. Consideramos que escutar as explicações dos educadores favorece o aprendizado e o processo de falar sobre o que aprendeu, as dúvidas, angústias e os questionamentos possibilitam novas associações quando dialogadas e abertas à construção do conhecimento. No entanto, nesse discurso as educadoras estão inseridas em uma formação imaginária, a qual as faz crer que os seus dizeres se convertem em conhecimento.

Estamos diante de um discurso institucionalizado que captura o sujeito-professor, que ocupa o lugar de quem ‘possui’ o saber e está na escola para ensinar, enquanto o educando é aquele que ‘não sabe’ e está lá para aprender. Enunciar, *“Eu vejo que ele entendeu”*, materializa que é o educador quem define se o educando aprendeu e entendeu a explicação. E analisa a partir de uma verdade que ele, educador e dono do saber, tem sobre o tema. O educador coloca-se como detentor do conhecimento e assume um lugar cujo dizer e saber se equivalem (ORLANDI, 2011).

Nessa perspectiva, o educando ocupa, para a educadora, um lugar de passividade, que foi considerado, nesse discurso, como “escuta”. No entanto, como discurremos, a escuta significativa pressupõe um lugar ativo no processo de interação. A fala do educando, nessa FD “entrada-saída”, é permitida apenas para questionar a partir do seu lugar de “não saber”, ou seja, questionar o que não entendeu sobre o conteúdo, *“quando você explica um conteúdo aí o aluno vem te explicar”*. O educador autoriza o educando a falar a partir desse lugar.

Em sala de aula, observamos que as educadoras esperam que as perguntas sejam direcionadas a elas para completar o saber do educando e, quando são realizadas pelas educadoras, têm a finalidade de confirmar o saber, o aprendizado. São perguntas que “fecham” e são sempre direcionadas ao outro. E onde está o ‘perguntar-se’? Educandos e educadores, nesses momentos, não colocam suas próprias subjetividades em questão.

Nessa relação, não há escuta significativa, pois o educador não está **com** o educando para a construção do conhecimento, mas se coloca em uma posição “superior” filiado às formações ideológicas que almejam inculcar o conhecimento. As trocas de turno ‘fala e silêncio’ não indicam que há troca de lugares entre lugar de fala e lugar de escuta, pois há uma fixação das posições ‘ouvinte e locutor’, ‘saber e não saber’, que é própria do discurso autoritário (ORLANDI, 2011).

Sobre a relação fala-escuta, as educadoras relatam maior dificuldade em lidar com os educandos que “não falam”. A escolha por ficar *“quieto”* mobiliza as educadoras que esperam

da fala uma devolutiva, um retorno. Retorno sobre o trabalho pedagógico racionalizante do educador.

*“NÃO tem o que fazer... não tem o que fazer... você **QUER** passar é::... mas só que você **não** tem retorno... porque::: **cê nunca sabe se ele aprendeu** ou não porque... pra tirar um questionamento deles... é **MU**lto difícil”* (Recorte 3- Isaura).

*“o aluno **quieto**... o aluno **que não fala nada?** o aluno::... **você nunca sabe se ele tá sabendo** se não tá... qual que é a opinião dele”* (Recorte 4- Carla).

Enunciar que o “**aluno não fala nada**”, é “**quieto**”, nos remete a analisar sobre o silêncio e silenciamento. Pensar sobre o silêncio implica refletirmos a fala e o diálogo, pois o poder do diálogo se exerce tanto pela fala quanto pelo silêncio.

Segundo algumas teorias, dentre elas as positivistas, o silêncio é tido como a face negativa da linguagem, ao contrário do proposto pela teoria discursiva, em que ele adquire uma identidade positiva. Para Orlandi (2007, p. 28), “as palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são”, então, podemos afirmar que o silêncio não é vazio, sem história, mas sim, é significante, em razão de garantir movimento de sentidos.

A mesma autora relata que, na política do silêncio, há uma relação de “poder dizer”, que tem duas formas de existências ligadas: silêncio constitutivo e o silêncio local. A primeira, silêncio constitutivo, está relacionada à própria ordem de produção do sentido, por exemplo, diz-se “x” para não dizer “y”, assim ao escolher uma palavra eu silencio outras e consequentemente outros sentidos. A segunda, silêncio local, traduz-se na interdição do dizer (censura), ou seja, o proibido. A censura “não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação” (ORLANDI, 2007, p. 76). Ao lado da opressão, a censura visa a proibir certas palavras para proibir certos sentidos. No discurso, sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, porém, ao se proceder com a censura, proíbem-se certas posições de sujeito.

Em sala de aula é o educador que ocupa a posição de “saber”. O discurso é planejado e predeterminado por objetivos conteudistas a fim de “**passar**” ao educando. Tenta-se selecionar o sentido, fixá-lo e para isso, coloca-se o educando em uma posição de “não saber”, uma posição “passiva” em que não se admitem novas interpretações e novas possibilidades de sentidos. Sobressai assim, a face do silêncio local (proibido) entrelaçada ao discurso autoritário.

As educadoras (d)enunciaram seus incômodos com os educandos que “*não falam*”. No entanto, em nossas observações em sala de aula, pudemos vivenciar inúmeras situações em que os educadores pedem silêncio. Houve momentos em que eles intensificaram a voz, gritaram, bateram na carteira e até ameaçaram deixar os educandos sem aula de educação física a fim de conseguirem o silêncio, ou seja, que todos os educandos parassem de falar. Sendo assim, analisamos que o desconforto das educadoras não remete aos educandos “*quietos*”, mas está relacionado ao silenciamento dos educandos quanto aos conteúdos por elas explicados. Silenciamento este, muitas vezes, sustentado pelo próprio educador ao se inscrever em formações discursivas e ideológicas do discurso autoritário em que explicita o poder de um sujeito sobre o outro: o educador (posição de autoridade) pergunta, e o outro (educando) obrigatoriamente responde. E a resposta é uma “oportunidade” de o educando reproduzir a explicação do educador.

Analisar a relação de “poder dizer”, o silêncio e o silenciamento (constitutivo e local) dos educandos nos remete ao dito pelas educadoras, “*você nunca sabe se ele aprendeu*”, “*você nunca sabe se ele tá sabendo*”, que evidencia a posição ocupada e a inserção em formações ideológicas e imaginárias que determinam o dever. As educadoras “devem” saber se o aluno aprendeu os conteúdos, mas com o silêncio/silenciamento elas “*nunca sabe(rão)*”. O educador, assim, é impelido à posição de “não saber” em que se depara com uma situação que julga “*não tem o que fazer*”, reproduzindo-se em mal-estar. A contradição (PÊCHEUX, 1997), aqui “saber e não saber”, funciona como um elemento que mostra ao sujeito, bem como suas inscrições, os lugares nos quais se inscreve para enunciar.

O imaginário necessariamente faz parte do funcionamento discursivo, que coloca em movimento a memória discursiva cujo pré-construído demanda do sujeito-educador ser a fonte de saber. Queremos dizer que o silêncio dos educandos não remete apenas a não falar sobre o conteúdo, ou não dizer o que entendeu, ou não fazer questionamentos, pois o silêncio não é sinônimo de passividade. O silêncio significa (ORLANDI, 2007) e seus efeitos foram materializados colocando em movimento a posição das educadoras e o jogo das contradições dos sentidos.

O diálogo e a escuta não se limitam apenas ao campo da fala ou do que é falado. Escutar é ir além das palavras, mesmo que por meio delas. A escuta significativa vai além da possibilidade auditiva de cada um. O educador pode se valer da escuta significativa quando lê a narrativa do aluno, quando vê seus gestos em sala de aula, quando escolhe determinada ação em detrimento de outra e, para tanto, precisa romper com o discurso autoritário.

Uma vez que do discurso autoritário resulta um certo apagamento do que o outro diz a fim de manter o que sei dele, fecha-se a fenda necessária para a interpretação, ou seja, para a escuta significativa. Segundo Pêcheux (1997b), todo processo discursivo supõe a existência das seguintes formações imaginárias:

IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?

IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?

IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?

IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim? (PÊCHEUX, 1997b, p. 83).

Portanto, o que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias que definem o lugar que se designa a A e B, cada um a si e ao outro e a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997b). É o imaginário que “fixa” os sujeitos nas posições. No recorte abaixo, analisamos que o educador define um saber sobre o outro (educando) e o estabelece como pronto, acabado.

*“você passa a conhecer os alunos ali né? no dia a dia... então **você sabe o aluno que sabe mais... aquele que presta mais atenção... aquele que tem mais dificuldade... né? então:: aquele aluno que você percebe que tem mais dificuldade pra entender... você explica mais vezes para ele**” (Recorte 5- Maria).*

Por esse recorte discursivo analisamos que pelas formações imaginárias, a educadora, assume o lugar ideológico de ‘dona da verdade’ e não se desloca para uma posição de dúvidas ou incertezas. Não há questionamentos no sentido de que aquele aluno possa “saber mais” naquele momento, naquela disciplina e naquelas condições. O que ocorre é a designação de um lugar determinado na estrutura de uma formação social a partir do imaginário da educadora. Esta atribui e fixa um lugar ‘sabe mais’ ou ‘sabe menos’ sem considerar que o saber está relacionado ao encontro do que foi ensinado e a subjetividade de cada um. Quanto mais aumenta essa “certeza” de conhecimento sobre o outro, menos apto a educadora está a escutar o que ele diz. Retomamos o alerta de Voltolini (2011), discutido em nosso percurso teórico, sobre o risco contido no ímpeto de compreender (prender), pois pode resultar num certo apagamento do que o outro diz, a fim do que eu sei dele.

A escuta não pode homogeneizar aquilo que é singular. Ao contrário, ela precisa orientar-se para singularidade do sujeito, possibilitando que ele fale, se expresse e implique o

seu desejo. Se o educador se dispor e se abrir a algo ‘a saber’, considerará a heterogeneidade que é constitutiva dos sujeitos e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem.

A instituição escolar, na sua maioria, busca pela homogeneidade e uniformização dos educandos (discurso pedagógico autoritário) e lida com as diferenças como se fossem ameaças. Porém, consideramos a sala de aula e o cotidiano escolar como espaços que possibilitam inúmeras e diferentes interações e, portanto, o complexo processo de ensino-aprendizagem se materializa a partir das diferenças. É imprescindível que o educador aceite a potencialidade da heterogeneidade desse espaço e dos sujeitos, sem as quais a escuta não pode se dar.

O processo de produção do conhecimento não é um processo sem sujeito. Por uma perspectiva educacional, Charlot (2013b, p. 107), diz que “por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes”. Pela análise de discurso consideramos que,

o sujeito não é dado *a priori*, resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o “eu” e o “outro”. Nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação, inscrita histórico-socialmente, com o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo (FERNANDES, 2008, p. 29).

E assim, o saber tem estreita relação com o desejo. Na relação educador-educando há demanda de reconhecimento e transferência para além dos conteúdos pedagógicos, quer queiramos ou não. A transferência em sala de aula coloca em jogo o desejo de aprender e o prazer de ensinar. Mas, no contexto educacional rege o saber exterior, o objetivo. Quando as ações pedagógicas não estão diretamente relacionadas a um conhecimento/conteúdo acadêmico (português, matemática, história, geografia, etc.), são consideradas pelas educadoras como momentos *informais*. No entanto, nesses momentos abre-se a fenda para que a escuta significativa ocorra.

“numa hora informal... em um bate papo li::vre... quando a criança senta próximo... coloca o que tá pensando fora até de assuntos pedagógicos” (Recorte 6 - Elisa).

“EU discordo de muitos que falam que a gente NÃO educa... a gente educa sim... pelo menos cinco horas que cê tá aqui você não tá educando? pra vida? Pra amanhã? ... eu não sou só professora de português matemática ciências e geografia... a nossa conversa informal não é uma educação?” (Recorte 7 - Carla).

O saber pedagógico legitima o lugar do educador. A escola ocupa um lugar no imaginário social que representa a passagem de conhecimentos e informações. Para isso, espera-se que o educador cumpra o conteúdo previsto e planejado mediante a utilização dos livros didáticos. O educador, nessa perspectiva, assume um lugar de explicador. Com isso, grande parte das instituições escolares tenta, pela dominação, anular a subjetividade dos educadores e dos educandos, não oferecendo espaço para reflexões, criações e diálogos. Espera-se apenas que se reproduza e, assim, não se abre espaço para a escuta.

Como observamos nos recortes acima, o significante “*informal*” provoca sentidos de que há momentos da prática pedagógica para algo não reconhecido e não convencional na instituição escolar. Nessa perspectiva, o que escapa do conteúdo, das disciplinas não é “formal”. O discurso pedagógico atualmente hegemônico acredita que o sucesso educativo ocorre devido à intervenção pedagógica, à maturação e às capacidades “psicológicas” dos educandos, desconsiderando os processos de subjetivação que são inerentes à educação (LAJONQUIÈRE, 1999).

A concepção tradicional, fundada na razão, acredita que seja possível ensinar o conceito diretamente, sem levar em conta a subjetividade do educando e sua participação ativa (PARO, 2010) e, portanto, concebe essa separação entre as ações consideradas pedagógicas e “informais”.

Por mais que o discurso hegemônico tente estabilizar os sentidos, estes podem ser questionados e ressignificados. O sujeito indaga e mobiliza a dúvida sobre as ações e práticas que se distanciam dos conteúdos tidos como acadêmicos e pergunta “*noossa conversa informal não é uma educação?*”. Assim, é colocada em discussão a separação do momento informal e do momento pedagógico.

No momento pedagógico, conforme analisamos nos recortes 1 e 2, a educadora não se abre à interpretação, à busca de sentidos ou se orienta para a singularidade do educando, pois este também não ocupa uma posição ativa na interação. Já no momento informal, o sujeito-educando pode falar de si; duvidar e se questionar na elaboração de seu conhecimento; expandir a polissemia e não disputar pelo objeto discursivo.

Os recortes a seguir revelam a tentativa das educadoras em estabilizar e conter sentidos à medida que tentam limitar, determinar e regular o momento “informal”, pois como veremos posteriormente, este pode ser espaço para a escuta significativa.

“eu parava... eu escutava... eu tinha o momento... que:: às vezes de segunda-feira eu falava ah::: TOda segunda-feira... ah::...o que vocês fizeram no final de semana? vocês foram viajar pra algum lugar? vocês foram passear? Conta que qui cês fizeram... então eles me contavam” (Recorte 8- Maria).

*“porque eu acho assim... ele tem que conversar ali com o amiguinho::... é::um quer saber do outro... um fala do outro... da da família::: o que aconteceu em casa então eu **ATÉ permito:: no final da aula**”* (Recorte 9- Maria).

Observamos que, apenas alguns momentos são destinados para o diálogo “às vezes de segunda-feira” e “no final da aula”. O conhecimento pedagógico assume um lugar prioritário em sala de aula, conforme discutido acima, e é a partir da autoridade do educador que se decide quando e com quem se estabelecerá o diálogo.

Apesar disso, encontramos aí a abertura para a escuta significativa e o diálogo. Nesses momentos é permitido ao sujeito-educando ocupar o lugar de fala, falar de si, narrar-se e posicionar-se com alguém que ocupa o lugar de escuta, ora educador “*eu parava eu escutava*”, ora educandos “*conversar com o amiguinho*”.

A educadora materializou a sua posição de escuta no discurso (recorte 8) “*eu parava eu escutava*” expressando que, nos momentos informais, há uma pausa e com essa um deslizamento da posição ocupada por esse sujeito “professor”. Uma posição de renúncia ao poder que é oferecido/legitimado ao educador. O ‘parar’ é uma ação imprescindível na escuta significativa, pois revela a disponibilidade por parte do sujeito que escuta.

Questionamos e então discutiremos o porquê dessa escuta emergir em sala nos momentos “informais”. Sabemos que há diferença entre o ‘saber científico’, no qual está incluso o saber escolar, e o ‘saber comum’, junto ao saber do cotidiano. Sendo assim, consideramos que permeia essa questão a concepção que os educadores adotam sobre educação e o ato de educar. Analisemos o recorte abaixo.

*“ENTão... muitos professores acha que conversa informal é bagunça... que muitos **acham que conversa informal é perda de tempo**... muitos ah... mas não é::... o **aluno não precisa só saber ler e escrever... o aluno precisa ter conhecimento lá fora**”* (Recorte 10- Carla).

Segundo Paro (2010), a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, envolve tudo que o homem produz em sua transcendência da natureza: informações, valores, conhecimentos, ciência, crença, tecnologia, arte, costumes, etc. Dessa forma, engloba o saber científico e o saber comum, pois a educação visa à formação do homem em sua integralidade.

Concepção, a qual a educadora se filia quando enuncia que *“o aluno não precisa só saber ler e escrever, o aluno precisa ter conhecimento lá fora”*.

Para Paulo Freire (1996, p. 78), o “papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”. Portanto, concebendo a educação e o papel do professor como descritos acima, afirmamos que a prática pedagógica não se faz apenas com ciência e técnica. Acrescentamos, aqui, um ponto relevante do ato educativo, sua perspectiva relacional. Ele implica o sujeito docente e não o ‘professor de conteúdos’. Assumir essa posição faz a educadora discordar dos demais professores que *“acham que conversa informal é perda de tempo”*.

Nessa perspectiva de educação, o educador dispõe de práticas: que despertem nos educandos o desejo de aprender; direcionadas à acompanhar os educandos na caminhada da construção do conhecimento; que consideram suas angústias, incompreensões e mal-entendidos. Mas, há uma pressão exercida pela instituição escolar que quer definir, controlar, organizar e gerir racionalmente o processo ensino-aprendizagem. “Qualquer instituição carrega no seu DNA um fantasma de domínio e de transparência: pretende assinar os objetivos, determinar os processos, avaliar os resultados” (CHARLOT, 2013b, p. 116). O controle é um forte valor no sistema escolar e desconsidera que as diferenças, contradições, lapsos e lacunas são constituintes dos sentidos e dos sujeitos.

Nessa tensão, o educador deve estar seguro da sua prática e de si mesmo para que consiga galgar para práticas pedagógicas que consideram a sua subjetividade e dos educandos, instituindo a escuta significativa, não apenas às vezes, às segundas-feiras ou ao final da aula. Foi possível acompanhar em nossa pesquisa de campo um momento em que a educadora abriu-se à realidade dos educandos e partilhou a sua atividade pedagógica.

Turma 5º ano

“Vamos lá pessoal, abram o caderno para correção da tarefa de matemática”. Diz a professora. Primeira aula do dia. Os alunos ainda se organizando, estão guardando as bolsas, pegando os cadernos e se aprontando para correção quando um aluno pergunta:

- Professora você já viu a brincadeira da baleia azul?

Ela faz uma expressão de espanto e um momento de silêncio. O aluno continua:

- Eu nunca vou brincar disso.

Outra aluna entra no diálogo e diz:

- eu vou brincar, mas não vou me matar.

A professora diz:

-Gente pode fechar os cadernos e vamos conversar sobre isso. O que vocês sabem sobre esse jogo?

(Recorte 11- Caderno de campo- Carla)

A educadora permitiu-se romper com uma finalidade preestabelecida para trabalhar com a demanda dos alunos, que foi por ela escutada significativamente. A aula que, inicialmente, tinha sido destinada à matemática foi modificada pelo tema “jogo da baleia azul” em que os alunos puderam realizar uma análise crítica, uma reflexão sobre a sociedade, sobre o tema suicídio e a influência das tecnologias digitais. Não podemos fixar em qual disciplina essas questões se enquadrariam, mas consideramos uma conquista dessa educadora deslocar-se da contracorrente da ordem institucional da escola. E voltamos à questão “não é uma educação?”

Para Freire (1996, p. 85), “como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição”. Nessa aula, os alunos puderam ocupar uma posição ativa no processo. Não apenas participando do que é estabelecido pela educadora, mas também estabelecendo temas de discussão. A reversibilidade ocorreu, ou seja, a dinâmica da interlocução. As trocas nos papéis de locutor e ouvinte abriram a possibilidade da polissemia e, portanto colocou em funcionamento o discurso lúdico (ORLANDI, 2011).

Apesar de presenciar o discurso lúdico em sala de aula e considerá-lo encorajador e esperançoso, sabemos que a instituição escolar, de uma maneira ampla, é um espaço que escamoteia a subjetividade docente. De acordo com Voltolini (2011, p. 32), “o discurso pedagógico contemporâneo, que, de regra, tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre aluno e o objeto de conhecimento”, faz com que o professor trabalhe de forma isolada e sem cooperação dos colegas. Sabemos que alguns conseguem romper, como analisamos acima, no entanto, “aqueles que escolhem trabalhar em equipe correm certos riscos: enquanto tudo vai bem, deixam-nos tranquilos, mas basta uma queixa, um conflito, uma crise para que os desviantes sejam recriminados” (PERRENOUD, 2004, p. 159).

Sobre esse contexto, as educadoras enunciam a ausência de uma escuta significativa e de diálogo entre profissionais da/na instituição escolar.

*“ah... eu:: eu acredito que:: não tem muito::... assim... por exemplo pra resolver mesmo um problema num::... não é sempre que escuta o aluno...a vítima ou:: o acusado então já:: tira conclusão antecipada e **já é taxativa você fez isso e pronto e acabou...** entendeu? então eu*

*acho que não tem muita escuta não ((e em relação ao professor?)) muito menos... **professor é o Último a ser ouvido... então não tem não***” (Recorte 12- Isaura).

*((em relação aos professores você acha que há escuta?)) ((longos risos)) sim mas eu acho que UM ou outro assim... quando tem alguma coisa mais imporTANte... porque eu acho que:: assim... to... tem escuta mais é meIO... meio complicado assim né? ((como assim coisa mais importante?)) ah... **algum recado de direção**...alguma coisa algum documento que você tem que entreGAR:: éh.. ou...sei lá: algum caso que aconteceu na cidade mais imporTANte e::: eu acho que são esses momentos que todo mundo PArA pra ouvir... o outro falar ((então você acha que a escuta ocorre somente nos momentos de informações burocráticas?)) sim porque eu acho que no dia a dia ali:: si/um conversa com um outro conversa com outro... **às vezes você está falando o outro sai da sala**... eu acho que num... num tem aquela... éh...ah... **magistério é uma classe meio desunida mesmo né?** você sabe disso... então as vezes:: tem essa desunião (Recorte 13- Maria)*

Entrevemos, então, que a escuta é negada àqueles que vivenciam diariamente a complexidade do ato de educar, e descaracteriza a instituição escolar enquanto espaço educativo, a partir da perspectiva de educação que considera a subjetividade dos sujeitos, seus desejos e entende o ato educativo como um ato relacional.

A ausência da escuta dos educadores prevalece na instituição escolar e, assim, mantém o escamoteamento da subjetividade dos sujeitos (educadores e educandos) para predominar o discurso institucional que se reflete em relações autoritárias e isoladas.

O autoritarismo, ausência de diálogo e a consequente ausência da democracia materializam-se no discurso quando a educadora refere-se à gestão escolar como parte da instituição que “**tira conclusão antecipada e já é taxativa**”. Não há escuta das partes envolvidas nos conflitos cotidianos da escola “**você fez isso e pronto e acabou**”, o que coaduna com o DPE autoritário que “utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas” (ORLANDI, 2011, p. 30).

Quando, na entrevista, dialogamos sobre a escuta na instituição escolar, a enunciação permeava sobre a escuta dos alunos, sendo silenciada a importância e necessidade da escuta para/do educador. Foi necessária a intervenção da pesquisadora com o questionamento “**e em relação ao professor?**”. Ao falar de si, o sujeito-educador enuncia “**professor é o Último a ser ouvido... então não tem não**”.

Esse discurso do professor ser o ‘último’ faz parte de um imaginário construído historicamente em que a profissão docente é desvalorizada pela sociedade e pelo governo. Se analisarmos a partir de uma linearidade, o ‘último’ está relacionado com o ‘pior’, com o

‘resto’, com o que ‘não tem grande importância’ e é nesse lugar que o sujeito educador coloca-se. O lugar ao qual submetemos o outro, a partir das formações imaginárias, funciona no discurso para construir a imagem que cada um faz de si e do outro. Ser considerado o último a ser ouvido na instituição e pertencer a uma classe desunida, “**magistério é uma classe meio desunida mesmo né?**”, promove o “apagamento” do sujeito educador. A escola não se torna um espaço de afirmação profissional, pois não permite e não possibilita reflexão sobre as práticas educacionais.

Não podemos mais reduzir a escola ou a ‘vida escolar’ às dimensões racionais. A profissão docente não se resume à dimensão técnica. No entanto, nos recortes acima, são esses aspectos considerados importantes. Ao enunciar que há escuta quando se tem algum “**recado de direção**”, atribui-se o lugar de poder à direção escolar, a qual prioriza a dimensão técnica.

Entre os educadores, ao contrário da autoridade reconhecida da ‘direção’, há distanciamento e negação, pois quando “**você (professor) está falando o outro (professor) sai da sala**”. Não há ‘ouvir’ e não há ‘escuta’ e, nesse sentido, o sujeito nega a escuta ao outro e a si mesmo. Não é apenas a voz do sujeito que enuncia que não se escuta, mas os seus desejos, frustrações, sonhos, devaneios, incertezas, etc. que ficam sem lugar para irromper.

Em nossa observação dos momentos coletivos, denominados Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), foi possível escutar a dificuldade dos educadores em escutarem a coordenadora e a si mesmos, atrelando a escuta a uma obrigação, assim como fazem aos educandos quando devem ouvir a explicação do conteúdo acadêmico. Trazemos alguns recortes do caderno de campo para análises.

*Quando me apresentei na HTPC após uma calorosa discussão entre os educadores para uma decisão comum e verbalizei o motivo da minha presença, alguns discursos, os poucos que consegui escutar em meio a vários concomitantes, chamaram minha atenção: “você deveria ter dito antes”, “**nossa, já deu para você ver que a única coisa que não tem aqui é escuta**”, “vixi veio nos avaliar” (Recorte 14- Caderno de campo- HTPC)*

*Outro aspecto que acontecia rotineiramente nos encontros era a dificuldade do silêncio entre os professores para se escutarem e escutar a coordenadora. Na maioria das vezes, ela demora conseguir a atenção e o silêncio dos educadores, eles ficam agitados e falantes. Em um dos encontros, ela se exaltou, intensificou o tom de voz e verbalizou “**gente se coloque no meu lugar**” e nesse momento o silêncio apareceu. (Recorte 15- Caderno de campo- HTPC)*

No momento da HTPC, os educadores batalham para se manterem no lugar de fala e evidenciam uma predominância da FD autoritária, mas há uma coordenadora que ocupa o

lugar de direcionamento do encontro. Esse lugar empírico, lugar de coordenadora, dá ao sujeito um suposto lugar de fala. No entanto, ao contrário do que ocorre na sala de aula, em que há uma relação hierárquica bem definida e desigual entre educador-educando e este assume o lugar de “dominado”, na HTPC isso não é tão delimitado. Queremos dizer que, durante a HTPC, os educadores confrontam-se com essa posição e têm dificuldades em participar dessa alternância de papéis: lugar de fala e lugar de escuta. Todos querem falar e querem fazê-lo ao mesmo tempo, como se o lugar de fala os mantivessem no “poder”.

Para Orlandi (2011, p. 34), “dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer [as interações] pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato [de poder] dentro das relações de um grupo social”. Então, o processo de interação fala-escuta/locutor-receptor movimenta os confrontos de sentidos e nos induz a pensar que para esse grupo a escuta é concebida como algo “passivo” e “menor”. Como consequência, a maioria almeja tomar a palavra. A escuta significativa requer que o sujeito desloque-se dessa posição e compreenda que a escuta não diminui sua capacidade e seu direito em discordar, concordar, opor e se posicionar (FREIRE, 1996).

Apresenta-se na HTPC o “devoramento”, relembrando a analogia da esfinge grega, em que os educadores operam em grupo com a ausência da escuta e “lutam” para permanecer com a palavra. Assim, a coordenadora tenta fazer um “giro” nesse posicionamento verbalizando: “*gente se coloque no meu lugar*”. Nesse momento, ela consegue “romper” e o silêncio aparece como brecha para a escuta. Assim como materializado no recorte 8, o educador “*para*”, e essa pausa, o silêncio, proporciona um retorno a si e abre a possibilidade de os educadores deslocarem-se de posição, ou seja, propiciou um ‘giro discursivo’. Segundo Revah (2009, s.p.),

esses giros são indispensáveis no âmbito da educação escolar, não apenas porque o professor precisa mudar de posição, mas também porque os alunos precisam experimentar os diferentes lugares e posições que os laços sociais possibilitam. Educa-se uma criança na medida em que ela pode experimentar essas várias posições e giros discursivos. Isso faz parte da constituição subjetiva.

Retomamos aqui o conceito de ‘laço social’ proposto por Quinet (2012), o qual é estabelecido a partir do discurso, visto que sempre que tomamos a palavra ocupamos um lugar e colocamos o outro em um determinado lugar. Disso surge uma determinada produção, que está relacionada a uma verdade entre o agente (dominante) e o outro (dominado). Acreditamos que a escuta significativa de si e do Outro possibilitará a interlocução entre os

pares que, com efeito, traz o “furo” da linguagem e propicia a interpretação. Segundo Bairrão (2015, s.p.) “é como ouvinte que o sujeito se ‘percebe’ ser, permanecendo indizível”. Assim, não é tarefa simples se colocar na posição de escuta, o sujeito se constata indizível porque “algo ‘a mostrar-se a mim’, também ‘se mostra em mim’. A palavra só faz sentido no lugar da escuta” (BAIRRÃO, 2015, s.p.).

Fica posta aqui a urgência de “espaços discursivos” no ambiente escolar. Estamos denominando ‘espaços discursivos’, segundo Assolini (2011, 2013), que possibilitam ao sujeito-professor “falar de si” e (re)significar seus saberes e fazeres docentes. Tal fato também foi observado pela pesquisadora Dornelas (2017) em sua pesquisa sobre os processos de subjetivação docente, sobretudo na chamada “feminização” do magistério. A autora diz que “na oportunidade de escuta das professoras [...] não nos passou despercebida a necessidade que as mesmas têm de ‘se dizer’ e de serem ouvidas. Não poderíamos ‘ensurdecer’ diante dessas vozes. Há um ‘avesso’ que fala, diz, escapa” (DORNELAS, 2017, p. 131). Aspecto que também “escapou” no discurso de nossas educadoras, em que materializaram a “ausência” da escuta no espaço escolar: ***“nossa já deu para você ver que a única coisa que não tem aqui é escuta”***.

A HTPC poderia (deveria) ser um momento de formação. Fato esse que é contemplado em nossa proposta de que a HTPC seja um espaço discursivo, cujo educador possa (re)significar seus saberes e fazeres docentes. Para Imbérron (2009, p. 55), “a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente o seu trabalho”, contudo o que observamos na HTPC foram momentos de desencontros, monólogos e desmotivação.

Essa tensão, a ausência de escuta e ausência de diálogos, colabora para transformar a instituição escolar em fonte de mal-estar. O mal-estar é próprio da condição humana e em situações institucionalizadas evidenciam-se duas ou mais “posições de mal-estar”, o que pode ser gerador de conflitos, principalmente porque a escola não reflete e não discute sobre eles (DINIZ, 2007).

Considerando uma prática que envolve a relação e a tensão entre o saber técnico-científico, saber do cotidiano e o saber-fazer em um espaço que se torna fonte de mal estar, os embarras e impasses são fundantes. Idas e vindas entre sofrimentos e alegrias, objetividade e subjetividade perpassam a relação com o saber.

O sofrimento dos educandos sensibiliza as educadoras e as impulsiona a ocupar um lugar de escuta. Reconhecer que há possibilidade de escuta está no próprio desejo do

educador, que reconhece seu desejo pessoal em jogo para poder renunciá-lo. Essa ‘tomada de posição’ evidencia-se nos recortes abaixo.

((O que seria escutar o aluno? Na sua opinião?)) *é:::escutar hora que ele quer **desabafar**... eu acho... eu:: é::... é como eu te disse aquela hora... **você ouvir ele naquele momento que ele precisa**... entendeu? porque:: às vezes ele não tem com quem conversar em casa* (Recorte 16- Maria)

*sabe escutar reALmente... não é só ouvir... ah tá passou... então se eles chegarem até mim e contar alguma coisa que eu possa **resolver**... geralmente eu falo:: o que está acontecendo? **No que eu posso ajudar?** E eu falo:: se você **NÃO** me contar eu não posso te **ajudar*** (Recorte 17- Elisa)

Em todas as situações que implicam decisões e posicionamentos, a forma como o educador age e reage está diretamente relacionada à sua subjetividade e conseqüentemente à ideologia e ao inconsciente que o constituem. Escutar os sofrimentos dos educandos diz também sobre as educadoras. Educadoras que estão dispostas a uma escuta “caridosa”, pois “às vezes ele não tem com quem conversar em casa”. As questões humanas e as relações atreladas ao sofrimento, “*desabafar*”, mobilizaram as educadoras. Essas questões conduzem-nas para a posição de escuta. Isso não acontece ao acaso, segundo Birman (2012, p. 141), “o sofrimento é uma experiência eminentemente alteritária. O outro está sempre presente para o sujeito sofrente, a quem este dirige com o seu apelo. Daí a presença da dimensão da alteridade, que inscreve a interlocução no centro da experiência do sofrimento”.

Os sujeitos (educandos) em sofrimento demandam cuidados ao outro (educador). Está implícito um pedido de que o outro me reconheça em minha própria existência. Está em jogo uma demanda de amor. Sempre que falo com um outro e peço que ele me escute, há demanda de reconhecimento e amor. Para Lacan, toda demanda é demanda de amor. Na relação educador-educando também estará implícita uma demanda de amor. Mas, o professor não pode reduzir o seu trabalho a esse campo (KUPFER, 2009). Analisamos que no discurso as educadoras colocam-se em posição de “*resolver*”. Elas estarão “diante de uma situação perigosa de sedução, de ilusão e de desconhecimento. O amor pode ser importante, mas ele não vai ajudar a ensinar” (KUPFER, 2009, p. 4).

Não se trata de recuar, ou não escutar as demandas, ou negá-las, mas de como operar com elas. Por uma perspectiva psicanalítica, reconhecemos o registro do amor, mas também a importância de um terceiro (desejo de saber) que o interdite para que a relação educador-

educando passe para o registro simbólico, a palavra (KUPFER, 2009). É Charlot (2013b), pelo viés da educação, que também discute o tema “amor”.

Para o autor, o amor não pode ser o que sentimos por nossas crianças e também não deve ser o amor romântico. O educador deve ter um sentimento que une as gerações que se sucedem, ou seja, “a simpatia antropológica dos adultos para com os jovens da espécie humana. É claro que quem não tem essa simpatia não deve ensinar” (CHARLOT, 2013b, p. 124). Assim, tanto a psicanálise quanto a educação assinalam que o “amor” precisa ser refletido e discutido.

A atividade escolar tem especificidades que requerem determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a escola e com o saber. Não se pode comportar-se na escola como se faz fora dela. “Não há educação sem exigências, normas e autoridade” (CHARLOT, 2013b, p. 120). No entanto, autoridade não é sinônimo de autoritarismo. Esse é outro importante aspecto a ser observado, analisado e refletido pelo educador. Orlandi (2007, p. 79), relata que “no autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos”. Aspecto amplamente discutido nas análises anteriores. Assim, refletir sobre a questão do “amor” não significa que o sujeito deve manter-se no discurso autoritário.

Destacamos que a maneira pela qual o educador maneja as relações, resolve e assume os conflitos de autoridade com os educandos não se resume aos seus conhecimentos técnico-científicos, mas com a sua relação com a autoridade, que está embasada em suas experiências, valores, desejos, emoções (TARDIF, 2010), incorporadas à escuta significativa.

Com as reflexões e análises aqui manifestadas encerramos esta seção e passamos às nossas considerações finais (?), que tecerão o (sem) fim desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Analisar a (im)possibilidade da escuta significativa nas instituições escolares produziu o efeito similar ao de adentrar em um labirinto. Nesse momento, buscamos encontrar uma, dentre tantas, “saída” como consequência do olhar/escuta/escolha que nos foi possível a partir das condições de produção, singularidade e subjetividade da pesquisadora e das educadoras que se inter-relacionaram em um contexto social, histórico e ideológico. É necessário retomarmos os objetivos de nosso trabalho, refletirmos sobre as questões que emergiram ao longo das análises e realizarmos propostas e encaminhamentos de pesquisa.

O objetivo de nossa pesquisa foi analisar, por meio da Análise de Discurso de sujeitos-educadores e da inserção da pesquisadora no campo tema, como a escuta é concebida e realizada no contexto educacional.

Discorremos, em nosso percurso teórico, sobre a noção que engendramos para a escuta significativa e que a consideramos um dispositivo para os educadores, tendo em vista que o ato educativo é um ato relacional. O ato de aprender sempre supõe uma relação. Relação entre sujeitos essencialmente históricos, descentrados (inconsciente) e cindidos (não homogêneos), concebidos como efeito de linguagem. O relacional, então, é da ordem de uma descontinuidade, de rupturas e confrontos.

Nessa perspectiva, consideramos que o processo ensino-aprendizagem envolve o simbólico, imaginário, inconsciente, ideologia e o social, logo, produz significações que vão além de qualquer objeto concreto que aconteça através da razão. Distanciamo-nos, assim, do discurso pedagógico que clama pela razão e desconsidera a subjetividade docente e discente.

As análises discursivas foram realizadas a partir de diferentes recortes das entrevistas e do caderno de campo da pesquisadora, levando à construção do dispositivo analítico e teórico a fim de contemplar o objetivo proposto neste trabalho. Ressaltamos que as observações realizadas na instituição escolar com o objetivo de compreender as relações que são estabelecidas entre os sujeitos em determinado espaço (escola), tempo e condições de produção foram de extrema importância para nossas interpretações e análises.

Sobre estas, queremos destacar, inicialmente, como a contradição fez parte do funcionamento discursivo do nosso *corpus*, pois não há maneiras de escapar. Para Pêcheux (1997a), a contradição é constitutiva de toda FD. “Toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1997a, p. 213).

Nosso trabalho interpretativo escutou os sujeitos em seus enunciados e em suas práticas, constituindo o discurso da escuta. Resgatamos, aqui, o conceito de discurso como efeito de sentidos entre locutores. Sentidos esses que buscamos apreender.

Vimos, em nossas análises, a inscrição do sujeito-educador no discurso autoritário. Autoritário, segundo Orlandi (2011), em que há contenção da polissemia e coloca o agente do dizer (educador) como único, ocultando o referente pelo dizer (educando) (ORLANDI, 2011). Dessa forma o discurso pedagógico escolar produz uma posição-sujeito filiada a uma formação ideológica institucional vinculada, discursivamente, a uma memória que recupera os sentidos da instituição enquanto lugar de saber e informação, que considera os educadores como fonte de saber e estes assumem um lugar em que ‘dizer’ e ‘saber’ se equivalem. A instituição considera os educadores capazes, pautados em um modelo de certo/errado e pela prática técnico-científica de dizer quem “sabe mais”. Tal imaginário remete à preocupação do educador em perguntar e esperar que o aluno responda, fale, “participe”. O educador considera que dessa maneira há escuta. No entanto, o efeito é o de mascaramento, ou seja, contrariamente, não há escuta de si mesmo (educador), não se escuta o educando e não oferece espaço para reflexões, criações e diálogos. Espera-se apenas que se reproduza e, assim, não se abre espaço para a escuta.

Analizamos, também, tentativas de rompimento e deslizamento de posições. As educadoras enunciam que há momentos em que a reversibilidade (troca de papéis entre locutor e ouvinte) ocorre, e não estão associados à prática docente com o conteúdo pedagógico. Foram nomeados de “momento informal”. Nesses momentos, os educadores permitem aos educandos assumirem o lugar de fala e se colocam no lugar de escuta. O sujeito-educando, nesses momentos, pode falar de si, duvidar, questionar-se na elaboração de seu conhecimento e, com isso, expandir a polissemia. No entanto, essas práticas não são legitimadas pelos sujeitos-educadores e nem pela instituição escolar, que acredita ser possível ensinar o conceito diretamente, sem levar em conta a subjetividade do educando e sua participação ativa. Sendo essa considerada por nós uma das dificuldades de exercitar a escuta significativa.

Nessa tensão, investigamos alguns dos discursos que permeiam essa “divisão”. Uma questão discutida foi sobre o quanto a filiação dos educadores a diferentes concepções de educação trarão suas próprias consequências teóricas e metodológicas, ou seja, pelas identificações o educador fica “preso” às amarras de suas concepções.

O educador deve estar seguro da sua prática e de si mesmo para que consiga galgar práticas pedagógicas que considerem a sua subjetividade e a dos educandos. Para que desperte

o desejo de aprender e o prazer de ensinar e institua a escuta significativa como base do processo ensino-aprendizagem. Para nós, o foco da educação deve ser a condição humana, o ato relacional no qual o sujeito permite-se participar da vida psíquica do outro. Assim, exige-se do educador guiar os educandos pelos caminhos dos múltiplos sentidos. Não se pode pensar em educação sem considerar o sujeito e seu desejo.

Concebemos que a escuta significativa é força motriz do diálogo, e, conseqüentemente, a ausência de alguém que nos escute e, principalmente, a falta da escuta de si mesmo bloqueia o diálogo. Observamos que a ‘não escuta’ prevalece no ambiente escolar, a qual revela o escamoteamento da subjetividade docente e mantém a prevalência da paráfrase e a hegemonia do discurso pedagógico escolar (autoritário), pois, para nós, não há interpretação sem escuta.

Romper com essa predominância no contexto educacional é um desafio. Analisamos que, na oportunidade do espaço coletivo destinado aos educadores (HTPC), ocorreu uma disputa acirrada para “falar” e poucos desejavam escutar, aspecto que impossibilitou o diálogo. Acreditamos que a escuta significativa toca o sujeito e oportuniza uma experiência (LARROSA, 2011) e, assim, abre-se um espaço em um exercício de alteridade e respeito ao outro. Se experienciada, a escuta significativa desvela o sujeito e propicia (re)significações.

Assim sendo, a escuta significativa propõe que o sujeito deslize para outras posições que permitam captar o que há de simbólico na fala, atitudes, gestos, expressões, entonações, etc., e que se “tente escutar entre palavras”, retomando a epígrafe desta pesquisa. Destacamos que a escuta não é tarefa fácil e nem simples. O educador, muitas vezes, não consegue estabelecê-la devido ao fato de que ele também necessita ser escutado em sua singularidade.

A proposta de nossa pesquisa consistiu em reconhecer a escuta como movimento e destacar o quanto se faz necessário que as instituições escolares oportunizem aos sujeitos-educadores “espaços discursivos” (ASSOLINI, 2011, 2013). Espaços em que os educadores possam escutar/falar de si e, assim, consigam propiciar isso aos educandos, pois o aprendizado ultrapassa a racionalidade técnica. “No campo da educação, professores, alunos são sujeitos falantes e falados, portanto condicionados à linguagem, que possui sempre um caráter restaurador de uma imagem de completude jamais alcançável” (PEREIRA, 2007, p. 157) e, portanto a escuta jamais deverá ser tomada como reveladora. É sempre um enigma.

Considerando a linguagem incompleta, faltante e opaca dentro de um espaço simbólico, instituição escolar, o qual se dedica à racionalidade técnica, analisamos o quanto são “proibidas” as falhas, os equívocos, as faltas e os enigmas, apesar de serem constitutivos da linguagem. Tentando romper com a hegemonia desse espaço, propomos, como sugestão

para a escola, momentos que oportunizem aos sujeitos-educadores uma experiência de encontro, de diálogo e de desejo. Encontro esse que a escuta significativa seja o dispositivo. Entendemos que este dispositivo deva operar de modo a abrir possibilidades de transformação, pois tem relação com o (re)conhecimento da escuta na construção das relações dos sujeitos entre si e consigo mesmos.

Assim, nossa proposta distancia-se das formações continuadas tidas como cursos, palestras e eventos, que, muitas vezes, são buscados devido aos certificados e não atingem seu objetivo. Isso por partirem do pressuposto de que a formação do educador foi “fraca”, por trabalharem apenas com técnicas e conhecimentos teóricos previamente escolhidos e que não vão ao encontro dos desejos e necessidades dos sujeitos que ali estão. Nossa proposta tem como objetivo o investimento em um trabalho que possibilite a escuta significativa, no qual as relações dialógicas sejam o suporte das reflexões e práticas educacionais. Consideramos que esses “espaços” no ambiente escolar podem (trans)formar os sujeitos reflexivamente e auxiliá-los a assumir diferentes decisões, romperem e investirem na construção de diferentes práticas educacionais. Esses momentos possibilitariam trocas de experiências e estudos, embasando as práticas de formação e as ações profissionais, além de propiciar um movimento de reflexão, tão raro no contexto educacional. Possibilitaria aos sujeitos educadores deslizarem da posição de ‘técnicos reprodutores’ para posição de ‘reflexivos transformadores’.

No entanto, gostaríamos de observar que sabemos dos limites da escuta e desejamos precaver o leitor de uma possível ilusão de que a escuta dará “todas as respostas”. De fato, não podemos diminuir ou menosprezar a situação, em que a ausência da escuta significativa propicia percalços no caminho e contribui para a manutenção da paráfrase, mas não implica que tê-la é resolutive dos problemas. Entendemos que esta pesquisa de/sobre a escuta significativa pode contribuir com o educador e não com a pedagogia como um todo, pois dependerá da relação e do diálogo que o sujeito (inconsciente, ideológico e histórico) estabelecerá com o que, aqui, foi “iniciado”.

Desejamos que a escuta significativa provoque e coloque em movimento a ousadia docente. Que o educador ouse romper com o discurso pedagógico autoritário, com o currículo rígido que, muitas vezes, silencia o sujeito e, principalmente, ouse escutar além do que as palavras dizem.

Para efeito de “fechamento” de nossa pesquisa, pautamo-nos nas palavras de Pêcheux, que foram escolhidas para encerrar o seu livro “Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio”. Essas serão as palavras que tecerão o (sem) fim desta pesquisa: “Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é

preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’” (PÊCHEUX, 1997b, p. 304). Que a ousadia da escuta significativa não deixe de (re)começar.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, S. L. **A escuta psicanalítica**. Livraria Pulsional, 1988. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs35/35Alonso1.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade- pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville- SC UNIVILLE, 2005. p. 67-99.
- ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.
- _____. **Interpretação e Letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- _____. Professoras alfabetizadoras e suas relações com a leitura durante a formação inicial: vestígios e ecos de memória em sua prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V.; MONTESERRAT, D.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **A Análise de discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 351-372.
- _____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-51.
- ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). Língua(gem), leitura, discurso, ensino e formação de professores: diálogos com Maria José Coracini. In: _____. **Diferentes linguagens no contexto escolar**. Florianópolis: Insular, 2013. p.135-151.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAIRRÃO, J. F. M. H. **Etnografar com psicanálise**: psicologias de um ponto de vista empírico. *Cultures-Kairós: revue d'Anthropologies pratiques corporelles et des Arts Vivants*, 2015. Disponível em: <<http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=1197>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARNES, J. **Aristóteles**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BARROS, R. C. B. **A singularidade da clínica fonoaudiológica**: sobre o sujeito e o objeto de intervenção do espaço clínico fonoaudiológico. 2011. s.n.f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem Departamento de Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. LEI Nº 6965, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1981. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo, e determina outras providências. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, 10 dez 1981; seção 1: 23333. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129429/lei-6965-81>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui plano de carreira; vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação e da outras providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 31 dez 1997. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/170332/lei-complementar-836-97>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013a. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARLOT, B. **Da relação com o saber à práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013b. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos- EdUFSCar, 2009.

COUTINHO J. M. A. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**: as bases conceituais. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 195-223.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DORNELAS, C. C. **Professoras-mulheres e mulheres-professoras**: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

DUALIBI, R.; PECHLIVANIS, M. **Dualibi essencial**: minidicionário com mais de 4.500 frases essenciais. São Paulo: Editora Campus, 2006.

DUNKER, C. **Como aprender a escutar o outro?** 2017. Vídeo publicado pela Casa do Saber. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>>. Acesso em: 10 out. 2017.

DUNKER, C. I. L; PAULON, C. P.; MILÁN-RAMOS, J. G. **Análise Psicanalítica de discurso**: perspectivas lacanianas. 1ª ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. M. V. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real**, v. 36, n.03, p.817-833, 2011.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, N. P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Ágora**. v. 5, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v5n1/v5n1a09.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017

FERREIRA, M. C. L. A trama enfática do sujeito. **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/Ferreira.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FILLOUX, J. Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico. **Estilos da Clínica**, v. 7, n. 13, p. 42-77, nov. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200005>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FORTUNATO, I. Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. **Quaestio**, v. 12, p. 159-169, jul. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/182/182>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GUILHAMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 169-191.

HEROS. Produzido por Francisco Munari Pires. **A morte do herói(co)**. 1999. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/humancondition/ensaios/heroicomorte.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KUPFER, M. C. M.; LERNER, A. B. C. Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação Infantil. In: VOLTOLINI, R. (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 221-236.

KUPFER, M. C. M. Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN R. H. P. (Org.). **Psicanalistas e educadores**: tecendo laços. 1 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. p. 19-32.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo, Scipione, 1989.

LACAN, J. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1964.

_____. **O seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. **O seminário, livro 23**: o sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LAGAZZI, S. A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes. **Encontro nacional da ANPOLL**, Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://dmlm.fflch.usp.br/sites/dmlm.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. O recorte significativo da memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-78.

LAJONQUIÉRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/2444-9901-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

LEITE, N. V. A. **Psicanálise e Análise do Discurso**: o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006. (Coleção passo a passo).

MACEDO, M. M. K.; FALCÃO, C. N. B. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, v. 9, n. 5, p. 64-76, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000100006>. Acesso em: 12 out. 2016.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n2/v10n2a08.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Elementos para uma história da análise do discurso. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p.17-30.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. In: **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos, 10).

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: **Escritos – linguagem, cidade, política, sociedade**. n. 4. LABEUB/Nudecri- Laboratório de Estudos Urbanos, Unicamp, 1999. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

- _____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editoras, 2000.
- _____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. **Discurso e Leitura.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- _____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- _____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2016.
- _____. Materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, C. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano:** sentido e materialidade digital [online]. Série e-urbano, 2013a. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>>. Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURL/ Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Acesso em: 12 out. 2016. p. 1-18
- ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013b.
- ORNELLAS, M. L. S. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.
- PATTI, E. A. M. R. **A saúde na educação é possível?** Uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar. Franca: UNESP- FHDSS, 2006
- PARO, V. H. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.) **Papel da memória.** Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57
- _____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. Por uma análise automática do discurso. In: GADET, F.(Orgs.). **Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997b. p. 61-319

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T.et al. (Orgs.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 151-193.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERRENOUD, P. **Os cilos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRETI, D. (org.) **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos. V.2) p.224.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; REIS, M. A. S. Escuta, olhar e diálogo sensível na formação reflexiva do professor. **Rev. Ibfe: Tend. eInov. em Educ.**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 4-14, jan/jun 2017. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/338764650/F018-pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

REIK, T. No início é o silêncio. In: NASIO, J. D. **O silêncio na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p. 17-23.

REVAH, D. A arte de educar e os giros do discurso. **An 7 Col. LEPSI IP/FE-USP** 2009. 8/11 - COLÓQUIO - COMUNICAÇÕES LIVRES. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100026&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 jul. 2017.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SÃO PAULO. Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas nº 1/96, Lei Complementar nº 836/97.

SILVA, A. J. I. **Sala de aula**. Crônicas diárias dos novos cronistas do Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2008/03/sala-de-aula-albir-jos-incio-da-silva.html>>. Acesso: 09 set. 2016.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista ANPOLL**, v. 1, n. 18, p. 127-141, jan./jun. 2005. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/443/452>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TOREZAN, Z. C. F.; AGUIAR, F. O Sujeito da Psicanálise: particularidades na Contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, vol. 11, nº 2, p. 525 – 554, jun/2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n2/04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (org.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A -AUTORIZAÇÃO ESCOLAR

**Prezada Sra.
Diretora**

Nós, **Merielen Cunha**, mestranda, e **Filomena Elaine Paiva Assolini**, orientadora, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- FFCLRP- USP, estamos realizando a pesquisa intitulada **“A (im) possibilidade da escuta significativa no contexto educacional”**, cujo projeto encontra-se em anexo, vimos através desta solicitar sua autorização para a coleta de dados, por meio de questionário semiestruturado, em anexo, a serem respondidos por **Professores do Ensino Fundamental I**.

Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e dessa forma nos comprometemos a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Atenciosamente,

Merielen Cunha

Filomena Elaine Paiva Assolini

APÊNDICE B - TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A (im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional”, desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Merielen Cunha**, sob a orientação e supervisão da **Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini**, docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo.

O que orienta a nossa pesquisa é a importância de refletirmos acerca do trabalho docente, buscando compreender concepções e práticas de professores, quanto à escuta em sala de aula. Visamos, assim, analisar e refletir como a escuta é concebida e realizada no contexto educacional de Ensino Fundamental, dado que, a partir dela e também por meio dela, acreditamos na possibilidade de obter deslocamentos e avanços nos processos de aprendizagem.

Este estudo tem a duração prevista de dois anos e, durante esse tempo, pretendemos colher e analisar os dados que constituirão os resultados de nossa pesquisa. Para isso, serão realizadas observações, em sala de aula, com cada um dos sujeitos professores envolvidos na pesquisa, no que diz respeito à prática da escuta. As observações acontecerão em períodos previamente combinados e estabelecidos de acordo com as disponibilidades de ambas as partes. Ela não implicará em participação da pesquisadora nas atividades desenvolvidas pelos docentes e caso eles prefiram também não haverá registro ao longo das observações. Além disso, os dados para análise também serão compostos por uma entrevista individual com os sujeitos professores que será gravada pela pesquisadora para posterior transcrição. A duração da entrevista poderá variar entre 30 e 45 minutos e o local de sua realização poderá ser indicado pelo entrevistado segundo sua preferência. Esclarecemos ainda que as entrevistas serão audio-gravadas a fim de garantir a exata transcrição do conteúdo e evitar a possível perda de informações importantes. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Este material será arquivado apenas ao longo da realização da pesquisa, tendo seu descarte garantido após a conclusão desta.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. A sua participação é voluntária. A pesquisa não implica riscos previsíveis, contudo, se houver constrangimento, intimidação, aborrecimento, entre outros possíveis desconfortos nas entrevistas ou nas observações em sala de aula sinta-se à vontade para

recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalização alguma. Ressaltamos que não haverá prejuízos nem gastos para aqueles que aceitarem participar, mas asseguramos o reembolso em caso de eventuais despesas.

Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis pelo telefone (XX) XXXXXXXX ou pelos e-mails elainefdoc@ffclrp.usp.br ou mericunha@usp.br. Eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Situado na Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811/ e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

As pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto das informações, assim como a preservação total da identidade dos participantes. Ao concluir este trabalho, os resultados serão divulgados em artigos científicos e na dissertação/tese, além da carta que enviaremos às escolas para avisar os participantes sobre os resultados da pesquisa.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir como um suporte para novos conhecimentos e estudos futuros no campo da Educação escolar e áreas afins.

O (a) Sr.(a) receberá uma via deste termo de consentimento.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) professor (a) participante

APÊNDICE C - QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data da entrevista:

Nome do Entrevistado:

Idade:

Sexo:

Tempo de duração da entrevista:

- 1- Conte-me um pouco sobre o seu percurso enquanto professora e há quanto tempo trabalha na educação?
- 2- Como você percebe que o aluno está escutando?
- 3- Como você percebe que o aluno não está escutando?
- 4- O que você pensa sobre você/ professor escutar os alunos?
- 5- Comente sobre, como para você, a fala do aluno pode vir a ajudar em sala de aula.
- 6- Comente sobre, como para você, a fala do aluno pode vir a atrapalhar em sala de aula.
- 7- Fale um pouco sobre o silêncio em sala de aula. Ele é necessário? Em que momentos?
- 8- Comente, com qual perfil de aluno, para você, se tem mais facilidade para conduzir e abordar em sala de aula.
- 9- Comente, com qual perfil de aluno, para você, se tem menos facilidade para conduzir e abordar em sala de aula.
- 10- O que você entende por escutar os alunos?
- 11- Comente sobre a sua percepção da escuta em sala de aula, ela ocorre?
- 12- Comente sobre a sua percepção da escuta na instituição escolar, ela ocorre?
- 13- Agora vou ler um trecho de uma crônica sobre a sala de aula e quero que você comente, diga o que você acha sobre isso...

“Ao contrário do que tenho ouvido dos alunos de hoje, a sala de aula sempre representou para mim um encantamento: a presença de pessoas tão diferentes, atentas umas, distraídas outras, algumas sorridentes, outras sérias, as que falam alto, as que nem falam; as relações que se desenvolvem timidamente a princípio, por olhares, por sorrisos, por gestos de cortesia; todos concentrados no que acontece a frente, nas palavras e gestos do professor, mas também prestando atenção nos outros. Muitos vão se transformar em amigos, outros nem tanto, e outros ainda serão indiferentes. Mas todos têm potencial. A sala de aula é uma possibilidade de convivência que de outra forma não se teria. Há uma necessidade de se estar ali, mas há também a inafastável emoção do encontro.” (SILVA, 2008)

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/024-dgfs.

Ribeirão Preto, 04 de abril de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“A (im) possibilidade da escuta significativa no contexto educacional”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 164ª Reunião Ordinária, realizada em 23.03.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 60107116.7.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Merielen Cunha
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP.