

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS MACEIÓ  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**MARIA LÊDA DE OLIVEIRA CHAGAS ALMEIDA**

**HETEROGENEIDADE DA COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA:  
REFLEXÕES SOBRE O SILÊNCIO**

**MACEIÓ  
2022**

MARIA LÊDA DE OLIVEIRA CHAGAS ALMEIDA

**HETEROGENEIDADE DA COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA:  
REFLEXÕES SOBRE O SILÊNCIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Letras - Português.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rossana Viana Gaia

MACEIÓ  
2022



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
**Campus Maceió**  
**Biblioteca Benevides Monte**

---

A447h Almeida, Maria Lêda de Oliveira Chagas.  
Heterogeneidade da comunicação em sala de aula : reflexões sobre o silêncio /  
Maria Lêda de Oliveira Chagas Almeida. – Maceió, 2022.  
52 f. : il.


Orientação: Prof.ª Dr.ª Rossana Viana Gaia.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) -  
Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, Maceió, 2022.

Arquivo no formato digital em PDF do trabalho acadêmico.

1. Heterogeneidade Comunicativa. 2. Diálogo – Sala de aula. 3. Silenciamento.  
I. Título.

CDD: 469.07

---

  
Natva Maria Amaral  
Bibliotecária – CRB-4/989

**MARIA LÊDA DE OLIVEIRA CHAGAS ALMEIDA**

**HETEROGENEIDADE DA COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES  
SOBRE O SILÊNCIO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português, do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Português.

Aprovado em: 05/outubro/2022

**ALUNOS**

1. **MARIA LÊDA DE OLIVEIRA CHAGAS ALMEIDA**

**ASSINATURA DA BANCA EXAMINADORA**



Orientador/Presidente da Banca: Profª Drª Rossana Viana Gaia

  
Cleide Calheiros da Silva

Avaliador 1: Profª Dra Cleide Calheiros da Silva



Avaliador 2: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

MACEIÓ  
2022



Dedico este trabalho à professora Helena de Oliveira Chagas, minha mãe, em memória, que sempre me fez acreditar no saber como bem inviolável, o qual, ninguém poderia me tirar

**Figura 01- Professora  
Helena de Oliveira Chagas**



**Fonte: Acervo Pessoal**

Constituir um ser humano, um nós, é trabalho que não dá férias nem concede descanso: haverá paredes frágeis, cálculos malfeitos, rachaduras. Quem sabe um pedaço que vai desabar. Mas se abrirão também janelas para a paisagem e varandas para o sol (LUFT, 2005).

## AGRADECIMENTOS

Senhor, existo por Sua bondade, sonda-me e conhece-me; introjetado em meu ser, é meu refúgio e minha força. A sombra de Vossas asas acolhe-me. Agradeço, e, sempre cantarei as Suas maravilhas.

Aos meus pais em memória, Helena e Celestino, amor incontestado, que me ensinaram a enxergar a vida pela ótica do amor, da ética, do respeito ao outro, para sempre os amarei.

Ao meu esposo Marcos Almeida, meus filhos Marcos, Rodolfo e Kycia, minha neta Maria Alice, genro e noras, familiares, laços que me completam e me significam, meu amor, meu carinho e amizade constantes.

Aos mestres e colegas: pela língua nos unimos, pelas linguagens nos comunicamos, pelos ensinamentos e trocas aprendemos e nos ressignificamos. Para vocês que participaram deste processo, que me ensinaram, me transformaram, me permitiram criar laços, minha reverência sempre.

À Dra. Cleide Calheiros da Silva, que inicialmente me orientou, cativando-me com a singeleza do seu sorriso, me fez compreender o quanto é grande a profissão de ser mestre, serei agradecida sempre.

À Dra. Rossana Viana Gaia, que faz parte da minha história, constantemente demonstrando a nobreza da partilha, seguiu me orientando, colaborando na realização do meu sucesso, meu carinhoso agradecimento.

Ao Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, que me honrou, aceitando o convite para composição da banca, meu apreço.

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, e bibliográfica, aborda aspectos da heterogeneidade comunicativa e dialógica na sala de aula e destaca a relevância da comunicação e do silêncio na prática pedagógica, essenciais no processo comunicativo-educativo. O objetivo geral da pesquisa, inserida na Linguística, na perspectiva da Análise do Discurso, das teorias de aprendizagem aprendidas ao longo do curso e da autobiografia, foi refletir sobre como os silêncios do discurso se configuram na minha formação como estudante no Curso de Licenciatura de Letras-Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), no Campus Maceió. Foram objetivos secundários: (i) ampliar o entendimento da comunicação em sala de aula, por meio de leituras e reflexões na área de Educação e (ii) identificar a compreensão e as minhas concepções sobre docência. Com base na pesquisa bibliográfica que aborda saberes da comunicação na perspectiva do discurso e da autobiografia no ensino, uso, por vezes, narrativa em primeira pessoa, autorizada pela abordagem qualitativa, mas sem perder o foco científico. A pesquisa observa práticas pedagógicas com base na compreensão do estudante em formação, ou seja, processualidades discursivas de docente e discente, como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem qualitativa utiliza relato de experiências vivenciadas pela própria pesquisadora, no curso, estudos de revisão bibliográfica em livros, artigos e repositórios institucionais. Por fim, o método descritivo permitiu relacionar dados experienciais à prática educacional. Os resultados do estudo indicaram que a colaboração em atitudes responsivas favorece o diálogo em sala de aula, ação motivadora de mudança no processo formativo.

**Palavras-chave:** Heterogeneidade. Silenciamento. Diálogo. Comunicação.

## ABSTRACT

This research, qualitative and bibliographic, addresses aspects of communicative and dialogic heterogeneity in the classroom and highlights the relevance of communication and silence in pedagogical practice, essential in the communicative-educational process. The general objective of the research, inserted in the perspective of Discourse Analysis, the learning theories learned throughout the course and autobiography, was to reflect on how the silences of discourse are configured in my training as a student in the Degree Course of Letras-Português of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Alagoas (Ifal), in the Maceió Campus. Secondary objectives were: (i) to expand the understanding of communication in the classroom, through readings and reflections in the area of Education and (ii) to identify the understanding and my conceptions about teaching. Based on the bibliographical research that addresses communication knowledge from the perspective of discourse and autobiography in teaching, I sometimes use first-person narrative, authorized by the qualitative approach, but without losing the scientific focus. The research observes pedagogical practices based on the understanding of the student in formation, that is, discursive processualities of teacher and student, as protagonists of the teaching-learning process. The qualitative approach uses the report of experiences lived by the researcher herself, in the course, studies of bibliographic review in books, articles and institutional repositories. Finally, the descriptive method allowed to relate experiential data to educational practice. The results of the study indicated that the collaboration in responsive attitudes favors the dialogue in the classroom, motivating action of change in the formative process.

**Keywords:** Heterogeneity. Silencing. Dialogue. Communication.



## LISTA DE FIGURAS

1.	Professora Helena de Oliveira Chagas .....	4
2.	O Silêncio borboleteando.....	20
3.	Emanando o paradoxo do silêncio .....	22
4.	Silêncios Introjetados .....	35
5.	Silêncios Introjetados “a” .....	36
6.	Silêncios Introjetados “b” .....	37

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Reflexões sobre a heterogeneidade na/da língua: entre falas e silêncios .....</b>	<b>15</b>
2.1 Nuances do silêncio .....	18
2.2 O silêncio favorece a construção de saberes .....	20
2.3 A construção de uma aprendizagem dialógica .....	23
<b>3. Relatos das minhas vivências silenciadas.....</b>	<b>26</b>
3.1 Vivência 1 .....	27
3.2 Vivência 2 .....	29
3.3 Vivência 3 .....	29
3.4 Vivência 4 .....	31
3.5 Vivência 5 .....	33
3.6 Vivência 6 .....	34
<b>CONCLUSÕES POSSÍVEIS .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
Anexo 1: Termo de Autorização para Publicação Eletrônica .....	49

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem humana, ao longo do curso da História, apresenta conceitos variados, funções amplas do uso da língua, configura identidade aos povos representados em seus traços culturais, os quais interferem em concepções e atividades pedagógicas.

O caráter heterogêneo da comunicação linguística se manifesta em textos orais e/ou escritos, ou ainda na perspectiva do silêncio. Neste sentido, a heterogeneidade do discurso implica pensar o caráter da metalinguagem e dos muitos sentidos que se impõem (AUTHIER-REVUZ, 1998). Entende-se, neste estudo, que as formas de manifestação linguística estão sempre em processo de elaboração. Assim, a construção do processo educacional em ambiente de ensino, presencial ou ubíquo<sup>1</sup>, inclui desdobramentos para a prática pedagógica, pois não existe fala desconectada de pessoas. Destacamos a importância dessa reflexão, ainda que breve, posto que nossas memórias incluem, nesta pesquisa, parte de registros oriundos de aulas presenciais e do período do Ensino Remoto, por conta da pandemia.

A ideia para trabalhar o tema resultou da sintonia de dois momentos acadêmicos: o primeiro, na relação com a professora Siquele Campêlo, quando refletiu sobre o silêncio no âmbito escolar, com o componente curricular intitulado Currículo. O segundo, em situação similar, decorre de comentários feitos pelo professor Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, no componente curricular Pragmática, sobre escritos de banheiros.

Considerando a nossa formação em um Curso de Letras-Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), no Campus Maceió, onde é possível acessar um universo de variadas possibilidades comunicativas, inquietou-me a temática, a qual me impulsionou à seguinte reflexão: por que não buscar conhecer mais o tema e aprofundar meu conhecimento sobre o assunto?

Ao iniciar a pesquisa, identifiquei que se trata de uma temática de fronteira teórica, que dialoga com saberes sobretudo oriundos da Análise do Discurso e das

---

<sup>1</sup> A ubiquidade é um processo, conforme registra Santaella (2013), que precisa ser compreendido no ambiente educacional, pois está imbricado ao conceito de cibercultura e pressupõe que ações educativas podem ocorrer também de forma eletrônica e móvel, o que desconstrói a noção de leitura linear e aprendizado em ambiente físico, assim ocorre em múltiplas plataformas, em ambientes formais e não-formais. As experiências aqui relatadas aconteceram em momentos de aulas presenciais do início do curso e, posteriormente, na etapa do Ensino Remoto Emergencial, quando o Ifal adotou protocolos especiais decorrentes da pandemia global COVID-19.

teorias de ensino-aprendizagem, mas que são atravessados por informações disponíveis na pragmática e na semântica, assim não delimitei uma única vertente linguística, mas ampliei o diálogo com autores possíveis, sempre que foi necessário, para justificativas teóricas. São muitos os limites de um estudo de conclusão de curso, neste caso, admito que há lacunas e incompletudes, pois o discurso admite ser uma teia de sentidos inesgotável. A heterogeneidade discursiva, que integra as análises sobre discurso, é uma teoria ampla e a comunicação por si é diversa e se modifica, a partir da língua em uso. Refletir sobre ensino-aprendizagem também incluiu considerar a importância do silêncio (ORLANDI, 2002).

A despeito desse debate já existir no meio acadêmico, várias questões me acompanharam ao longo do Curso de Licenciatura Letras-Português do Ifal-Campus Maceió, no entanto a seguinte pergunta de pesquisa me direcionou aos objetivos: Por qual motivo vozes são silenciadas ou silenciam, quando precisamos transvazar ideias para uma comunicação mais plena? Sendo assim, entendo o espaço da sala de aula como um dos ambientes que requer atenção ao diálogo contínuo, por mais que professores e turmas precisem seguir programas oficiais, prazos definidos e conteúdos específicos.

É importante destacar que estudos como os realizados por Tardif e Lessard (2014, p. 232) são referências no destaque aos fundamentos da interatividade na docência. Isso significa que o professor, quando desconsidera a interação, perde a perspectiva da sala de aula, local onde “ocorrem diversos eventos ao mesmo tempo ou num período muito curto de tempo”. O professor precisa ter atenção a barulhos, mãos levantadas, cochichos, respostas etc., ações que podem ser simultâneas e requer energia e cognição para atender a demandas, normalmente, urgentes.

Verifica-se, em discursos ampliados, um apelo quanto à necessidade de “extrapolar” a comunicação, incluindo “audácia” para garantir interatividade e dialogicidade com crianças e jovens em sala de aula. No entanto, esta pesquisa nos permitiu pensar também sobre os silêncios do discurso e de que modo se configuraram na minha própria (auto) formação e, especialmente, como docente em formação inicial no Curso de Licenciatura Letras-Português do Ifal/ Campus Maceió.

Na pesquisa bibliográfica, compreendi fundamentos teóricos e conceituais básicos sobre a comunicação em sala de aula, para ampliar o entendimento sobre o diálogo, a liberdade e a opressão na sala de aula (NASCIMENTO; HETKOWSKI,

2009). Entendemos que estudantes, professores, instituições de ensino superior e da rede básica deveriam convergir para o mesmo propósito, no entanto as complexidades contemporâneas apresentam aspectos de intolerância ou de respostas prontas, como pude constatar nas minhas vivências.

O desafio atual, conforme indicam os autores investigados, é que possamos refletir sobre a temática, pois a intolerância pode tanto estar no âmbito de quem ensina quanto por parte de quem aprende, sendo necessário ainda novos estudos para entendermos a dinâmica sobre diálogo e silenciamento em sala de aula. Há necessidade de mais pesquisas sobre a temática, já que as relações de poder se inserem na prática de ensino e devem ser avaliadas. O objetivo deste TCC foi possibilitar, a professores/as e alunos/as, a reflexão sobre experiências únicas em sala de aula.

É também propósito desta pesquisa, apresentar relatos das minhas vivências de silenciamento, enquanto estudante do Curso de Licenciatura de Letras, do Ifal/Campus Maceió, no interstício do ingresso em 2017.1 até 2022.2, quando concluirei mais uma etapa de aprendizagem, equivalente ao semestre 2022.1, por conta da Pandemia da Covid-19. Assim, refleti sobre comunicações dialogadas entre discentes e docentes, especialmente dos estudantes em formação para a prática pedagógica, a partir de experiências pessoais.

“Vozes que silenciam, silêncios que ressoam”, conforme Silva (2015, p.1), é uma forma de entender que o silêncio é uma via de mão dupla, quer seja permitido ressoar ou ser cancelado pelo não dito. O objetivo geral da pesquisa, com perspectiva que transita entre as teorias aprendidas ao longo do curso e a escrita de si ou autobiografia, foi refletir sobre como os silêncios do discurso cotidiano em sala de aula se configuram no meu processo como professora em formação do Curso de Licenciatura Letras-Português, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas ( Ifal), Campus Maceió.

Deste modo, os objetivos específicos foram: (i) ampliar o entendimento sobre a comunicação no ambiente de ensino, (ii) realizar pesquisa teórica e reflexões na Educação e (iii) identificar as minhas concepções e compreensões acerca da docência nos processos de ensino-aprendizagem, no Curso de Licenciatura Letras-Português do Ifal, Campus Maceió.

A presente pesquisa inserida no eixo temático do ensino/aprendizagem, relacionado ao processo comunicativo-educativo, em particular com aspectos heterogêneos da comunicação dialógica e o silêncio na prática educativa, se organiza da seguinte forma: nesta seção introdutória, apresentamos reflexões motivadoras da pesquisa e a base de referências iniciais. Na seção 2, intitulada Reflexões sobre a heterogeneidade na/da língua: sobre falas e silêncios, abordamos aspectos conceituais acerca de aspectos da língua e do silêncio e refletimos sobre o impacto dessas questões no âmbito da sala de aula. Na seção 3, intitulada Relatos das minhas vivências silenciadas, destaco algumas das minhas vivências no Curso e, a partir delas, indagações possíveis. Por fim, nas conclusões apresentamos, de modo sintético, os resultados da pesquisa, ciente que nenhum estudo é definitivo.

## 2. Reflexões sobre a heterogeneidade na/da língua: entre falas e silêncios

A língua é um produto sociocultural, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução (BAGNO, 2007, p. 36).

A ideia da língua, conforme Bagno (2007), se desconstrói e se constrói constantemente, tornando-se heterogênea, portanto, não sendo possível silenciá-la. Na Licenciatura em Letras, na qual há predomínio da formalidade linguística, torna-se relevante refletir sobre a questão. A comunicação, inerente ao uso da língua, implica diálogo, processo de interação. Conforme Bakhtin (1990, p. 41), a materialização de toda ação social inclui formas de interação verbal, assim a palavra que elencamos é de alta relevância, já que “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração [...]”, o que se insere em contexto social e histórico.

Entende-se que o silêncio é um tipo particular de interação, pois integra a construção de sentidos, portanto, é também ato de linguagem, ato de significação (MORATO, 2001). Entendemos que é necessário pensar a comunicação no trabalho docente, a partir do entrelaçamento das ideias de Tardif (2014), já que o ato pedagógico, em si, inclui trocas de conhecimentos e de emoções. Tais reflexões indicam que, no momento do acesso ao ambiente da sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas.

Conforme indica Tardif (2014, p. 118), é preciso considerar interações com alunos como algo prioritário na rotina docente, pois longe de serem periféricos, “constituem o núcleo e, por essa razão, determinam [...] a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2014, p. 118). Ao pensar o processo de comunicação interpessoal, Moran (1998) destaca as trocas e interações quando nos relacionamos com outras pessoas, principalmente quando nos incluímos em processos de ensino e aprendizagens. Toda comunicação interpessoal no ensino envolve aproximações, trocas, diálogos, influências, persuasões, entre outros aspectos (MORAN, 1998).

Atualmente, a comunicação de massa inclui diversas linguagens e as redes, denominadas sociais, passaram a integrar a sociabilidade humana e se inserem nos ambientes educativos. As telecomunicações associadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) apresentam uma comunicação universal globalizada (CLOUTIER, 2012). No cenário atual é relevante entender como se

comunicar nos ambientes de estudos formais ou informais, o que inclui pensar a prática do silêncio e suas formas de poder.

Outro aspecto importante é compreender o modo como professores e alunos/as utilizam as mídias em sala de aula, questão que antecede o debate na Pandemia da Covid-19, ratificadas com publicações já existentes anteriormente na internet ou em livros e revistas científicas que abordam a questão. Lemos (2014) destaca a hibridéz permanente do ambiente educacional, sendo necessário entender que objetos e pessoas integram o processo educativo. Nesse sentido, torna-se relevante pensarmos não somente sobre as pessoas, mas também sobre os materiais utilizados.

Geralmente, o que se observa é a aceitação, o conformismo, a obediência, o papel de subordinação de estudantes, que raramente se manifestam, o que reduz possibilidades para se entregar e se integrar à diversidade de olhares ou à autoria de textos. Em texto clássico, Althusser (1980) indica a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, seja pública ou privada.

Nessa lógica, Althusser (1980) destaca o papel dominante da escola no ambiente social, já que atua pelo convencimento desde a infância, a partir de técnicas que reforçam a sociedade de classes e inclui “saber mandar e ser obedecido sem discussão” (ALTHUSSER, 1980, p. 65). Entendemos que os ambientes de ensino ampliam contradições, pois ao mesmo tempo em que se solicita do professor a obrigação de mudar, o Estado é quem tutela conteúdos e padroniza formatos de ensino. As salas com cadeiras enfileiradas é um exemplo secular da lacuna comunicacional ou diálogo com restrições.

Na perspectiva contemporânea, conforme Silva (2015, p. 7), entende-se que é tarefa das instituições de ensino, em todos os níveis, refletir sobre suas atividades constituídas, repensar práticas de formação, que “silenciam vozes” atitudes, comportamentos, ações nas quais os sujeitos possam consolidar conexões entre o dito e o não-dito; orientações que contribuam para aprendizagens sociais relevantes. Quando os espaços de saberes formais silenciam esse dizer, há uma tendência a supervalorizar o sujeito do desempenho, como define Han (2017), pois acuado pelo silêncio dos demais e pelo próprio silêncio, cabe a cada pessoa “lutar” por significação. Orlandi (2002) destaca que o silêncio não se restringe à ausência de palavras, mas supera essa noção ao entender que mesmo as palavras carregam seus silêncios.

Conforme Orlandi (2002, p. 105), a imposição do silêncio “não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso”. No silêncio cabem, portanto, muitos sentidos. Ao não revelar suas dúvidas, os/as alunos/as podem reforçar aspectos egóicos, o que exclui qualquer possibilidade de mediação do/a professor/a. No ambiente de ensino, romper essa barreira é muito mais do que reduzir o debate a quem fala ou quem cala.

Entende-se o processo de aprendizagem como reprodução de modelos e teorias. Segundo Tragtenberg (1985), o professor é agente de reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação, da crítica. No entanto, esse profissional vive sob controle e precisa também acatar ordens em rígida escala hierárquica, administrativa e pedagógica. As relações no espaço da escola reproduzem, em escala menor, as relações de poder que existem na sociedade.

Por outro lado, conforme Nascimento; Hetkowski (2009), implementar uma proposta de comunicação entre professor e aluno exige diálogo que estabeleça uma relação com trocas de conhecimento e de experiências, assim a comunicação entre professor/a e aluno/a pode contribuir para romper esquemas tradicionais. Na sala de aula, o processo de aprendizagem é orquestrado por dois atores, portanto, quando indagado, o/a estudante precisa também estar envolvido/a por inteiro, precisa ressignificar seus repertórios comunicativos, suas experiências, pois assim pode extrapolar a barreira do silêncio, afirmar sua presença, demarcar seu lugar social.

As práticas acadêmicas ainda têm muito a avançar nos conflitos que priorizam silêncio, baseada na interlocução de aprendizagens e saberes entre professores/as e discentes. A interação é importante na relação entre as pessoas, mas, acima de tudo, como “dimensão discursiva que se caracteriza como qualidade humana, ideológica, social, histórica e afetiva” (MORATO, 2001, p. 292). No desenvolvimento deste trabalho, quando da investigação do problema, entendemos que onde há conflito, há possibilidade de mudança” (SILVA, 2015, p. 16).

## 2.1 Nuances do Silêncio

O silêncio coabita com o falar e se insere como elemento constitutivo dos enunciados, assim ao tratarmos dos processos comunicativos da aprendizagem

somos sujeitos em contínua interação. Entre os diversos elementos constitutivos do processo de comunicação do conhecimento, Santos e Mortimer (2011) pensam sobre a comunicação não-verbal em sala de aula, a ocupação dos espaços físicos nas salas, gesticulação e postura de professores e estudantes. O silêncio integra a essência dos enunciados, como indica Orlandi (2002), pois é parte constitutiva do dizer e elemento fundamente da linguagem.

Há variedades de silêncios em seus usos, funções e estratégias. O silêncio pode acalmar, alegrar e gerar paz, bem como trazer tempestades ou solidão, vazio e tristeza. Por outro viés, silenciar pode desdobrar sentidos como desistência, libertação, certeza e/ou convicções. Quando, porém, o silêncio objetiva nos calar pela imposição, internaliza angústias, diminui nossa confiança, nos violenta. Logo, é necessário que o docente esteja atento às formas geradoras dos sentidos do silêncio.

A vida em sala de aula é discursivamente construída por professores/as e alunos/as. No interior dessas construções mais amplas, constitui-se o processo de aprendizagem, assim, nos limites restritos de uma aula. A medida exata do dizer e do calar se voltam para a dinâmica de funcionamento dos saberes ensinados e aprendidos, da experiência do diálogo, do confronto, das oposições, pois as interações pressupõem intercâmbio comunicativo (BARBOSA, 2010).

Portanto, para definir silêncio não basta entender a origem etimológica do latim, *silentium*, *il'silêncio*, do verbo *silere* traduzir calar-se, o que em sua essência contraria a filosofia da linguagem. Segundo o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, silêncio é um substantivo masculino que indica o estado de quem se cala, a privação de falar, voluntária ou não (FERREIRA, 2009).

No estudo para esta pesquisa, identificamos que a política do silêncio é mais ampla, conforme Orlandi (2002), pois manifesta-se também pela censura ou autocensura e abrange outros aspectos da linguagem, como restrição para publicar, escrever, manifestar os próprios pensamentos, se pronunciar. Definições dicionarizadas ainda que delimitem a noção do silêncio, com problematização restrita, são úteis para compreensão.

Orlandi (2002, p. 77) destaca que investigadores do silêncio precisam “não confundir analiticamente os dois modos de existência do silêncio — o silêncio fundador e o silêncio político — sem, entretanto, separá-los categoricamente do ponto de vista teórico”. O silêncio fundador é o não-dito existente nas palavras, enquanto o

silenciamento se traduz na política do silêncio via silêncio constitutivo, pois precisamos escolher uma palavra e abandonar outras, mas também no silêncio local, aquele que se relaciona a formas de impedimento da fala ou outras formas de expressão e que se traduzem na censura (GAIA, 2011).

Para Santos e Mortimer (2011) o silêncio pode significar pausas para pensar, pois pode ser cooperativo, simbólico, pode ter valores positivos, indicar entendimento ou intimidade. De modo geral, a comunicação e as interações podem ser manifestas pela ausência de palavras, com negações verbais explícitas (BARBOSA, 2010).

Por outro lado, o silêncio pode apresentar valor negativo quando impõe o não dito para calar outra pessoa, sem permitir manifestação de ideias e pensamentos. No ambiente de ensino-aprendizagem, a complexidade da questão inclui o próprio limite temporal da aula e a necessidade de apresentar conteúdos específicos, relacionados a cada ano ou período de ensino. Tais questões são identificadas pelo/a licenciando/a quando ingressa na etapa de estágios e se depara com o cotidiano escolar.

Na perspectiva da Análise do Discurso, o silêncio é parte essencial da linguagem, assim gera múltiplos sentidos e causa estranhamentos. Para Orlandi (2002, p. 34), o silêncio “não é diretamente observável”, passa pelas palavras e só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz, pois escorre por entre a trama das falas. Assim, não há um caminho linear na Educação, pois a aprendizagem envolve diferentes níveis interacionais, os quais, em suas possibilidades discursivas, não podem ser visíveis pela perspectiva formal de um tempo estável. A sala de aula é espaço de saberes, conversas do cotidiano, discussões ou disputas com trocas comunicativas.

Como exemplo de reflexão didática sobre o assunto, selecionei o cartaz do filme *O silêncio dos inocentes*, de Jonathan Demme, de 1991, concebido pelo artista espanhol Salvador Dalí, sob o olhar do fotógrafo Philippe Hasman e apresentado no 3 Festival de Cinema de Carpina (Fig. 2). Nomeei essa imagem *O silêncio borboleteando*, assim trago o sentido de borboleta, asas e liberdade, como fuga ao que representa silenciamento e falta de interação.

**Figura 2 – O silêncio borboleteando**



\*imagem meramente ilustrativa

**Fonte: BLOG 365FILMES, 2022.**

A imagem da borboleta em forma de caveira e denominada *O prazer da morte*, resulta da junção de sete mulheres nuas. Compreendo que a expressão de silenciamento da imagem, se revela no pouso estático da borboleta, cuja função primordial é a interação entre voos e constantes revolutes. Esta metáfora se equipara à comunicação que, para o sucesso interacional, necessita de movimentos com diálogos plurais, o oposto do silenciamento.

## 2.2 O Silêncio na construção de saberes

Existe uma relação entre a construção de saberes, algo essencial na vida cotidiana e nos ambientes formais de ensino, e os múltiplos silêncios que cercam as vivências humanas.

Assim, ao definir o pensamento complexo, Morin (2011, p. 65) destaca que o sujeito se assume no mundo, o que entendo como cidadão participativo e crítico, quando aprende a “colocar-se no centro do seu próprio mundo”, ou seja, assume identidade, o lugar do eu:

É evidente que cada um dentre nós pode dizer 'eu'; todo mundo pode dizer 'eu', mas cada um só pode dizer 'eu' para si próprio, ninguém pode dizê-lo pelo outro, mesmo que ele tenha um irmão gêmeo. Homozigoto, que se pareça exatamente com ele, cada um dirá 'eu' por si próprio e não por seu gêmeo (Morin, 2011, p.65).

No processo educativo, a complexidade existe da mesma forma, assim posicionar-se, seja no lugar do/a professor/a, seja na posição de aluno/a, é também necessário para que a comunicação ocorra de forma fluida. Para o alcance desse objetivo, é relevante a noção de autonomia, um conceito que exige pensar sobre linguagem, cultura e sociedade (MORIN, 2011).

Ser humano, inclusive no ambiente da sala de aula, é ser social e cultural, o que exige de nós posicionamento diante das ideias e teorias que nos são apresentadas. Barbosa e Borba (2011, p. 83) destacam, sobre este aspecto, que “a sala de aula precisa deixar de ser silenciosa e tornar-se um ambiente propício à interação e à troca de saberes entre os sujeitos participantes”. Quando pensamos o silêncio no ambiente de ensino, podemos perceber também um elemento comunicativo e cuja pausa articula saberes. A sala de aula é espaço de barulho e as tramas do silêncio também escorregam nas palavras.

Nessa perspectiva, o ato de ensinar é complexo, o papel do/a professor/a não se limita a dar conteúdo, pois não é o suficiente para garantir compreensões. As relações interpessoais integram o espaço da sala de aula, pois é ambiente de trocas. No entanto, é preciso refletir que o exercício da cidadania não se concretiza apenas com normas e leis:

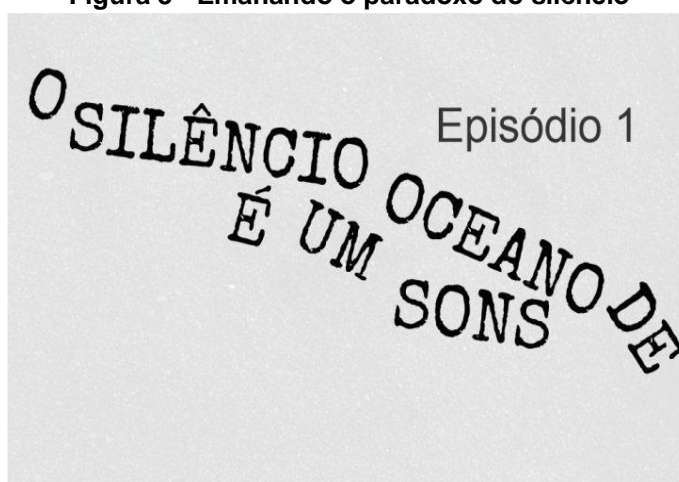
Achar que o exercício da cidadania será alcançado, apenas porque estamos diante de uma nova proposta de política educacional alicerçada em um texto legal, é ter uma visão ingênua e simplista da realidade social e do processo educacional que se desenvolve em nossas escolas. Não é apenas com elaboração de leis e [...] propostas que se conseguirá mudar a realidade social sedimentada na formação educacional de nossos alunos; é necessário mudar os dogmas [...], a postura tradicionalista dos professores, motivar os alunos a respeitar os valores éticos de comportamento (MELO, 1999, p. 13).

O não dito exclui a possibilidade de identificar o pensamento do outro, contudo, as interações não são compostas apenas pela comunicação verbal. Pausas e

silêncios são constitutivos dos enunciados, são geradores de sentidos múltiplos e revelam que as interações também são compostas pela ausência de palavras (SANTOS E MORTIMER, 2011).

A Figura 3, Episódio1, criado em 22 de março de 2021, intitulada por mim, *Emanando o paradoxo do silêncio* - faz parte do projeto “Arte Estranha” sobre os sons do silêncio através da interpretação de diferentes artistas, da rádio web Alma Londrina, patrocinado pela Prefeitura de Londrina, organizado pela Secretaria Municipal de Cultura.

**Figura 3 - Emanando o paradoxo do silêncio**



**Fonte: Alma Londrina, online, 2021.**

Quando abordamos o silêncio, ou, metaforicamente, o barulho oceânico do silêncio, não nos referimos a uma proposta da conversa excessiva, que desfavorece a relação de conhecimento, mas do que não é verbalizado pelo silêncio imposto. Isso inclui pensar silêncio como instrumento disciplinador do controle ou ainda para atender aos interesses dos poderes vigentes.

Barbosa e Borba (2011, p.90) indicam que o silêncio “tem seus momentos, todos eles são necessários para uma boa aula, há de se garantir a expressão livre entre os pares”. Nesse sentido, há necessidade de os/as professores/as orientarem a aprendizagem, de modo que a conversa interativa integre o processo de acesso ao conhecimento. É importante destacar ainda que cabe ao/a professor/a atender indicações institucionais que se restringem à carga horária, em minutos, objetivos de aula, conteúdos necessários e possíveis diálogos interdisciplinares, entre outras questões.

Ao considerar a rotina das aulas, o silêncio é ato de linguagem, de significação, embora, conforme Morato (2001, p. 291), processos de interação, ainda que ocorram no ambiente de ensino, resultam de processos sócio-históricos ampliados. A partir das reflexões complementares de Barbosa (2010), entende-se que o processo de aprendizagem, pela sua complexidade, pode impor limites às interações, pois inclui desde diferenças nos níveis de ensino ou predomínio de aulas expositivas, em especial nos cursos superiores.

O uso do tempo, em aulas com 50 minutos, amplia complexidades nas relações afetivas, entre outros aspectos, como restrição do próprio conteúdo e etapas de cognição dos/as alunos/as. Tais fatores, muitas vezes, leva o silêncio a indicar papel contraditório, reivindicado para estabelecer limites e/ou refutar quando nega o estabelecimento da fala (BARBOSA e BORBA, 2011).

A escola tem o papel de formar para o futuro, com regras da lógica atual de comportamentos controladas por tempo, espaço e documentos institucionais, mas o objetivo é que práticas educacionais não se limitem ao propósito de moldar sujeitos que atendam aos mecanismos de poder vigente. Ao ampliar o debate, as instituições favorecem condições de aprendizagens, com momentos de interação e de formação para a autonomia (BARBOSA, 2010).

### 2.3 A construção de uma aprendizagem dialógica

As áreas do saber se formam a partir de práticas, normas pedagógicas, de relacionamentos, de contradições, debates, trocas, desenvolvendo assim, o senso crítico e dialógico na construção da aprendizagem. Conforme Magela (2015, p.7), praticamente todo o comportamento humano é aprendido, já que “a aprendizagem é fundamental à vida, pois é por meio dela que o homem se firma como ser racional, forma sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe na sociedade”.

Verifica-se, desde os primórdios das pranchas de ardósia, tabuletas cobertas de cera onde se podia escrever, da utilização do couro na escrita, da descoberta existencial do alfabeto grego, no século V a. C, da emissão de sons, de gestos, de códigos significativos (CAVALCANTI, 1996), que o ser humano tem necessidade de aprender, trocar informações, se comunicar. A comunicação é histórica e remonta ao

*Homo sapiens*, pois se estabelece desde que o ser humano aprende a exteriorizar necessidades, desejos e ideias (CLOUTIER, 2012).

Considerando-se, portanto, a necessidade humana de comunicar, Magela (2015) destaca o diálogo como inerente à nossa humanidade. Assim, a gestão da aprendizagem entre professor/a e aluno/a inclui diálogo, pois é essencial para garantir a compreensão e elaborar sentidos, cuja moderação do processo cabe ao/a professor/a.

Com essa perspectiva, a aprendizagem contribui para superar o desconhecimento (MAGELA, 2015). Os espaços escolares integram a expressão de conhecimentos vivenciados, introjetados em suas essências, nos quais o/a professor/a facilita o processo. Assim, ensinar e aprender, em ambiente com diálogos, amplia a possibilidade de uma sala de aula motivada e participativa.

Ao pensar sobre a profissão docente, ampliando essa perspectiva, Nóvoa (2017) problematiza a “desprofissionalização” manifestada em níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas, processos de intensificação do trabalho docente por via de lógica de burocratização e controle, ideologias como “notório saber”, ou ainda a crítica às instituições de ensino superior que contribuem para o desprestígio da profissão.

Em estudos sobre a profissão docente brasileira, Cericato (2016) amplia questões, como por exemplo: mudanças na formação inicial, desvalorização da carreira, condições de trabalho precárias, remuneração que exige acúmulo de atividades com mais de um vínculo empregatício. Todos esses fatores, quando revisados, ampliam a possibilidade de garantir profissionais comprometidos.

Cericato (2016) indica que a presença do Estado assegura equidade social e serviços de qualidade, mas na sala de aula pode gerar prescrições que tiram do/a professor/a o controle de sua profissão. São muitos desafios impostos à profissão docente. O status da docência, todavia, não pode ser realizado sem uma criteriosa formação especializada, se o poder público tenciona desenvolver um projeto, pois jornada de trabalho e responsabilidades precisam ser compatíveis com o tempo necessário para planejar e organizar aulas, avaliar, atender a demandas burocráticas, além de tempo para desenvolvimento profissional em cursos de formação continuada.

Nóvoa (2017) compreende que a formação de professores precisa relacionar o ensino superior, no processo de formação docente, com escolas e políticas públicas.

Ao possibilitar entrelaçamentos em percursos integrados, o que ocorre nos estágios, é possível identificar conhecimentos e experiências que se articulam. Para Nóvoa (2017), não basta preparar o professor nas perspectivas técnica, científica e pedagógica, pois é necessário ampliar o debate para que a aprendizagem integre o conhecimento com noções que atravessam temporalidades, como ciência e cultura. Essa abordagem é possível quando o ensino prepara professores/as e alunos/as em possibilidades reflexivas.

No contexto de uma autonomia do pensamento e na geração de relações interpessoais voltadas para professor/a e turma e entre alunos, Cavalcanti e Gaia (2020), exemplificam a relevância da escrita de si, como parte do processo de formação de futuros professores da área de Letras – Língua Portuguesa, nas práticas de ensino. Os autores reforçam que o cotidiano da escola se constrói no processo de ensino-aprendizagem, mas isso ocorre quando o/a professor/a assume-se como aprendiz permanente.

Portanto, para que a sala de aula se apresente como ambiente de uma aprendizagem dialógica, entende-se a necessidade de construir tal processo no cotidiano escolar nas relações interpessoais, na aprendizagem contínua, permanente e na organização espacial do ambiente. Em Magela (2015, p.12), entende-se que:

A aprendizagem dialógica [...] auxilia na superação dos desafios que permeiam o bom êxito do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A ideia do coletivo e do diálogo igualitário, tendem a dar espaço à compreensão, ao cooperativismo e à tolerância [...]. A participação de todos gerencia troca de saberes [...].

A gestão docente que propicia a aprendizagem voltada para a liberdade de expressão, na construção conjunta do diálogo, exercerá o seu papel de facilitador para a formação de discentes mais competitivos e motivados na ocupação que se apresenta no espaço social ao qual se insere.

Na organização sequencial da pesquisa passamos ao relato de minhas experiências de silenciamento, vivenciadas durante o meu processo de formação no Curso de Licenciatura em Letras-Português, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas (IFAL).

### **3. Relatos das minhas vivências silenciadas**

Durante o meu processo de formação, enquanto estudante no Curso de Licenciatura em Letras-Português no Ifal/ Campus Maceió, no interstício de 2017 a 2022, durante o período noturno, me deparei com diversas experiências de silenciamento, as quais passo a relatar, tendo como objetivo compartilhar e ilustrar, como atitudes de alguns/algumas professores/as, podem muitas vezes nos impedir a possibilidade do diálogo e da troca de interações.

Aqui no estudo, os docentes serão identificados pelas siglas P1, P2, na relação Vivência 1, Vivência 2, e assim sucessivamente, de modo a não serem identificados/as, pois integram minhas memórias, que considero relevantes abordar. Este estudo apresenta uma perspectiva do/a aluno/a, cujo poder em sala de aula se reduz, sempre que idealiza o/a professor/a como alguém capaz de definir a nota final com base nos acontecimentos da aula.

Tais comportamentos, acreditamos que decorrem, em sua maioria, de uma postura inconsciente, ou de padrões que já foram anteriormente estabelecidos e automatizados, aos quais alunos/as e professores/as se acostumaram. Todavia, a docência também precisa apresentar processos de autoavaliação e ressignificações. Com base nessa prerrogativa, e, no intuito de colaborar de forma positiva com o processo educacional, em especial, nas interações pertinentes ao Curso de Letras, do qual faço parte, apresento relatos de seis experiências vivenciadas à época.

Uma leitura relevante para a realização do estudo foi a pesquisa realizada por Torres Filho (2022), pois revela que a leitura de si é importante não somente para pesquisas que abordem aspectos da memória e do percurso de aprendizagem, mas também nas ações com professores da área de Letras que priorizem o desenvolvimento integral do/a aluno/a, em ambientes formais ou informais de ensino. Nesse sentido, destacamos a base teórica que incluiu a pesquisadora Delory-Momberger (2008), por destacar a relevância da escrita autobiográfica na prática pedagógica.

Alunos/as e docentes podem utilizar a escrita de si como objeto de pesquisa que possibilite autorreflexão. Nessa relação, apresento uma memória da professora orientadora<sup>2</sup>, sobre seu percurso de aprendizagem:

Quando estudava na Educação Básica, em escola pública, aqui em Maceió, tive uma professora, a Marlene, que trabalhou com escrita diarista para desenvolvermos a habilidade da escrita, mas também aprendermos a conhecer nossos hábitos e nossa própria história. Foi algo inesquecível e que utilizo até hoje como exemplo de aula humanizada na área de Língua Portuguesa. Essa professora lia todos os nossos textos e separava frases para utilizar como exemplos de categorias linguísticas. Com nosso próprio discurso, ela apresentava exemplos de objeto direto, objeto indireto, frase intercalada etc. Nós nos sentíamos parte da aula, porque os exemplos poderiam estar na gramática ou no livro didático, mas ela apenas complementava com as referências oficiais e lançava luzes e mérito à nossa produção, inclusive comparando com autores geniais como Machado de Assis e Graciliano Ramos. O impacto positivo dessas aulas permanece em mim até hoje (GAIA, agosto de 2022, entrevista exclusiva concedida para a pesquisa).

Os diálogos com os professores, leituras como o TCC de Torres Filho e as memórias da própria orientadora, além do livro da professora Delory-Momberger, foram estímulos essenciais para fundamentar minhas vivências, a seguir.

### 3.1 Vivência 1

Esta vivência resultou de uma atividade de avaliação, que tinha como base o gênero Seminário. Para sua realização, foram definidos critérios, como a organização das equipes, distribuição de temáticas, as quais seriam explanadas para o grande grupo, em um determinado intervalo de tempo.

Ao término de nossa apresentação, feita nos moldes propostos, inclusive em relação ao tempo, a postura avaliativa do P1, verbalizada em sala de aula, à frente

---

<sup>2</sup> Rossana Gaia é jornalista e professora titular. Atua no Ifal desde 1997, como professora EBTT. É especialista em Literatura Brasileira e em Docência na Educação Profissional, mestre em Educação e doutora em Linguística. Atua como voluntária no grupo de pesquisa Ciência Cognitiva e Tecnologia Educacional (CCTE) no Programa de Pós-Graduação do Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGCI/UFPE), onde mantém estudos de formação continuada, em trocas contínuas.

dos demais discentes foi que, apesar de termos apresentado bem o tema, em consonância com conteúdo e, no tempo previsto, nós tínhamos “falado demais”.

É importante ressaltar que o debate inserido nesse tipo de atividade não aconteceu, prevaleceu o silêncio, em detrimento do que poderia ter sido um proveitoso processo interativo, de inúmeras aprendizagens para nossa formação pessoal e profissional. Autores como Severino (2016) destacam a relevância de todos os participantes de um seminário, incluindo o/a coordenador/a, ou seja, o/a professor/a, interagirem, assim o seminário de fato ocorre quando quem coordena contribui na orientação da turma.

Na sala de aula, o silêncio é ato de interação e integra a construção de sentidos, mas em situações nas quais a explicação do professor torna-se vital, como nos seminários. O que se constatou, em casos assim, foram relações de subordinação suplantadas pela autoridade e que eliminam a interação em diálogos.

Nossa reação, primeiramente, foi de constrangimento, depois de perplexidade, pois havíamos cumprido todas as regras estabelecidas. Em seguida, nos veio o silenciamento imposto, sobretudo, reforçado pelo temor de dizer qualquer coisa e acabar, “ironicamente”, falando mais.

A experiência vivida mostrou oposição a essa perspectiva dialógica. A sala de aula precisa ser espaço de interação e troca entre os protagonistas do processo educacional. Inclusive, o próprio Tardif (2014, p. 265) enfatiza que, “nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo do trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação”. Essa complexidade, requer, portanto, constantes processos de formação para que sejam minimizados gestos que comprometem o ato pedagógico.

Nesse requisito, a complexidade do ato de ensinar precisa ser considerada, conforme indica Mendes (2020), pois implica entender conteúdos, compreender a classe e outras ações docentes. Nessa perspectiva, é importante também entender que o professor — quando sobrecarregado de atividades ou com mais de um emprego e com a profissão precarizada — termina por comprometer a organização do trabalho docente.

Por outro lado, Coimbra (2020) registra que o processo histórico da formação de professores indica dificuldades para um modelo que inclua o diálogo como dimensão importante para educação transformadora. Ou seja, não basta garantir uma

formação continuada ao professor, mas também possibilitar que, desde os passos iniciais no processo de formação, o/a licenciando/a compreenda, a partir das práticas dos seus/suas professores/as, que a profissão exige formação permanente.

Ainda que seja compreensível portanto, a postura docente, fica o pensamento sobre a “construção de uma prática que conjugue pensar, analisar, questionar e avançar, no processo de ensinar e aprender “(MENDES, 2020, p. 12), no diálogo interacional.

### 3.2 Vivência 2

Uma outra vivência de silenciamento, decorreu de uma atividade centrada no uso do texto escrito. Participamos de uma atividade com uso de um texto com duas páginas fotocopiadas, submetido aos discentes, em período de duas horas/aulas (50 minutos cada uma) tão somente para sua leitura, abstraindo outras reflexões advieram desse recurso.

Não ficou evidenciada, à atividade proposta por P2, a definição de um objetivo, ainda que para um propósito futuro, ou a perspectiva de novas construções. Nesse contexto, a ausência de um posicionamento indagador por parte dos discentes, também se fez presente, quer seja por acomodação, insegurança para falar sobre o conteúdo ou a repetição de uma prática submissa à autoridade. O/a aluno/a, sobretudo em aulas de leitura do Ensino Médio, conforme registra Campinho (2007) é educado/a ao silenciamento, já que aulas sem interação incentivam o silêncio.

Ressaltamos, todavia, a importância de repensar outros modos de produzir conhecimento a partir do texto, a exemplo de práticas que utilizem a intertextualidade. Barbosa e Borba (2011, p 83) enfatizam que para formar cidadãos, que tenham o entendimento e a força da palavra, é necessário que a sala de aula deixe de ser silenciosa. A ideia equivocada de silêncio imposto resulta em pouco desperdício de tempo, neutraliza a troca de saberes.

### 3.3 Vivência 3

Outro fato também gerador de silêncio aconteceu na experiência com uma unidade curricular, que, de modo geral, os discentes tinham dificuldades para absorvê-

la. Recordo que, em determinada ocasião, falei à P3 que não estava entendendo seus conceitos, e, portanto, sem quaisquer condições de inferir para captar o novo aprendizado. A resposta, a meu ver vexatória, veio de forma direta e taxativa:

“— Estude”.

A minha frustração foi enorme, pois a palavra, sem significar resposta pedagógica, ressoou sem veicular seu sentido interacional, ou seu ato de linguagem significativa. Salvou-me um colega, que se dispôs a me explicar o que havia entendido.

Os testes avaliativos desse componente curricular eram atemporais, já existentes em tempos anteriores das minhas etapas de estudo, quer no formato das perguntas, quer em material conteudista. Avalio que possivelmente havia uma acomodação no modo de proceder de P3, subjugado há anos de trabalho. Era silenciado/a por ele mesmo/a.

A existência de uma sala de aula só faz sentido quando em seu contexto interior, por intermédio de discussões pluridimensionais entre discente e docentes, se constrói o processo de aprendizagem. Nessa situação, Marinalva Barbosa (2010) reforça que existe um caráter contraditório quando a sala de aula está em silêncio, já que deveria ser espaço de questionamentos e até de necessidades para ajustes sobre quem fala.

Quando Barbosa (2010) enfatiza que as turmas entendem sala de aula como espaço de trocas comunicativas, significa estranhamento ao silêncio. No entanto, ainda que os teóricos destaquem tais aspectos, na prática da sala de aula, o silêncio tem regularidade e normalmente oculta outras questões contemporâneas, como ansiedade ou transtornos como déficit de atenção, ocasionados, muitas vezes, pela aceleração social do tempo, conforme indica Byung-Chul Han (2017).

Se vislumbramos a possibilidade de sermos tocados pela linguagem, é preciso que nasça em nós interações com o outro, pois, quando inexistem, a tendência é ampliar isolamentos e sentimentos de concorrência, inclusive “consigo mesmo e, sob uma coação destrutiva, se vê forçado a superar constantemente a si próprio” (HAN, 2017, p. 99).

Para reforçar o debate sobre o silenciamento em sua dualidade docente/discente, dialogamos com a orientadora desta pesquisa, o que nos auxiliou a entender melhor os questionamentos que transpassam o silenciamento:

Estudo silenciamento antes mesmo de ser professora e estou em sala de aula há 25 anos. As turmas já dialogaram mais. Hoje em dia, preciso estudar para tentar entender os motivos do silêncio. Cotidianamente indago se há dúvidas e me coloco à disposição para explicar quantas vezes forem necessárias. Nos últimos anos quase sempre recebo de resposta o absoluto silêncio. Os próprios alunos informam indisponibilidade para ler, poucas horas para sono e lazer, mas sempre conversam depois que a aula termina e longe dos olhares dos demais. Os poucos que se posicionam, indicam que não gostam de se expor e apresentam os motivos pessoais que os impede de assegurar tempo para ler, normalmente por conta do trabalho. Quando, raramente, encaminham perguntas, isso ocorre por mensagens diretas no telefone, longe do ambiente presencial. Recentemente fui ler um pouco sobre narcisismo em Freud, para tentar entender alguns aspectos desse mal estar contemporâneo. Não tenho respostas, mas estou sempre estudando. Recentemente ouvi relatos de alunos que começam a entrar em sala de aula e relatam situações similares, relacionada a professores que, nos anos anteriores, criam estratégias para silenciar as turmas, como se o conteúdo estivesse sempre em patamar superior aos saberes coletivos. No meu tempo de experiência, aprendi que o diálogo começa quando a confiança se instaura. Aula é desafio constante e exige muitos saberes: do domínio técnico e pedagógico à empatia... (GAIA, agosto de 2022, entrevista exclusiva para a pesquisa).

Se vislumbramos a possibilidade de sermos tocados pela linguagem, é preciso que nasça em nós interações com o outro, pois quando deixam de existir, nos silenciam.

#### 3.4. Vivência 4

Nesta vivência, P4 demonstrou já nos primeiros contatos, não ter vindo para criar laços; mostrou-se arrogante em falas que se distanciavam da turma, indicou não ter apreço a afetividade e demonstrou essa atitude, durante todo o nosso convívio. Ressalto que, falo da minha experiência pessoal: assistir à sua aula era muito desmotivador, trazia sempre uma sensação de vazio, de impaciência para ver o fim, foi um caos para minha aprendizagem.

A afetividade se reveste de uma pluralidade vocabular para definir seu domínio, como atitudes, valores, sentimentos, emoções, empatia, motivação, entre outras, incluindo nesse contexto a abordagem pedagógica. Conforme Ribeiro, Jutras e Louis (2005), em referência à importância da afetividade para o ensino-aprendizagem,

entende-se que quando o/a professor/a demonstra competência afetiva e cria vínculos, a aprendizagem cognitiva melhora e esses dados se relacionam com redução de taxas de abandono e fracasso escolar.

Ainda nessa perspectiva, Veras e Ferreira (2010) indicam a afetividade como um elemento decisivo no desenvolvimento da pessoa e das suas formas de compreensão dos conhecimentos. Entende-se que a relação positiva de afetividade permite, potencialmente, a experiência de uma aprendizagem favorável.

Considerando, que decisões de ensino são assumidas pelo/a professor/a, é essencial que o/a profissional articule os aspectos afetivo e cognitivo. Veras e Ferreira (2010, p. 222) anunciam que a afetividade está presente desde a definição dos objetivos de ensino e perpassam por “organização de conteúdos, em processos de atividades, procedimentos de avaliação, fatores fundantes das relações que se estabelecem entre alunos e a mediação do professor”.

Morato (2001) reforça que a dimensão discursiva também se faz na afetividade. Quando há desentrosamento nas relações entre professor e estudantes, o silêncio é uma característica marcante. Para Barbosa (2010, p 384-385), “o movimento discursivo se constrói ancorado em diversas identificações, inclusive afetivas, formadas entre professores e alunos”, pois ocupam a função de interlocução do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que, considere nossa experiência negativa com P4, quando refleti, pude entender a relevância do processo avaliativo, o que exige pensar sobre como organizar essa importante etapa de aprendizagem. Entendo também que o/a profissional professor/a é cada vez mais submetido/a a uma carga de trabalho, além de outros papéis, exigidos no cotidiano escolar, e que ultrapassam o ensino do componente curricular. Nascimento e Seixas (2020) salientam que tais excessos impactam na saúde mental do professor e podem provocar adoecimentos.

As recentes transformações na Educação Básica no Brasil afetam a organização do trabalho docente e promovem uma maior exigência sobre o professor para adaptar-se a tecnologias e mudanças sociais (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020). Ferreira (2019) destaca a importância de entender o trabalho docente além da atuação em aula. A jornada não tem limites, pois começa na preparação das aulas, perpassa por avaliações, reuniões, registro de atividades, orientações de alunos e outras tarefas com rotina que obriga os/as professores/as a realizarem tarefas extras em casa, o que

promove sobrecarga de atividades que se misturam aos afazeres domésticos e vida pessoal. Por outro lado, outras situações são desafiadoras como: falta de condições do ambiente laboral, carência de material, alunos deslocados dos seus contextos escolares, insatisfação com o salário, etc.

Assim, Ferreira (2019) ressalta a necessidade de refletir sobre a saúde do/a professor/a que vivencia distúrbios como estresse, angústia, distúrbios psicológicos, alteração da voz, esgotamento, dores musculares e, ainda passam por assédio, desrespeito, agressão, etc. Apesar dessas questões, Ferreira (2019) indica haver mais de dois milhões de docentes brasileiros da Educação Básica que revelam o esforço para superarem as dificuldades e permanecerem empenhados por um ensino de qualidade no Brasil.

### 3.5. Vivência 5

Em mais um relato, afinal foram quatro anos de Curso, trago uma experiência ligada a um processo avaliativo que gerou em mim uma revolta silenciosa.

Durante todo o processo semestral com um determinado componente curricular, no qual participei ativamente, presente a todas as aulas síncronas ministradas, no cumprimento de prazos às solicitações de seis fóruns. Nesse processo, fazíamos pesquisas sobre as temáticas, já que os assuntos não eram conhecidos. Nesse requisito, obtivemos pontuação máxima em todos, com ressalva de mérito por P5.

Posteriormente, fomos submetidas a uma avaliação com dez itens, incluindo uma pergunta subjetiva, de um assunto pouco explorado. Ao receber o resultado da pontuação total e definitiva, obtive a nota 9,5. Uma vez que tínhamos seguido todos os trâmites dos fios condutores do direcionamento avaliativo, indagamos sobre qual o erro existente, pois não havia nenhuma indicação no material.

Quando foi questionado/a, P5 informou que pesquisaria e enviaria, o que na realidade nunca ocorreu. Estudo realizado por Oliveira e Santos (2005) indica que a avaliação é a leitura que o/a professor/a faz do conhecimento do/a aluno/a, com base nas respostas dadas. Assim, os erros não são discutidos com o/a aluno/a e nem são utilizados pelo/a professor/a para reformular sua metodologia. Além disso, um dos principais itens da avaliação, ensinado ao licenciando, é o respeito à devolutiva, o que,

na prática do curso, ocorre com raridade. De forma geral, o desempenho dos alunos é resumido na nota final.

Como consequência disso, apesar de ter uma nota com excelente conceito, a omissão e o descaso, silenciaram-me novamente de forma negativa. O silêncio que em mim ressoou veio acompanhado de uma sensação de desrespeito, quando os pesquisadores que teorizam sobre a sala de aula, após todos esses anos de estudo, indicam, em controvérsia, que haja respeito mútuo entre os que ensinam e aprendem<sup>3</sup>.

Certos tipos de avaliação no ensino superior indignam os/as alunos/as e os/as induzem a uma submissão com a qual não concordam, o que vivenciei nesses registros que realizo. A manutenção do ensino tradicional é verificada de múltiplas formas, pois as relações de poder entram em desequilíbrio e excluem o diálogo.

Oliveira e Santos (2005) indicam que é possível alterar formatos de avaliação, mas isso exige diálogo entre professores/as e alunos/as, no cotidiano da escola, a partir de negociação, processos de reflexão e elaboração de autocrítica sobre as experiências pedagógicas. Cabe a professores/as e alunos/as ter a responsabilidade com os critérios sobre cada uma das etapas do processo, inclusive nos mecanismos legais de consulta, como colegiado de curso, no qual os/as estudantes são representados/as.

Não objetivamos vitimizar o/a aluno/a no processo avaliativo, mas destacar convergência, mediada por diálogo que reflita formas avaliativas norteadoras da prática pedagógica. Nos respaldam as ideias de Santos e Mortimer (2011) quando reforçam a sala de aula como espaço de comunicação.

### 3.6 Vivência 6

Apresento uma última experiência vivenciada fora da sala de aula, mas que também, está relacionada à perspectiva da heterogeneidade da comunicação, sinalizada pelo silenciamento.

Para acrescer algo mais a respeito da introjeção do silêncio, aqui refiro-me a outro aspecto da heterogeneidade comunicativa. Os escritos de banheiros,

---

<sup>3</sup> Conforme Freire (2011) no livro *Pedagogia da autonomia*, a principal tarefa das instituições de ensino deve ser a de favorecer a autonomia e libertar o estudante da opressão para um lugar de fala. Práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia possibilita que o/a aluno/a sinta-se responsável por seu próprio percurso formativo, com espírito crítico e tolerante na sociedade.

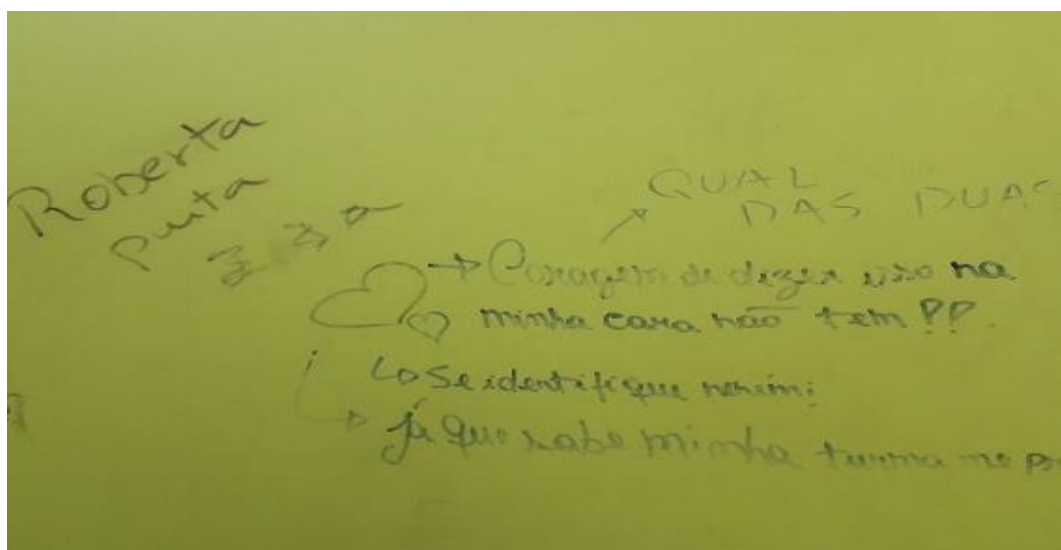
denominados por Teixeira e Otta (1998), como escrita latrinália, ou seja, inscrições produzidas em banheiros públicos, podem ser encontrados em paredes, portas, espelhos de banheiros de diversas culturas. Nesse contexto por nós evidenciado, foram observados em banheiros femininos de escola pública, do IFAL Instituto Federal de Alagoas – Campus Maceió.

Esse tipo de escrita é classificada como gênero do discurso primário, conforme Bakhtin (1979), porque acontecem em situações comunicativas do cotidiano. Alves (2014) acrescenta que são letramentos vernaculares, pois não são regulados por instituições sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.

Em nossas observações, a maioria dos escritos é anônima e nos atraíram a atenção por retratarem inquietações não verbalizadas. Existe um silenciamento, cujos fatos não foram debatidos ou explicitados satisfatoriamente, quer nas relações interpessoais, quer nos momentos de convívio diário na sala de aula. Conforme Alves (2014), o conteúdo dos grafitos de banheiros, área de privacidade, principal característica do espaço onde analisamos a produção dos grafitos busca interação com os interlocutores e manifestam facetas do comportamento do indivíduo.

Para Teixeira e Otta (1998, p. 230), “os grafitos longe de serem meros atos de vandalismo, são modos expressivos para articular questões, adotados por grupos aos quais foram negadas outras vias de expressão pessoal”. Na Figura 4, a seguir, *Silêncios Introjetados*, apresentamos um exemplo de como se manifestam os registros da escrita latrinália:

**Figura 4 – Silêncios Introjetados**



Fonte: Acervo pessoal (2022)

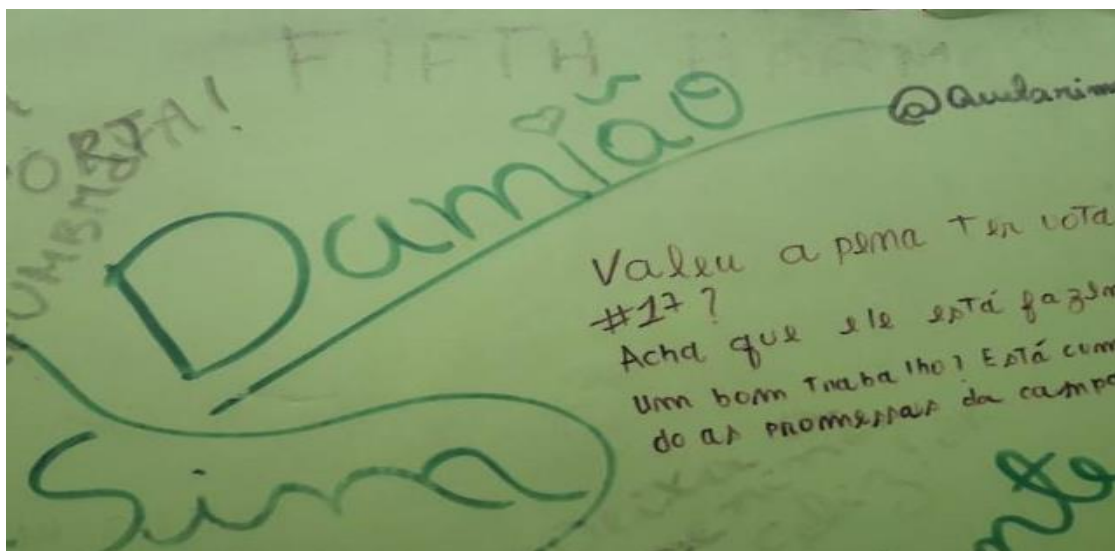
Esses registros, expressos sob diversas temáticas, apresentam identificação ou não e são externados em formas de desenhos, xingamentos, ofensas, desabafos, surgidos provavelmente, pela ausência do não dito, que são guardados, introjetados em múltiplas formas de silenciamento (TEIXEIRA; OTTA, 1998).

Silva (2015, p. 5) registra que os discursos são geradores de sentidos “pela palavra explicitada ou silenciada, estão sempre se (re)construindo, na ordem da linguagem e da palavra, em um movimento dialógico”. O silêncio significa, mesmo quando é utilizado como estratégia para sufocar, camuflar e visa impossibilitar ao sujeito se revelar, contribuir, participar do processo.

Em sequência, ao que denominamos *Silêncios introjetados* (“a”), apresentamos outra imagem, cuja manifestação apresenta como conteúdo temático, um registro político, denunciando por si mesmo, seu contexto macro, referenciada na campanha para a eleição de diretor geral do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, no ano 2019.

O suporte onde o texto se apresenta é estruturada no limite da porta (Figura 5), não possui um estilo pré-definido e se manifesta no nível informal da língua, conforme postula Alves (2014).

**Figura 5 - Silêncios introjetados “a”**



**Fonte: Acervo Pessoal (2022)**

O propósito desse grafito é apresentar um posicionamento e criticidade da escolha feita por alguém, que responde a uma indagação, com aspectos de eleição para diretor

e para a política profissional. Indaga-se com base no argumento ter valido a pena ter votado no candidato eleito, pois esse vem tendo bom desempenho, como segue:

“-Valeu a pena ter votado #17 ?

-Acho que ele está fazendo um bom trabalho, está cumprindo as promessas da campanha.”

Constatam-se: a predominância da escrita vernacular, a forma escrita, um aspecto da heterogeneidade comunicativa e a necessidade de externar o silêncio do não-dito. Nos grafitos registrados na Figura 6 há várias temáticas. Percebe-se um discurso (lado direito) de posicionamento político que dialoga de forma carinhosa ou irônica, com a resposta - ELE NÃO meu amor“; encontra-se também o tema da sexualidade, no exemplo “FODE MALTRATA ESSA PUTA SAFADA”, onde alguém responde – Não é. Ainda alguém que se manifesta com a frase “PARA COM ISSO PÔ”, em tom de repreensão.

**Figura 6 – Silêncios introjetados “b”**



**Fonte: Arquivo Pessoal (2022)**

No diálogo desses grafitos, no registro da escrita, percebemos diversos elementos de organização e ligação entre os textos, como setas, imagem de coração, traços entre os textos, mostrando que o anonimato, amplia a livre manifestação (TEIXEIRA; OTTA, 1998). Os grafitos são um importante material para análise, pois veiculam ideias, expressam fantasia e manifestam comportamentos. Complementado, destacamos que acrescentam à nossa reflexão algumas interações na introjeção dos silenciamentos.

Diante que exposto, das nossas reflexões e embasamentos teóricos, reforçamos que o silenciamento precisa ser compreendido tanto na perspectiva do/a discente quanto do/a docente. É salutar que as licenciaturas, por formarem professores/as, repensem a formação. Conforme Coimbra (2020), três modelos identificam o lugar da formação da práxis docente, a partir dos seus contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos: (i) O modelo conteudista, enraizado nas concepções e práticas docentes atuais; (ii) o modelo de transição, que incorpora a valorização profissional em seu teor e (iii) o modelo de resistência que mantém as práticas como componente curricular e a integralidade da formação, pois valoriza o/a profissional e contribui para uma leitura crítica por e por uma educação transformadora. O/a professor/a que forma professores pode entender e indicar às turmas que muitos saberes serão necessariamente transformados e que a formação permanente é uma necessidade na carreira docente.

Tragtenberg (1985) acrescenta que os saberes ensinados se baseiam em práticas fundamentadas na vigilância. Além de o/a professor/a monitorar as turmas, ele/a próprio/a é fiscalizado/a na sua prática de ensino, a partir das rotinas burocráticas nas áreas administrativa e pedagógica das gestões escolares. Outro aspecto na formação do/a professor/a, conforme Silva (2009), relaciona-se às diferenças entre a prática do/a aluno/a — o exercício de procedimentos metodológicos de aprendizagem — e prática do/a professor/a, efetivada no ensino de conteúdos teóricos e metodológicos. Isso ocorre com procedimentos didáticos necessários, mas que, nem sempre atendem ao que é a prática do ofício, que resulta da experiência, do hábito.

Silenciar dizeres é calar outros sentidos; assim, para uma docência inserida em seu real papel educativo, é relevante ampliar horizontes, diversificar olhares, permitir riscos, deixar fluir escritos e diálogos. No entanto, as barreiras de tempo, espaço e burocracias integram a prática de ensino. Torna-se, portanto, desafio regular nas instituições de ensino, inserir como prioridade o respeito às diferenças e a adequação do que é prática discente e os diversos papéis que compõem o processo formador docente.

A exemplo do que acontece em muitos espaços, nos quais a educação não é prioridade, há ativismos que se sobrepõem a interesses governamentais, incomodam, como o acontecimento Malala Yousafzai, paquistanesa, Prêmio Nobel da Paz, em

2014, aos 17 anos, reconhecida internacionalmente por defender o direito das mulheres ao estudo. Vítima de atentado, tentaram silenciá-la dando-lhe um tiro na cabeça e em seu primeiro pronunciamento público, destacou: “Nossos livros e canetas são as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo” (YOUSAFZAI, 2013, p. 324). Malala é um exemplo de silenciamento imposto, imantado por quem usa a força do poder para calar o outro.

Analisar a profissão docente não se traduz em tarefa fácil, suas peculiaridades teóricas e práticas, aliadas a aspectos como economia, política, modulações culturais e tecnológicas são fatores que diferenciam o exercício da profissão docente. Na sociedade moderna<sup>4</sup>, frente a novos paradigmas, há uma necessidade de se rever o processo educativo, bem como uma reflexão sobre a postura dos educadores no contexto da sociedade atual (BOSCO FILHO; MAINERE, ARAÚJO, 2016).

O/A professor/a é de grande importância, conforme indicam Elias; Zoppo; Gilz (2020, p. 34), pois realiza o “elo entre aprendizagem e aluno e necessita de atualização constante frente às demandas [...] nos diferentes contextos educacionais”. Tal questão, inclui pensar a formação docente na sociedade contemporânea e os desafios de trocas entre os distintos grupos com os quais atua.

A docência precisa ser compreendida em sua totalidade, pois não é um processo homogêneo. Cada profissional tem saberes e experiências. Elias et al. (2020) indicam que não há receitas prontas, pois são construídas dentro da própria escola. Concluimos, assim, que os estudos apresentam, de forma consistente, a relevância sobre interações entre professores/as e alunos/as, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e evolução dos grupos.

---

<sup>4</sup> Conforme Giddens, (1991 p. 11) a Modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII. O conceito de Pós-moderno, implica uma revisão na concepção de ciência moderna e que, através da razão apresenta o conhecimento da verdade. Já a Modernidade considerada como Tardia ou Reflexiva é considerada processo de mudanças ininterruptas que afeta as bases da sociedade ocidental, implicada por incertezas cada vez mais ampliadas em cenários que mesclam discursos falsos a verdadeiros.

## CONCLUSÕES

Este trabalho resulta de reflexões realizadas ao longo de quatro anos, portanto possíveis a partir da articulação de saberes obtidos ao longo do Curso de Letras-Português, articulados com vivências anteriores. As discussões apresentadas incluíram a heterogeneidade da língua e o entendimento reflexivo sobre o silêncio como relação e parte integrante da língua. As teorias linguísticas e pedagógicas aprendidas foram essenciais para entender que práticas educativas podem afetar o modo de aprender e de ensinar.

O estudo exigiu apoio teórico em diversos autores, que trazem consonância de pensamentos nas proposições retratadas. Desenvolver este trabalho me permitiu entender a relação dialógica do silêncio como elemento da comunicação e interação na construção do conhecimento. A realidade me revelou que há continuísmo de práticas educativas favorecedoras de silenciamento. Para entender, foi necessário investigar noções de poder e de controle.

Nossas reflexões nos direcionam ainda para a formação de professores, na qual se inclui a nossa formação, cujo caminho para promover novos olhares se apresenta urgentemente. Por estarmos sendo formados para o exercício da profissão de professores, precisamos entender que somos parte dessas mudanças. Não estigmatizamos quaisquer professores ou sua adoção pedagógica, pois nos reconhecemos como profissão que precisa refletir continuamente sobre as práticas em sala de aula, espaços de troca interacional com multiplicidade de saberes.

O não dito, quase sempre, demonstra limitação e tolhimento da liberdade de expressão. Os Cursos de Licenciatura em Letras, vetores de formação educacional, urgem identificar a necessidade de refletir sobre comportamentos de seus formadores, e sobre o que se traduz como referencial de ensino. As aprendizagens, que se refletirão no perfil dos egressos, é parte das mudanças que se fazem necessárias.

Os resultados da pesquisa indicaram que há heterogeneidade também no silêncio, já que indica um descontrole dos sentidos, pois ao elencar uma palavra, há uma infinidade de outras silenciadas. Além disso, os sentidos podem ser apagados a partir dos silenciamentos. Nessa lógica, o conceito de língua se desloca, pois perde sua autonomia absoluta e passa a ter uma autonomia relativa, já que se inclui na

perspectiva de que toda pessoa que emite um determinado discurso, se posiciona a partir de uma realidade histórica (ORLANDI, 2002).

Outro resultado que se verificou foi entender o "chão da escola" como lugar de apropriação da interação dialógica e de percepção da historicidade. É tarefa de professores, inclusive em formação, aprender a ensinar, aprender a aprender e incentivar aprendizagem, em um processo de formação de sujeitos, de cidadãos. Então, mantemos a pergunta: Como estamos sendo formados e como nos formamos?

O conhecimento que vamos acumulando ao longo da vida não se restringe aos campos teóricos nos quais atuamos, mas incluem aspectos da própria existência. Deste modo, a ciência pode ser compreendida também como um discurso heterogêneo por excelência, inclusive autobiográfico, sobretudo quando entendemos que as formas como compreendemos a existência se une ao que estudamos (OLIVEIRA, 2008).

As pesquisas nos indicaram o silêncio como parte constitutiva da linguagem, pois as relações de poder na sociedade podem ocasionar mutismo na sala de aula. Convém entender que gestões de ensino podem ter diferentes posicionamentos sobre relacionamentos humanos, a partir da religiosidade, do militarismo ou da lógica laica (ORLANDI, 2002; BARTHES, 2013).

Tais posicionamentos podem ou não priorizar a lógica metódica sem reflexão ou a capacidade crítica e mesmo a imposição de limites, em processos criativos. Podem-se definir algumas dessas práticas, por vezes publicizadas, como censura ao que se diz, ao modo como se veste, ao estilo de cabelo, à religião etc., o que compromete o ensino-aprendizagem e atravessa a cultura.

Desde o início dos estudos, questionava-me: Por que vozes são silenciadas, quando precisamos estimular ideias para uma comunicação mais humanizada dentro do processo de formação docente no Curso de Licenciatura em Letras-Português? Os resultados indicam que são muitas as questões que derivam do problema e que exigem, de alunos/as e professores/as, o constante interesse para investigar e analisar a complexidade do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, refleti também que o tempo de uma aula inclui limites aos que tomarão a palavra, professores/as ou alunos/as, sendo algo relevante a ponderar.

Cuidemos, portanto, que o silêncio integre as palavras, conforme sua essência, de modo que a sala de aula seja espaço barulhento de aprendizagens, mesmo quando não sejam emitidas palavras.

## REFERÊNCIAS

**ALMA LONDRINA.** Figura 2, Episódio1, 22.mar.2021. Projeto “Arte Estranha” sobre os sons do silêncio através da interpretação de diferentes artistas, da rádio web Alma Londrina. Londrina: Prefeitura de Londrina; Secretaria Municipal de Cultura. Disponível em <https://almalondrina.com.br/acervo-programas/>. acesso em: 22.ago.2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** 3ª ed. Lisboa; São Paulo: Editorial Presença; Mastins Fontes, 1980.

ALVES, Luana Santos. **Abrindo as portas:** O que entra nos grafitos de banheiros? Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17128/1/Monografia%20de%20Gradu%C3%A7%C3%A3o%20%20%281%29.pdf>, acesso em: 02 junho 2022.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino:** Outra escola possível. São Paulo; Parábola Editorial, 2009. [Estratégias de ensino, vol.10].

APARICI, Roberto. Comunicação e Web 2.0 In: APARICI, Roberto (org.) **Conectados no Ciberespaço.** São Paulo: Paulinas, 2014. p. 25-36.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas:** As não coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cutrix, 2013.

BLOG 365FILMES. Imagem do cartaz do filme Silêncio dos Inocentes. Disponível em <<https://www.blog.365filmes.com.br/search?q=Sil%C3%A7cio+dos+Inocentes>>, acesso em 13 Maio2022.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso.** Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Educitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARBOSA, Christiane Jaroski; BORBA, Mari Teresinha Panni de. Silêncio dentro da sala de aula. **Revista FACED** nº 20, jul-dez. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 83-98. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/3611/4407> >, acesso em 02.Mai.2022.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagens. In: **Linguagem & ensino**, vol. 13. N. 2. Pelotas: PPG em Letras/Universidade Federal de Pelotas, 2010. Disponível em

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15372>>, acesso em 02 Maio 2022.

BONARCOCI, Ricardo [Ilustração de Lya Luft]. Livro Perdas & Ganhos: o best-seller de Lya Luft. In: **Blog Bonas Histórias**. 14.out.2017. Disponível em <[Livros: Perdas & Ganhos - O best-seller de Lya Luft \(bonashistorias.com.br\)](https://bonashistorias.com.br)>. Acesso em: 02.02.2022.

BOSCO FILHO, João; MAINERI, Marilissa Maciel; ARAÚJO, Rosângela Symara Lima. Para além do pensamento domesticado: reflexões sobre docência e educação superior no contexto da saúde. **Paradigma**, Maracay, v. 37, n. 2, p. 195-208, dic. 2016. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-2251201600002000158&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-2251201600002000158&lng=es&nrm=iso). Acedido em 20 mayo 2022.

CAMPINHO, Rosemary Lapa de Oliveira. **O silenciamento e o livro didático nas aulas de leitura no ensino médio da rede pública de ensino**: um estudo de cunho etnográfico. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2007. [Dissertação de mestrado]. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11456/1/Rosemary%20Lapa%20de%20Oliveira%20Campinho.pdf>>, acesso em 28.jul.2022.

CAVALCANTI, Zélia. **Livros etc.** [Cadernos da TV Escola]. Brasília:Ministério da Educação e do Desporto; Secretária de Educação à Distância, 1996.

CAVALCANTI, R.J. de D.; GAIA, R.V. A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL OFICINA PARA CADERNO DE NARRATIVA AUTOBUOGRÁFICA: REFLEXÕES E PRÁTICAS DE UMA DOCENTE A EBTT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.],v.1,n.18,p.e9060,2020.DOI: 10.15628/rbept.2020.9060. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9060>. Acesso em: 20 maio.2022.

CERICATO, Itale Luciene. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **ESTUDOS RBEP**, Vol. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647> >. Acesso em 01 junho 2022.

CLOUTIER, Jean. História da Comunicação: a história da comunicação é cumulativa. In: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

COUTO, Mia. **O Outro pé da sereia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e 91731, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731> Acesso em: 01.junho 2022.

COOPERMITI. Salvador Dalí, surrealismo e o cartaz. [Plano de aula de Mayara Mattar]. Disponível em < <https://coopermiti.com.br/educacao/salvador-dali-e-o-surrealismo/> > acesso em 02 Maio2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. CONCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.29, n. 57, p. 29-44, jan./mar. 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000100029&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100029&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 20.maio.2022..

FERREIRA, Leda Leal. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. CSP Cadernos de Saúde Pública, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00049018>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4ª Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Talvacy Chaves de; LACERDA, Juciano de Sousa. A Pedagogia da Autonomia de Freire e a Autocomunicação de Massa de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. Intercom: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. 44 (3) 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442021308>. Acesso em: 17.10.2022.

GAIA, Rossana. **Entrevista** concedida exclusivamente para a pesquisa em 25.ago.2022.

GAIA, Rossana Viana. **A política na mídia e a mídia política**. Maceió: Edufal, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2ª ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

KÁPLUN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.) **Educomunicação**: Para além do 2.0. p. 59-80.

LEMONS, André. Mídia, tecnologia e educação: atores, redes, objetos e espaço. In: LINHARES, R. N.; PORTO, C.; FREIRE, V. (orgs). **Mídia e educação**: espaços e (co)relações de conhecimentos. Aracaju: Edunit, 2014.

LUFT, Lya. **Perdas & Ganhos**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MAGELA, Geraldo. **Aprendizagem Dialógica e Princípios**. Material elaborado pelos concluintes da certificação de formadores em comunidades de Aprendizagem realizado em 2015. p. 6-29. Disponível em <[4283a897696d8c36fe007f4fe8a975dc.pdf \(comunidadeaprendizagem.com\)](https://www.comunidadeaprendizagem.com/4283a897696d8c36fe007f4fe8a975dc.pdf)>, acesso em 2 Maio 2022.

MELO, Josélio Monteiro de. Conversando sobre cidadania. p.11-16. In: MALUF, Sheila Diab (org.). **Reflexões sobre a prática docente**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e Ensino: Políticas de fechamento. In.: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012. P. 273-306.

MENDES, RODRIGO SILVA. PROFISSÃO PROFESSOR: DOCÊNCIA, FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1683>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MENSAGENSCOMAMOR. Frases de Leão. Silêncio. Disponível em: <<https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/184052>> Acesso em: 11.11.2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento complexo**.4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORATO, Edwiges Maria. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. In: LAPLANE, Adriana Frizman. **Interação e silêncio na sala de aula**: o silêncio como veiculador de sentido e interação. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 77 ed. Injuí; Unijuí, 2001. p. 289-293. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400016>>, acesso em 16.ago.2022.

NASCIMENTO, Kelen Braga; SEIXAS, Carlos Eduardo. **O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil**: apontamentos da última década de pesquisas. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/0-adoecimento-do-professor-daeducacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 01 junho 2022

NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves. **A Comunicação Professor e Aluno numa perspectiva freiriana**. Maringá: Secretaria do Estado da Educação. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_uem\\_ped\\_md\\_sueli\\_aparecida\\_alves\\_do\\_nascimento.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uem_ped_md_sueli_aparecida_alves_do_nascimento.pdf)>, acesso em 16.ago.2022.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em <<https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-07.pdf>>, acesso em 10.Ago.2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p. 1109-1133, out./dez. 2017. Acesso em: 01.junho 2022. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/198053144843> >, acesso em 28.jul.2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação da Aprendizagem na Universidade. Avaliação da Aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol. 9, n. 1, p. 37-46,2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100004>. Acesso em 01 junho 2022.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p.31-54, jun.2005. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-6975200500010000&ing=p&nmr=iso](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975200500010000&ing=p&nmr=iso). Acesso em: 29 maio 2022.

SANTAELLA, Lucia. Especial: As novas mídias e o ensino superior  
Desafios da ubiquidade para a educação. In: **Ensino Superior Unicamp**. Campinas: UNICAMP, 04/04/2013. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>, acesso em 14.set.2022.

SANTOS, F. M. T. dos; MORTIMER, E. F. Comunicação não-verbal em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4181>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª edição revista e atualizada. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Marilda da. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109316/ISBN9788598605975.pdf?sequence=2&isAllowed=y> >. Acesso em: 01 junho 2022.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Vozes que silenciam, Silêncios que ressoam: As (Des) venturas da Escrita na Universidade**. ANPED, 2015. Disponível em

<<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/vozes-que-silenciam-silencios-que-ressoam-desventuras-da-escrita-na-universidade>>, acesso em 16.ago.2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Renata Plaza; OTTA, Emma. Grafitos de banheiros: um estudo de diferenças de gênero. **Estudos de Psicologia**, 1998 3(2). p. 229-250. Acessível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200004>>.

TORRES FILHO, João G. **Memórias sobre práticas de ensino em Unidades de Internação Masculina e Feminina** [TCC]. Maceió: Ifal/ Curso de Letras-Português, 2022.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Revista Lua Nova**, 1 (4), mar.1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9jgbzxlgggLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 junho 2022.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação e Textualidade. In OSAKABE, Haqira; MAYRINK, Maria Laura ; SABISON; FIAD, Raquel Salek (Organizadores) **Texto e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, nº 38, set/dez 2010. Curitiba: Editora UFPR, 2010. P. 219-235. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>, Acesso em: 31 maio 2022.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

**Anexo 1**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
Alagoas

Reitoria

# **PORTARIA NORMATIVA Nº 3/IFAL, DE 21 DE FEVEREIRO DE 2022.**

## ANEXO A — Termo de Autorização para Publicação Eletrônica

Termo de Autorização para Publicação Eletrônica (formato digital) dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos, do Instituto Federal de Alagoas no Sistema de Bibliotecas do IFAL.

Eu, Maria Lêda de Oliveira Chagas Almeida titular

dos direitos autorais da publicação abaixo citada, com base no disposto na Lei nº 9610/98, mediante o presente documento, o qual já foi defendido e aprovado pela banca examinadora. Autorizo a Biblioteca a disponibilizar por tempo indeterminado ao alcance do público, de forma gratuita, sem ressarcimento dos direitos autorais, o documento, em meio digital no site do Instituto Federal de Alagoas, bem como na rede mundial de computadores, para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, com o intuito de divulgação da produção científica do IFAL, a partir desta data.

### **1. Tipo de trabalho**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI)

Graduação  Especialização  Mestrado  Doutorado

Artigo Científico  Projeto de pesquisa  Relatório de pesquisa

Outros:

## 2. Autorização

Total

Parcial

Descrever qual a parte do trabalho que será publicado

---



---

## 3. Autor(es) do trabalho

Autor 1: Maria Lêda de Oliveira Chagas Almeida

Endereço: Rua Imbuia nr. 278, Condomínio Jardim do Horto II - Bairro Gruta de Lourdes

CEP: 57052-555 Cidade: Maceió UF: Alagoas

Matrícula: 201700180-2 Curso Licenciatura em Letras-Português Telefone: (82) 98824.5040

E-mail(s): ledachagas1311@gmail.com

Autor 2

---



---

Endereço: \_\_\_\_\_

---

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

UF: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_ Curso

---

Telefone: ( \_\_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_ E-mail(s):

---

## 4. Identificação do trabalho

Título : Heterogeneidade da Comunicação em sala de aula: Reflexões sobre o silêncio

Orientador: Dra. Rossana Viana Gaia

Coorientador: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data de defesa: 05/ outubro / 2022

Área do conhecimento: Língua Portuguesa. Ensino.

Membros da banca: Dra Cleide Calheiros da Silva e Dr. Ricardo Jorge de Sousa  
Cavalcante

Programa/Curso: Licenciatura em Letras-Português

Palavras-chave: Heterogeneidade. Silenciamento. Diálogo. Comunicação

## 5. Assinaturas

Autor<sup>1</sup>(a): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ciente do(a) Orientador(a):



Maceió – Al 28, de novembro de 2022.