

O OLHAR DA SEMIÓTICA FRANCESA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NA SALA DE AULA

THE FRENCH SEMIOTIC LOOK INTO THE CLASSROOM POWER RELATIONSHIPS

Neliane Raquel Macedo Aquino¹

Bruno Gomes Pereira²

Resumo: *Este trabalho tem como objetivo analisar como as relações de poder em sala de aula são estabelecidas a partir da relação entre professor e aluno. Para isso, construímos um percurso teórico-metodológico no qual problematizamos questões ligadas às relações de poder na sala de aula, sendo esta um contexto de interação mediado pela linguagem. Estamos inseridos no campo de estudos da Semiótica Francesa (FONTANILLE, 2007; LANDOWSKI, 2009; BARROS, 1994), tendo em vista que este aporte teórico contribui para a discussão sobre interação entre sujeitos diversos em uma dada construção de sentidos. Nossa pesquisa é do tipo participante, uma vez que os dados foram gerados em uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio, de um instituto federal, durante aulas de Língua Portuguesa ministradas pela primeira autora deste artigo. Tentamos estabelecer um diálogo crítico entre concepções teóricas de diferentes pesquisadores, por meio da discussão de situações recorrentes no âmbito da sala de aula. Tentamos perceber, de forma mais completa ou complexa, essas relações de poder. Assim, compreendemos que tais relações ocorrem de maneira assimétrica, o que distancia, do ponto de vista discursivo, professor e aluno. Acreditamos, ainda, que este distanciamento é decorrente de uma relação de poder conflituosa no contexto linguístico em questão.*

Palavras-chave: *Interação; relações de poder; manipulação.*

Abstract: *This paper aims to analyze how the power relations are established in classroom from the relationship between teacher and student. For this, we developed a theoretical and methodological approach in which we question issues related to power relationships in the classroom, that is a context of interaction mediated by language. We operate in the field of study of the French Semiotics (FONTANILLE, 2007; LANDOWSKI, 2009; BARROS, 1994), considering that this theoretical framework contributes to the discussion of interaction between different subjects in a given construction of meaning. Our research is a participant type one, since the data were generated in a class of high school of a federal institute, during Portuguese classes taught by the first author of this article. We try to establish a critical dialogue between different researcher theoretical conceptions, through the discussion of recurring situations within the classroom. We try to understand, in a complete or complex way, these power relations. Thus, we understand that such relationships occur asymmetrically, which distance, in a discursive point of view, teacher and student. We also believe that this gap is due to a conflicting power relations in the linguistic context.*

Keywords: *Interaction; power relationships; manipulations.*

¹ Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína. Professora efetiva de Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus* de Imperatriz (MA). Imperatriz, Brasil, e-mail: nr.macedo@hotmail.com

² Doutorando em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína. Bolsista CAPES. Araguaína, Brasil, e-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com

Introdução

A semiótica representa uma perspectiva englobante como teoria que em muito pode contribuir com as análises e interpretações de texto de gêneros discursivos³ diversos. Mais recentemente, a Semiótica se volta também para a investigação do sentido em alto, constituído nas situações, nas interações. Ela proporciona um novo olhar de possibilidades semânticas que vai além do compreender, uma vez que nos ajuda a entender o próprio fazer em sociedade por meio da linguagem. Dito isso, afirmamos que é parte fundamental, para a semiótica, a interação que ocorre em diversos (con) textos.

O ponto de análise aqui é justamente essa interação promovida no cotidiano enquanto objeto de análise. Não uma interação qualquer, mas aquela que ocorre entre professores e alunos, entre os participantes do contexto de sala de aula. Escolhemos esse ponto porque, por muito tempo, e por muitos motivos, vem-se estudando o fator interação nessa relação. Procuramos, então, observá-la com o olhar da semiótica para, quiçá, possibilitar novas reflexões sobre o processo de ensinar e aprender.

Nesse ínterim, são de destaque as relações mantidas pela comunicação em sala e que se projetam pela imagem do professor como autoridade; justifica, dessa maneira, várias relações de manipulação entre professor e alunos. O que se pretende é, pois, sob a luz da semiótica, enxergar as relações de poder que são promovidas em sala.

Para fundamentar teoricamente este artigo, partimos da ideia de poder encontrada no âmbito dos estudos semióticos da linguagem, de origem francesa, uma vez que tal área dos estudos linguísticos se preocupa em investigar práticas discursivas que medeiam relações de empoderamento. No processo de interação, a semiótica francesa entende que o conceber do poder a algo ou alguém extrapola as barreiras puramente linguísticas, encontrando em razões ideológicas elementos que impulsionam uma relação assimétrica, sobretudo no que se refere à sala de aula. Para tanto, recorreremos a alguns teóricos franceses defensores dessa corrente, tais como Fontanille (2007) e Landowski (2009), bem como de alguns semioticistas brasileiros como Silva e Reis (2012) e Barros (1994). Além disso, procuramos também manter uma articulação com os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991), pois acreditamos que estas

³ A concepção de gênero discursivo que apresentamos aqui condiz com os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995), ao tratá-lo como manifestação sociointerativa da linguagem marcada histórica e ideologicamente.

relações de poder não ocorrem apenas no nível discursivo, mas também ideológico da linguagem.

Consideramos que tais relações de poder constituem um campo fértil para análise no campo linguístico, sobretudo para as áreas dos estudos discursivos, uma vez que são práticas discursivas que caracterizam o contexto cultural e situacional da sala de aula. Portanto, entender que o empoderamento compreende um desencontro entre aluno e professor pode nos ajudar a (re) pensar a prática pedagógica, ressignificando-a, conseqüentemente.

Os dados desta pesquisa foram gerados a partir de observações feitas pela primeira autora deste artigo, quando a mesma ministrava a disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio, constituída por 35 alunos devidamente matriculados. A instituição de ensino que ofertou essa disciplina é um instituto federal, localizado em uma cidade no interior do Maranhão. Assim, as falas dadas como exemplo foram incentivadoras para a discussão que tentamos travar neste artigo.

Além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, este artigo é constituído pelas seguintes seções: *O Olhar da Semiótica*, *Questões de Interação*, *Interacionismo de Vygotsky e Semiótica Francesa: Confluências Teóricas e Alguns Questionamentos para Análise*.

1 O olhar da Semiótica

Para a análise que propomos, algumas noções da Semiótica são necessárias. Primeiramente, a Semiótica de que trata esse trabalho é a de linha francesa, discursiva. De acordo com Barros (1994, p.5) “a semiótica insere-se, portanto, no quadro das teorias que se (pre) ocupam com o texto”. O texto, nessa concepção, é um todo de sentido presente em um contexto sócio-histórico.

Além disso, do ponto de vista do plano do conteúdo, os significados do texto são materializados a partir de uma sequência linear de sentidos que, na concepção dos estudos semióticos, recebe o nome de percurso gerativo de sentido, maneira pela qual podemos buscar “o que o texto diz” e “como faz para dizer o que diz” (BARROS, 1994). Dentre os níveis estruturantes do sentido, o sujeito tem papel essencial. É na relação entre sujeito e objeto ou entre sujeitos que caminha o percurso do ponto de vista de uma narratividade, sendo sujeito e objeto concebidos como papéis actanciais.

Por fim, para essa análise, é necessário reconhecer o sujeito enquanto aquele que promove o discurso, o enunciador pressuposto. Toda enunciação tem uma orientação persuasiva, visando a levar o enunciatário (a quem o dizer se orienta) a crer no que se diz. Trata-se, portanto, de pensar uma narrativa nas relações entre enunciador e enunciatário, sendo o primeiro o destinador (o que faz fazer, faz crer, faz aderir a um universo de ideias), o segundo, o destinatário (que vai ou não aderir à persuasão proposta). Sendo assim, é de destaque as relações estabelecidas de manipulação entre os atores de sala de aula promovidas por meio da interação na comunicação.

É importante explicarmos que a ideia de atores que trazemos à baila corresponde a objetos de natureza humana e não-humana, os quais se interagem no contexto de sala de aula e, com isso, semiotizam situações discursivas carregadas de ideologias (LATOUR, 2012). Acreditamos que essas relações entre atores de naturezas distintas contribuem para a construção de uma espécie de teia, a qual versa diretamente sob os processos de ensino e de aprendizagem.

Como assevera Barros (2012, p.29), esses sujeitos, marcados pelo discurso, podem participar de dois tipos de relações: “entre sujeito e objeto, relação que simula a do homem com o mundo, sobre o qual age; entre sujeitos, relação que simula as de comunicação e interação entre os homens”.

Essa relação entre sujeitos, vista sob a perspectiva do professor e aluno, é uma relação de interação para a semiótica. Há, dessa maneira, vários tipos de interação:

- Tentação: em que são apresentados valores que o destinador julga que o destinatário deseja.
- Intimidação: em que são apresentados valores que o destinador acha que o destinatário teme e quer evitar.
- Sedução: em que são apresentadas imagens positivas do destinatário e de sua competência, e que o destinador considera que o destinatário queira confirmar e manter.
- Provocação: em que são apresentadas imagens negativas do destinatário e de sua competência e que o destinador acredita que o destinatário queria afastar. (BARROS, 2012, p.28-29)

Expomos, adiante, algumas considerações necessárias sobre a perspectiva da teoria interacionista que fundamenta as relações de poderes em sala de aula como parte da interação que ocorre nela. Essas ideias são relevantes para o entendimento da análise que propomos posteriormente.

2 Questões de interação

O interacionismo é uma teoria de aprendizagem que foi desenvolvida a partir de alguns estudos sobre a importância da relação entre sujeitos para a aquisição de conhecimento. Vygotsky (1991) é enfatizado como o propiciador dessa teoria a partir de estudos que realizou e principalmente devido a sua abordagem da zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, não é só o que foi aprendido que interessa pesquisar, mas o que podemos aprender a partir do potencial que temos para aprender. Nesse contexto, aquele que já sabe e auxilia o que não sabe tem papel fundamental na aquisição de conhecimento.

Ao trazer essa teoria para a sala de aula, os teóricos visam demonstrar o papel que a interação pode ter em sala. A importância da relação entre professores e alunos e como esse caminho deve ser traçado com cuidado e planejamento.

No ambiente de sala de aula, costumamos dizer que o aluno aprende o conhecimento sistemático. Mas, esse conhecimento sempre sofrerá interferência do conhecimento que ele adquire fora da sala e até mesmo dentro dela, pois não é só com o conhecimento sistemático que o aluno está em contato.

A sala de aula é mundo de vivência e, portanto, de interações que acompanham o aluno durante muito tempo e o ajudam a determinar diversos comportamentos. Segundo Prahbu (1992), ela é um encontro de personalidades humanas que se apresentam como atores sociais e estão em constante exercício de seus papéis: ser aluno, ser professor, ser amigo, ser inimigo, ser brincalhão, etc. Todos esses papéis são afirmados por meio da interação promovida entre os atores.

Portanto, devemos lembrar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo intelectual através do qual as crianças – no caso, os alunos – penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p.59). Por isso, a interação é fator relevante para as práticas de sala de aula. Assim é que o “aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1991, p.60-61).

Os poderes que professor, escola e até o aluno têm são partes da interação promovida e complexificam as relações em sala, gerando os encontros e os desencontros que temos tipicamente, já que somos diferentes. Percebemos as relações de poder do professor com o aluno como fatores inerentes ao processo de ensinar e aprender.

Será analisada, agora, a perspectiva dos poderes em sala de aula atribuídos na teoria interacionista sob o olhar da sintaxe narrativa da semiótica. Os poderes expostos nesse trabalho são classificados por French & Raven (apud RIBEIRO, BREGUNCI, 1986). Escolhemos as relações de poder porque, sendo a sala de aula ambiente de constante observação de manipulação, são os próprios poderes que asseguram tal imagem.

3 Interacionismo de Vygotsky e Semiótica Francesa: confluências teóricas

Propomos, agora, um olhar diferenciado sob os aspectos da interação em sala de aula que comunguem perspectivas do interacionismo, teoria que procura expor o “fazer” de sala de aula, promovida a partir de alguns estudos de Vygotsky (1991) e a interação em Semiótica, tendo em vista as relações de manipulação.

Começamos por lembrar que a sala de aula é um evento complexo de diversificada natureza. Ele, o evento, realiza-se por meio da interação entre os atores professor e alunos, vistos na semiótica como actantes. No discurso promovido entre eles, permeiam várias ações.

Na visão do interacionismo, a sala de aula é um encontro de personalidades humanas (PRAHBU, 1992) porque, sendo composta por pessoas diferentes, que possuem personalidades diferentes resultantes da reflexão e transformação de valores e características as quais tiveram contato, estabelecem relações variadas, às vezes conflituosas, e são determinantes essas pessoas para a formação das características assumidas pela escola, grupo social do qual fazem parte.

Sendo assim, esses actantes promovem os comportamentos tidos como típicos de sala, como a representação da figura de autoridade do professor. Esse reconhecimento se dá através de diferentes formas de interação. Dessa maneira, French & Raven (apud RIBEIRO, BREGUNCI, p. 41, 1986) descrevem que há cinco variáveis comuns do poder em sala de aula: o poder institucional (ou legítimo), o poder coercitivo, o poder de recompensa, o poder referente e o poder de especialização.

Essas variáveis são explicáveis pela própria nomenclatura que recebem: o poder institucional diz respeito à aceitação dos alunos e obediência daquilo que afirma o professor; o poder coercitivo centra-se na punição para possíveis falhas cometidas pelos alunos; o poder de recompensa visa à percepção do aluno a algum ganho que ele possa ter, o qual é proporcionado pelo professor; o poder referente demonstra a aceitação da autoridade do

professor e na sua identificação com este último; e o poder de especialização é o entendimento de que o professor tem certo conhecimento especializado.

Podemos descrever melhor essa noção de poderes por meio dos tipos de interação da semiótica descritos por Barros (2012), mencionados anteriormente. Para ela, a teoria semiótica demonstra que “toda forma de comunicação é uma forma de manipulação e, dessa forma, são utilizados pelo destinador diferentes modos de persuasão” (p.28).

Observamos que o poder institucional é assegurado pelo contexto escolar e muitas vezes estabelecido por meio de intimidação, já que comumente temos a figura do professor como alguém que pode reprovar o aluno e este quer evitar que isso aconteça. Para tanto, no ensino tido muitas vezes como tradicional esse poder pela intimidação foi amplamente utilizado para tentar manter os alunos de forma comportada e passiva, obedientes ao professor.

Dessa maneira, afirma Souza (2004, p.72) que, “segundo uma visão tradicionalista, costuma-se atribuir ao professor o papel de autoridade e de participante mais importante do evento”. Esta visão tradicional de traços culturais é reafirmada em vários ambientes de sala de aula, os quais presenciamos atualmente, e está diretamente relacionada à forma como esses tipos de poderes são utilizados pelo professor, principalmente o poder institucional.

Até aqui, atemo-nos a explicar ao leitor algumas questões teóricas sobre relações de poder na Semiótica Francesa e nos estudos de Vygotsky (1991). Na seção seguinte, contextualizamos algumas das situações de sala de aula, nas quais a mediação de poder é explicitada a partir da assimetria entre aluno e professor.

4 Alguns questionamentos para análise

Lembramos que o reconhecimento de autoridade é necessário para que haja o respeito devido entre os participantes do evento. O que devemos evitar é o seu excesso como maneira de manter a ordem, pois a participação dos alunos durante o ciclo da aula também faz parte do processo.

O poder coercitivo, não sendo muito diferente do institucional, também vem pela intimidação, pressuposta pela figura de autoridade do professor. Assim, vejamos a comunicação do tipo:

PODER COMO AUTORIDADE

“se você não estudar, você reprova” e “se você não fizer as atividades, você não ganha os pontos”.

Os exemplos acima sintetizam bem uma relação de poder mediada pela tensão da linguagem em revelar uma voz de autoridade do professor da educação básica. Essa relação conflituosa, conforme Landowski (2009), causa situações disfóricas, nas quais os sujeitos envolvidos são envoltos, mesmo que implicitamente, a uma relação hierárquica. Logo, projeta para o aluno as possíveis punições que ele sofrerá como medida coercitiva.

Essa medida revelou-se, durante a observação da professora, como a mais recorrente em casos de punição do aluno da escola básica. Trata-se, portanto, da ideia de poder como algo punitivo, no qual o mais poderoso, numa escala hierárquica, emite ordens que devem prontamente ser seguidas. Temos, então, uma relação subordinante/subordinado.

E, nesse mesmo contexto, o poder referente é resultante da complexa interação de sala de aula, pois é a partir do momento em que se estabelece a manipulação e o aluno a aceita que temos a formação da cultura da sala de aula, com o reconhecimento da autoridade e das relações programadas.

Ainda, o professor, ao contrário de destacar valores positivos nos alunos, causa certo impacto sobre eles ao ressaltar valores negativos que eles possuem na tentativa de provocar o afastamento desses valores. A exemplo desse contexto, há professores que, tendo duas turmas de igual série, indicam a uma delas que está muito atrás nas notas em relação à outra. O que se quer, ou se pensa querer, então, é fazer com que os alunos estudem mais indicando a elevação da outra turma e acirrando a competitividade – com a desculpa, muitas vezes, de que a sociedade é assim. Porém, há que se tomar cuidado, pois, sendo atores sociais complexos, o efeito pode ser o contrário.

Fontanille (2007, p.273), em *Semiótica do Discurso*, afirma que “a perspectiva da práxis enunciativa é interativa”. Destarte, a interação percorre todo o “fazer” de sala de aula, o qual é mantido pelo discurso. Por isso, é possível sustentar que não é só conhecimento institucional que os alunos aprendem, mas há “infinitas possibilidades que escapam à institucionalização” (SILVA e REIS, 2012). Essa aula, por conseguinte, como muitos esperam, segue um modelo previsto e pré-determinado. É um regime de programação ao qual, às vezes, concordamos ficar.

Temos, ainda, o poder de recompensa que se faz numa relação de tentação, haja vista que o que se quer é demonstrar para o aluno as possíveis recompensas que o professor julga que ele deseja, como:

PODER COMO RECOMPENSA

“se você participar das aulas, você terá pontos qualitativos”.
--

O exemplo acima sintetiza bem a ideia de poder enquanto manifestação discursiva capaz de atribuir ao outro algo que o beneficiará. Trata-se, conforme Fontanille (2007), de uma interação semiotizada por relações de poder por interesse. Essa concepção dissipa a ideia de contribuição espontânea do aluno, sendo, este, movido por interesses particulares. São valores que o aluno quer, mesmo que apenas para chegar a um só objetivo: o da aprovação.

Nesse caso, a aprovação emerge como objeto de desejo do aluno que, induzido pela possibilidade de alcançá-lo, deixa-se levar por um discurso também de cunho persuasivo. Nesse sentido, observamos o distanciamento da figura do professor, tido como aquele capaz de oferecer ao educando seu objeto de desejo, da figura do aluno, que se torna mero reprodutor de forças coercitivas desempenhadas no contexto em que opera.

Portanto, dizemos que, tanto a ideia de poder autoridade, quanto de recompensa fundamentam a imagem de autoridade do professor. Esse poder pode não estar relacionado a uma única forma de manipulação, mas pelas suas inter-relações. De fato, o aluno percebe que o professor tem conhecimento especializado e gera a imagem de autoridade que pode intimidar, tentar, seduzir e provocar.

Analisamos aqui, dessa maneira, o percurso do destinador-manipulador na pessoa do professor, tido como aquele que “é o actante funcional que engloba vários papéis actanciais, entre os quais se encontra necessariamente o de sujeito doador de valores modais” (BARROS, 1994, p.28).

De diversas maneiras, os actantes se relacionam em sala por meio da comunicação. Em alguns momentos podemos ver professores se valendo de uma relação de sedução ao demonstrar que seus alunos são bons ou conseguem realizar a tarefa na tentativa de fazer com que eles queiram manter esses valores.

Nesse entendimento, Landowski (2009, p.48) assevera que:

De acordo com essa perspectiva, interagir se resume em “comunicar”. Não necessariamente por meio de trocas verbais, porque não há dúvida de que é possível fazer-se entender por meio de gestos [...]. Mas, qualquer que seja o modo de expressão utilizado pelo manipulador estrategista, em última análise sempre vem à racionalidade [...] e as motivações da outra parte e, mais especificamente a sua capacidade de avaliação dos valores em jogo (tradução minha).

A aula, nessa óptica, realiza-se de acordo com os valores nela inseridos. O querer-fazer, o poder-fazer e a ação de realizar as tarefas em sala, por exemplo, geram o percurso narrativo esperado no contexto em questão. É a busca do professor pelo ensino e, portanto, pela efetivação na aprendizagem; e a busca do aluno por querer aprender, o qual pode não estar ligado necessariamente ao conteúdo da aula. Isso ocorre porque a aprendizagem está, em várias circunstâncias, ligada à motivação. Esta, por sua vez, não diz respeito só a como se ensina, mas a tudo o que o aluno pode ter contato, como brincadeiras dos amigos, materiais divertidos, celulares, etc. Então, o aluno se curva à atração que desvia da aula propriamente dita em alguns momentos.

Entretanto, espera o professor, em seus enunciados de fazer, que o sujeito aluno se transforme e realize o esperado, que é aprender. Todavia, esse estado do sujeito aluno pode ser conjuntivo ou disjuntivo, determinado pelo “enunciado do fazer que rege o enunciado de estado” (BARROS, 1994, p.20), pela relação que o aluno estabelece com o valor em questão, como a motivação para aprender.

Assim, seguindo o caminho de Barros, o professor, enquanto destinador-manipulador, terá um contrato aceito, bem-sucedido, quando o sistema de valores também for compartilhado pelo aluno, ou seja, ele aceita a manipulação.

Relacionamos, enfim, que esse compartilhamento de valores é responsável pelo contexto de cultura de sala de aula. Gera o que é considerado normal, comum, típico do ambiente. O aluno não estranha, de certa maneira, as relações de poder provenientes dessas características.

Apresentamos, em resumo, o quadro de Barros (1994, p.33) relacionando-o com os poderes aqui examinados, descritos por French & Raven. Compreendemos a relevância da exposição deste quadro neste momento do artigo, pois acreditamos que ele sintetiza bem as concepções de poder que elencamos e analisamos acima.

	Competência do destinador-manipulador	Alteração na competência do destinatário	Poderes em sala de aula
PROVOCAÇÃO	SABER (imagem negativa do destinatário)	DEVER-FAZER	Assegurado pelo poder institucional e referente
SEDUÇÃO	SABER (imagem positiva do destinatário)	QUERER-FAZER	Assegurado pelo poder de especialização
INTIMIDAÇÃO	PODER (valores negativos)	DEVER-FAZER	Assegurado pelo poder coercitivo
TENTAÇÃO	PODER (valores positivos)	QUERER-FAZER	Assegurado pelo poder de recompensa

A provocação representa o momento em que o professor sabe, conhece seu aluno, projeta para o aluno uma imagem negativa do mesmo e espera um dever-fazer, pois, muitas vezes, assegura que a tarefa ou a prova serão feitas por ter autoridade reconhecida pelo estudante e legitimada pela instituição, conforme a concepção de poder enquanto autoridade, capaz de hierarquizar os sujeitos no ambiente na sala de aula, tal como refletimos no primeiro exemplo analisado.

A sedução gera uma projeção de imagem positiva sobre o aluno e espera que ele queira fazer, pois o professor acredita que o aluno quer confirmar a sua imagem. A intimidação apresenta o dever-fazer para o aluno a partir da exposição dos valores negativos que o professor acredita que ele possa querer se afastar, como a reprovação. O professor, então, se expressa pela punição tendo em vista esses valores negativos.

A tentação gera um querer-fazer para o aluno a partir da demonstração de valores positivos que o professor pensa que podem motivar a mudança no aluno. Ele acredita, portanto, que o aluno pode fazer e atribui-lhe uma recompensa quando a ação é realizada, tal como discutimos ao analisar o poder enquanto recurso que gera recompensa, no segundo exemplo exposto.

Considerações finais

Em muitos momentos, percebemos essas relações de manipulação em sala, já que, como afirma Barros (2012), elas perpassam as relações de interação. Porém, às vezes, os poderes são mal utilizados e excessivos e geram situações conflituosas e mal vistas aos olhos de muitos, a motivação se perde, ou pouco se faz para que a aula seja atrativa, ou mesmo para iluminar os pensamentos sobre a importância de estudar.

Acreditamos que essa ideia é reafirmada em vários contextos de sala de aula para os alunos e eles mesmos se sentem fora da zona de conforto quando o professor tenta algo

diferente da programação. Em vários momentos, o professor parece usar somente essa relação de manipulação pela coerção para assegurar também a sua zona de conforto.

A ideia de poder que trazemos aqui se desdobra em duas possibilidades: o poder que advém da autoridade que representa a figura do professor e do poder enquanto recurso para recompensa, que gera a visualização de um objeto de desejo que, na maioria das vezes, é a aprovação. Acreditamos que tais concepções de poder perpassam a sala de aula de maneira implícita, uma vez que os alunos parecem não perceber que estão sendo seduzidos ou persuadidos a fazerem algo que, a princípio, não fariam. Isso porque as relações de poder fogem ao domínio puramente linguístico, atingindo o nível ideológico.

Não afirmamos, contudo, que a escola e o professor são responsáveis pela imagem de instituição aprisionadora que esse ambiente tem. Ao contrário, a própria sociedade acaba reafirmando essa ideia veiculada constantemente na mídia. São, portanto, muito complexas as relações que se estabelecem na escola e a imagem é difícil de ser modificada.

Em suma, o que ocorre é que precisamos sair da zona de conforto e concebermos horizontes de mudanças como algo positivo, tanto para professores quanto para alunos. É preciso, então, uma análise muito mais aprofundada do “fazer” em sala de aula pelos integrantes da escola para que pensemos a melhor maneira de “fazê-lo”.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. Algumas reflexões semióticas sobre enunciação. In: DI FANTI, M. da G.; BARBISAN, L. B. (Orgs.). **Enunciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 25 - 49.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. Traduzido por Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, L. H. O. da; REIS, N. V. dos. Educação como promessa: questões sobre a interação e o sentido em ambientes digitais na perspectiva semiótica. In: PORTELA, J. C.; et al.(Orgs.). **Semiótica: identidades e diálogos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 247-264.

LANDOWSKI, E. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Universidad de Lima, Fondo, 2009.

LATOURETTE, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

AQUINO, N. R. M.; PEREIRA, B. G. O olhar da semiótica francesa sobre as relações de poder na sala de aula. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 04, n. 02, p. 80-92, jul./dez. 2015.

PRAHBU, N.S. The dynamics of the language lesson. Traduzido por Almeida Filho. **Tesol Quartely**, 26 (2), p.79-96, 1992.

RIBEIRO, L. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Interação em sala de aula**: questões conceituais e metodológicas. PROED. Belo Horizonte, 1986.

SOUZA, F. E. de. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizonte**. Brasília, DF: Universidade e Brasília. Ano 3, n.2. p.71-83, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.