

UM DISPOSITIVO PARA GESTOS DE DESLOCAMENTOS NO ENSINO

Maria Onice Payer¹

Introdução

Gostaria de falar de uma experiência conduzida na pós-graduação envolvendo o ensino de língua e a sua investigação, desenvolvida com uma turma heterogênea de professores de língua, em que puderam fazer experiências interessantes de deslocamentos no ensino, enquanto realizavam suas pesquisas². Nessa prática desenvolveu-se um dispositivo de trabalho em que os professores, fundamentados em conceitos estudados no curso, inventaram modos de trabalhar com língua e subjetividade, transformando as “atividades” em gestos, no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, o material e o processo por eles produzidos configuravam o *corpus* da sua pesquisa, motivando-os e agilizando o processo. Neste texto exponho alguns pontos de atenção centrais considerados na experiência, bem como o esquema em que se baseou todo o processo da sua condução.

Os professores trabalhavam em diferentes disciplinas e níveis de ensino, do fundamental ao superior, EJA e um laboratório de novas tecnologias de linguagem para crianças em uma fazenda mineira. As pesquisas foram projetadas inicialmente em uma disciplina, *A língua no processo de ensino-aprendizagem*, e orientadas em uma linha de pesquisa sobre *língua e ensino*, envolvendo a análise de discurso, na pós-graduação em ciências da linguagem.

É preciso, entretanto, antecipar que essa experiência, feita bem antes de 2016, teve um tom propositivo, como aparece nesta apresentação. E resta lidar com o que representa expor uma postura mais propositiva neste momento atual em que, novamente, a crítica e a denúncia retornam à cena como o tom discursivo mais apropriado³. Expor uma experiência de tom mais propositivo ou sugestivo poderia hoje soar um pouco idealista ou otimista demais para o contexto. Deixo aqui aberta a questão, como um modo também de nos perguntar que forma sujeito é essa de que está sendo necessário nos revestir para conseguir dizer algo, de modo a atuar na sociedade neste especial momento sociohistórico. De todo modo, ao refletir sobre essa relação entre a sugestão e a denúncia, pareceu-me que faz sentido também a primeira, que elas podem alternar-se, sendo o nosso objetivo aqui contribuir para pensar a produção de

¹ Doutora em Linguística pela Unicamp, com pós-doutorado em Ciência da Comunicação na *Università di Studi di Genova*, Itália. Pesquisadora Pq2/CNPq.

² Uma primeira apresentação deste trabalho foi feita no Enelin 2015: VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem (Pouso Alegre, MG) e publicada em seus anais com o título *A Aula como espaço-tempo de experimentação da linguagem e sua investigação*. Aquela apresentação destacou a passagem do lugar de professor para professor-pesquisador, ao longo da experiência, marcada na escrita da pesquisa.

³ Em um trabalho anterior (2006) dediquei-me a observar, na escrita acadêmica sobretudo, diferenças entre formas de escrita que produzem um efeito de denúncia – ligadas às formas enunciativas da determinação – e outras que produzem o efeito de propor ou de sugerir sentidos. Ambas guardam relação com aquilo que o sujeito escritor tem como verdade, e com os modos como ele dá a conhecer o que tem como verdade, o que passa pela sua relação com o social.

*deslocamentos*⁴ de sentidos entre formações discursivas, na direção de apoiar aquilo que possa vir a ser pensado, experimentado e dito sempre com consideração ao outro, lidando com o múltiplo e com o heterogêneo, por diferença à saturação do sentido, ao fechamento, à ilusão do preenchimento (argumentativo) que ocorrem nas polarizações discursivas, como formas do confronto. Espero que, se de fato a experiência significar algo propositivo e sugestivo, ela possa levar à possibilidade de vislumbrar caminhos para o trabalho de ensino e pesquisa, nos contatos com o outro, nas interações em torno do conhecimento, em um ensino em que a língua seja “aprendida” com invenção, criação, prazer estético, entre a ética e a responsabilidade.

Uma experiência de ensino e pesquisa via identificações na práxis

Sabemos que há diversos modos de pensar o ensino de língua, e do lugar que falo vou assinalar um investimento que foi um ponto básico no desenrolar dessa aposta: pensar sobre o ensino-aprendizagem como uma práxis, sempre teoricamente embasada e apoiada, sobretudo quanto ao funcionamento do processo das identificações: ao outro (conhecimento), ao sentido, à língua.

Importa dizer que as atividades se passaram em instituições de ensino, onde o que se faz em relação à língua é também parte de um “trabalho” (profissão) cotidiano do professor. Daí pensarmos no “trabalho” (trato, relação) com a língua também como algo que se faz em um cotidiano de trabalho institucional: com suas injunções, seu ritmo e necessidades específicas, estando a escola e seus sujeitos também em contextos próprios – incluindo o seu estado, subjetivo, de (des)ânimo – envolvido no mundo objetivo de um real contraditório.

Sobre essa práxis, há algo crucial a considerar, sobre a relação entre aprendizagem e os processos de identificação. M. Pêcheux (1982, p. 54) diz que não se trata de *aprendizagem por interação* mas de *filiações identificadoras*; Conforme o autor, os objetos dos quais se fala *estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem*. Com essa orientação investimos em compreender como funcionam os modos de identificação no ensino-aprendizagem de língua, não como técnica ou didática, mas como modos inseridos nas práticas. Procuramos, portanto, nesse conjunto de trabalhos com os pós-graduandos, pesquisar sobre *como sustentar o ensino pelos modos mesmos como as identificações se dão, ao passar por absorções e recusas*, no trabalho simbólico, lembrando o que ficou frisado no livro *Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino* (PAYER; CELADA, 2016). Se naquele momento nos interessava especificar certos desdobramentos do processo subjetivo de identificação em relação à língua, também como objeto de ensino-aprendizagem, e destacando “como a inscrição nas línguas acontece enlaçada à subjetivação”, neste momento da

⁴ Neste contexto ressoa, não por acaso, o esforço de pensar tão detalhadamente sobre os *deslocamentos* de sentidos, resultantes das tensões entre as formações discursivas, enquanto uma noção trazida de Pêcheux (1990), e que nos foi possível pensar como “saída” para a reprodução e para os confrontos de sentidos, ao articular semântico-sintaticamente a construção aditiva como “reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos” no título de nossa dissertação (PAYER, 1993).

experiência interessa pensar e investir em produzir deslocamentos nas práticas, sobretudo em contextos heterogêneos, ‘tirando proveito’ do modo como essas identificações acontecem e observando como interferem (ou não) nos deslocamentos de sentido.

Os professores que buscavam formação teórica na pós-graduação perguntavam como poderiam levar as ideias, conceitos e noções para sua sala de aula, sendo que lá as ‘coisas’ não eram fáceis. E então as suas falas eram cheias de angústia. Relatavam um cotidiano de trabalho com a língua desgastante, sem graça, sem desejo. Suas falas tinham com frequência a forma da queixa, do desabafo, do lamento e eram marcadas por elementos linguísticos negativos. Falavam de tudo aquilo que não funciona, do aluno que não aprende, da teoria que não ajuda, do que não podem fazer como professores, dizendo-se impedidos por forças maiores como uma direção escolar ou uma secretaria de ensino. Era um tipo de “crítica” que indicava incômodos importantes a serem ouvidos, mas que precisavam se desenvolver e se transformar em perguntas, questões efetivas para estudo e pesquisa. Havia algo como uma denúncia que, na sua imaginada impotência era apresentada diante de mim.

De meu lado, na forma sujeito que me revestia, pensava em como conduzir um processo de modo a insuflar aí um pouco de possível, a instaurar uma procura verdadeira para esses sujeitos e, no melhor dos casos, impulsionar “passagens”, transformações: da queixa para outros modos de dizer e trazer as questões, de modo que, por uma aposta, aquelas indicações das faltas pudessem se tornar procuras por respostas possíveis, e os professores, sujeitos da sua formação em uma práxis teoricamente embasada. Tratava-se de ajudar a formular de outros modos aquilo que não é simplesmente um desabafo, e de fazer do espaço e tempo de trabalho um lugar e um momento de *aprendizagem* mesmo, deixando funcionar as identificações e tornando-se sujeitos agentes sociais, apropriando-se desse lugar de ensino-aprendizagem de língua com suas identificações e seu conhecimento.

Uma vez que os professores relatavam vivenciar o ensino com grande angústia, era o caso de procurar modos para lidar com suas necessidades, investindo em que as aulas de língua fossem mais confortáveis para eles – e assim para seus alunos - e, no melhor caso, prazerosas. Isto quer dizer que trabalhariam também em uma dimensão estética, procurando desfrutar o prazer possível com o que pudessem vir a criar.

Se me entendem, trata-se aí para mim, antes de tudo, de uma injunção, de um momento em que o que se tem (nas mãos) é antes de tudo a necessidade. Necessidade de *prover sentidos* quando e onde não há (quase) nada. Assumir um lugar e *sugerir* algo para os que vão ao nosso lado. Trata-se de injunção e uma necessidade imperiosa de deixar que algo advenha com a vibração de uma aposta, na direção dos deslocamentos de sentido. Assim, alguns pontos fortes e sensíveis foram cuidados com maior atenção e insistência para trazer consistência teórica e prática ao processo.

1. Dar lugar ao conhecimento disponível. Ouvir as situações de trabalho trazidas pelos professores, mas deslocar a queixa para a pergunta e formular uma questão para estudo e pesquisa.

2. Ouvir a pergunta, mas devolvê-la ao professor, e fornecer material e formas de estudo para encorajar uma procura.

3. Outro cuidado constante foi de que o processo fosse sempre teoricamente embasado. Para eles, isso significava considerar o que estavam estudando na disciplina. Para mim, significava cuidar para que a teoria embasasse os gestos (deles e meus) presentes na condução do processo. Evitando assim espontaneísmos enganosos.

A aposta e seu risco

Mais adiante nesse processo houve uma parte que considero talvez a mais importante, e que me interessa frisar para os fins desta apresentação: os professores foram incentivados a propor, a inventar atividades para a aula em *uma* de suas turmas – pois, nem vamos insistir nesse ponto importante, há o volume da carga horária. A aposta era, sobretudo, diante da angústia constante por eles relatada e por mim ouvida e sentida, tentar encontrar algum modo possível de trabalhar com a língua envolvendo o desejo do professor. Expressar sua vontade, explorar sua capacidade, vasculhar a memória de sua formação, procurar e produzir materiais segundo os autores, gêneros, textos preferidos. Enfim, colocar seu gosto e as identificações já constituídas em ação. Isso para inventar atividades que, segundo seu modo de pensar e seu campo sensitivo, pudessem também envolver pelas identificações e desejos os sujeitos, com tantas diferenças de idade, repertório cultural, condição social, entre outras, e que com eles estavam no espaço-tempo da aula. A ideia central, para mim, assumindo o risco de toda aposta, e ciente das limitações e da falta constitutiva, era tentar buscar alguma satisfação, em relação a algumas daquelas faltas específicas que estavam gerando angústia. Eu acreditava possível perceber na língua – na linguagem a experimentar – algum sabor pelo gosto de identificar-se e de encontrar-se (e de perder-se) nela.

Sugeri que pensassem em algo (“atividades”) envolvendo a necessidade dos seus programas curriculares, ou a dos alunos, que tivessem alguma relação com as noções em estudo pelo professor, para com isso trabalhar, a título de laboratório, insisto: em uma de suas turmas apenas – embora no desenrolar do processo algumas pesquisas foram feitas com várias turmas, e também com um turno e com toda a escola. E então tivemos que lidar com o que apareceu. Eu sugeria que os professores pudessem experimentar a partir do que conhecem, selecionar por si mesmos, imaginar, inventar algo bom e belo para suas horas de estar com os alunos⁵. E combinamos que o material resultante desse processo seria analisado como corpus das pesquisas de mestrado e doutorado.

⁵ A parte desta proposta relativa às atividades “inventadas” pelos professores gerou entusiasmo no ambiente, na direção do campus e na coordenação do curso, e motivou a formalização de um projeto de extensão com oficinas de escrita, que assumimos junto ao colégio tido como de aplicação da universidade. O projeto teve a participação dos pesquisadores orientandos e de outros pós-graduandos, além de colegas docentes que encamparam a proposta e conosco coordenaram o projeto. A todos os envolvidos sou grata pelo apoio e admirada pela confiança e aposta conjunta.

Sobre esses passos acima, isso não se deu necessariamente nessa ordem, nem só do modo organizado como descrevo. Aconteceram confusões e resistências, até que as coisas tomassem um rumo mais definido.

Num dado momento do processo, no calor das ações como laboratório e como aprendizagens, foi preciso organizar o que estávamos fazendo, sistematizar o modo como estávamos compreendendo o processo como um todo. Esbocei então um esquema organizador dos passos previstos nesse modo de orientação e pesquisa. Tracei um quadro resumido a título de visualização do processo mais amplo, em um esquema, organizado por etapas a serem desenvolvidas no longo tempo do nosso trabalho. Este esquema foi funcional para compreensão e direção organizadora do processo. É o que gostaria de apresentar a seguir, como talvez a principal contribuição que trago hoje para este seminário.

Esquema ou dispositivo de trabalho no processo

SITUAÇÃO DE QUEIXA	SUJEITOS	CAMPO CONCEITUAL	PROPOSTA DE "ATIVIDADE"	OBSERVAÇÃO / ANÁLISE DO PROCESSO	ESCRITA
	- Quem é o sujeito que se pretende que na escola se inscreva e reflita sobre a língua ali trabalhada?	- Quais conceitos, pesquisas, autores e obras contribuem para compreender a questão em foco?	- De que modo(s) melhor se expõe o sujeito aluno à língua, de modo a trabalhar com as identificações, e com prazer, os temas de língua em foco?	- No processo, o que se observa sobre o modo como a língua, os sentidos funcionam para o sujeito? - Como o sujeito se identifica às formas (léxicas, sintáticas, semânticas)? Como isto constitui a linguagem do sujeito? - Como se dá a recusa, a resistência, a negação da identificação?	
	- Estudo das condições de produção dos estudantes. Nível de ensino, contexto socioeconômico e histórico, Repertório cultural. Outros aspectos contextuais.	- Escrita, leitura, língua, memória discursiva, metáfora, multiplicidade, heterogeneidade, sujeito, condições de produção do discurso, oralidade, paráfrase, polissemia, outras.	- Composição de painel e exposição em feira de livro e atividades em tecnologia digital no meio rural e urbano; - Gravação de covers com bandas em línguas inglesa e espanhola por adolescentes; - Jogos com letras confeccionadas em papelão e diálogo de crianças em alfabetização; - Estudo de textos sobre discurso por coordenador de escola, com professores de diversas disciplinas simultaneamente; - Roda de leitura de Guimarães Rosa; - Escrita de crônicas inspiradas na leitura do gênero em Clarice Lispector; - (Re)escrita por adolescentes de contos de fada lidos na infância.	- Anotações pontuais do professor-pesquisador sobre o modo como funcionou o processo no desenrolar da atividade por ele pensada, em relação ao campo conceitual estudado. - Anotações específicas sobre a relação entre o sujeito e a língua. - Análises sobre o lugar e papel do professor e como ele como sujeito interfere no processo de produção de sentidos. - Organização das observações e desenvolvimento de análises.	

Ao longo do processo, mais tarde, este esquema acabou se tornando um verdadeiro dispositivo de trabalho, que nos serviu durante vários anos na orientação sobre ensino⁶.

De modo específico, para organizar seu trabalho o professor começaria escolhendo uma ou mais turma(s) específica(s), onde faria algumas atividades com a língua. Com base nos conceitos estudados e em suas filiações identificadoras, discutiríamos as atividades que preparavam. Em seguida tomaríamos em observação e análise o modo como o processo funcionou, como experiência. Eles fariam também os registros para o *corpus* de seu trabalho de pesquisa.

Experiência guarda aqui relação com a *praticabilidade das coisas* (SANTOS, 2010, p. 77), ao distinguir-se do *objetivismo científico*, em uma postura que vai “contra o desperdício da experiência”. Envolve uma problematização das posições de onde se enuncia, bem como a recusa à “objetivação do outro”, nas palavras do autor. Investir em “conhecer [o outro] reconhecendo a sua capacidade de produzir conhecimento sobre si próprio, e também sobre nós mesmos”.

Na medida que expandiam a compreensão do funcionamento da linguagem, os professores faziam deslocamentos em seu modo de interpretar e de fazer. Um ponto interessante desse processo era que, como o registro do que se passava nessas aulas viria a compor o *corpus* de análise, isso motivava e valorizava ainda mais a atividade a ser feita, para constar como um *corpus* interessante, e onde o seu lugar como professor também aparecesse de um modo bacana. O que proporcionava novidades e mais interesse tanto para a prática com deslocamentos no ensino quanto para a própria pesquisa.

E assim os professores produziam o que, depois, ao longo do processo, vieram a compreender não mais tão somente como “atividades”, mas como algo mais, investido de sua interpretação, assim reconhecida. Eram gestos mesmo de interferência, de invenção (ou “inovação”) de/no seu ensino. No sentido discursivo, como sabemos, os “gestos” são atos no domínio simbólico (PÊCHEUX, 1982).

Das atividades aos gestos de/no ensino na prática

No conjunto, deslocamentos interessantes se deram. No modo como o sujeito que trabalha com a língua compreende o seu lugar, na relação com o outro, e na relação com a língua (como “objeto de ensino”), deslocando-se em relação às evidências e saberes cristalizados no ensino de língua, abrindo para o discursivo e para o funcionamento do significante.

⁶ Algumas pesquisas resultantes foram a tese *Gestos de Ensino-aprendizagem entre os Sujeitos e o Conhecimento no Processo de Escrita - Ensino Fundamental e Médio* (Maraisa R. S. Borba) e as dissertações *O Papel da Memória Discursiva na Leitura. Crônicas de Clarice Lispector lidas por alunos do Ensino Médio* (Luciana F. Silva); *Funcionamentos Discursivos no Ensino de Novas Tecnologias de Linguagem em Região Rural* (Evangela M. Carvalho); *Língua e Processos de Identificação na Alfabetização* (Claudia M. V. N. de SOUZA); *Processos de Identificação na Alfabetização de Adultos – EJA* (Jane ALMADA); *Experiências Discursivas no Ensino de Língua Inglesa em Curso de Letras* (Valéria Motta); *Experiência Discursiva no Processo de Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa e Língua Espanhola em Turmas do Ensino Fundamental II* (Priscila Rangel Rezende) e *A Escrita de Diário: Interlocução e Inscrição Subjetiva de Estudantes de Ensino Médio do IFSulde Minas em Relação à Língua Portuguesa* (Carla A. Patroniere).

Neste processo, algo que se destacou foi a percepção em relação à noção de *atividade* de aula. Ela mudou de estatuto, passando a ser entendida e praticada na ordem dos “gestos”, no domínio simbólico, conforme Pêcheux (idem), e neste caso, gestos voltados ao ensino. Portanto, como ‘gestos de ensino’ e como gestos no ensino, enquanto práxis, onde funcionam como gestos de interpretação assumidos pelos sujeitos, e não negados: procurados, planejados, desejados em face de sujeitos específicos, com história, com a língua e com conhecimento.

Certamente foram mobilizadas, neste passo, os sentidos vários em torno da noção de gesto, que aqui apenas mencionados⁷. O gesto, como “ato no nível simbólico” (PÊCHEUX, idem), exemplificado por este autor como assoviar em uma assembleia, vaiar. O gesto de leitura (ORLANDI, 1994) que a própria análise de discurso constitui, o gesto de interpretação (ORLANDI, 1996), pelo qual é postulado que não há língua sem interpretação, o leitor sendo também autor.

Na esteira dessas noções, a pesquisa de M. Borba (2019) foi orientada no sentido de refletir e analisar o processo da escrita no cotidiano de ensino nas várias disciplinas de uma escola na qual trabalhava como coordenadora pedagógica. Investindo em uma revisão das noções elencadas acima, sua pesquisa indica, entre os gestos de/no ensino, a necessidade e a importância de compreender a escrita como um desses gestos, voltada mais ao campo das ações no ensino do que da autoria. Relacionando a interpretação aos gestos cotidianos de ‘escrita’ na escola – não só de textos –, descreve uma escrita cotidiana investida por um trabalho da subjetividade, tanto dos sujeitos alunos, ali constituindo-se, em formação, quando dos professores, em seus lugares fixados sobre o que é escrito na aula, lugares dos quais é possível deslocar-se.

As reflexões sobre os gestos, as ações ligadas à invenção e proposição de “atividades” com a língua, tal como foram propostas/sugeridas aos professores, favoreceu um deslocamento fundamental a destacar aqui: o da compreensão da “atividade” com a língua, não mais como exercício mas como algo que entre os participantes dessa experiência passamos a denominar como “gestos de ensino”, feitos pelos professores – e seus estudantes – na prática. No seio desta experiência foram feitos gestos de/no ensino como uma “roda de leitura” sobre textos de um autor específico (Guimarães Rosa) por alunos (mineiros!) do Ensino Médio; elaboração e montagem (escritas) e a exposição em uma feira de livro de um painel sobre efeitos da leitura de Clarice Lispector, dentre outras.

A interpretação e as análises desses materiais e processos fazia parte do que compôs a elaboração, a proposta e o desenrolar das atividades – dos gestos – no momento mesmo de sua condução. Interpretação pelos alunos, pelos professores, pelos pesquisadores, no amplo processo de ensino-aprendizagem ali envolvido nas práticas. Com prazer.

E a experiência aqui relatada é, também ela, ao lado dos outros, um nosso gesto de/no ensino.

⁷ Em Borba (2019) encontra-se uma retomada desenvolvida das noções aqui apenas mencionadas.



REFERÊNCIAS

- BORBA, Maraísa Rodrigues da Silva. *As contribuições da escrita na produção do saber: novos gestos de ensino*. Curitiba. Editora Appris, 2019.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) *Gestos de leitura*. Tradução de Bethania Mariani, Freda Indursky e outros. Campinas: Unicamp, 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PAYER, Maria Onice. *Educação popular e linguagem*. Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas: Unicamp, 1993.
- PAYER, Maria Onice e CELADA, María Teresa (org.) *Subjetivação e Processos de Identificação*. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.
- PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). *Gragoatá* (UFF), v. 34, p. 183-214, 2013.
- PAYER, Maria Onice. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. *In: A escrita e os escritos*. Reflexões em Análise do discurso e psicanálise. Bethania Mariani (org). São Carlos: Claraluz, 2006.
- PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1992.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P.Orlandi e outros. Campinas: Unicamp, 1988. Tradução de: *Les vérités de la Palice*.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2010.